



HAL
open science

**Les valeurs du passé composé et de l'imparfait français
dans la culture métalinguistique des polonophones : pour
une grammaire didactique contextualisée.**

Katarzyna Starosciak

► **To cite this version:**

Katarzyna Starosciak. Les valeurs du passé composé et de l'imparfait français dans la culture métalinguistique des polonophones : pour une grammaire didactique contextualisée.. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2013. Français. NNT : 2013PA030082 . tel-01589402

HAL Id: tel-01589402

<https://theses.hal.science/tel-01589402>

Submitted on 18 Sep 2017

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

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

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ECOLE DOCTORALE 268

Langage et langues : description, théorisation, transmission

ÉQUIPE D'ACCEUIL 2288

Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC)

Thèse pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université
Paris 3 - Sorbonne Nouvelle en didactique des langues et des cultures

Katarzyna STAROŚCIAK

**LES VALEURS DU PASSÉ COMPOSÉ ET DE L'IMPARFAIT
FRANÇAIS DANS LA CULTURE MÉTALINGUISTIQUE DES
POLONOPHONES.**

POUR UNE GRAMMAIRE DIDACTIQUE CONTEXTUALISÉE.

Thèse dirigée par M. le Professeur **Jean - Claude Beacco**

Soutenue le 5 juillet 2013

Jury :

M. Jean-Claude BEACCO, Professeur émérite, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Mme. Catherine CARLO, Maître de conférences, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

Mme. Zlatka GUENTCHÉVA, Professeure émérite, LACITO- UMR 7107 du CNRS

Mme. Urszula PAPROCKA-PIOTROWSKA, Professeure, Université Catholique Jean Paul II
de Lublin (Pologne)

M. Henri PORTINE, Professeur, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3

A mes parents
[Moim rodzicom]

Remerciements

Je tiens à remercier en tout premier lieu mon Directeur de recherche, Monsieur Jean-Claude Beacco, qui m'a suivie patiemment tout au long de ce travail. C'est un pédagogue extraordinaire, qui n'a pas simplement accepté de diriger ma thèse, mais m'a également transmis sa passion pour la recherche dans le domaine de la didactique de la grammaire. Il n'a jamais cessé de m'encourager et de me soutenir durant ces années de travail. Je suis heureuse d'avoir pu bénéficier de ses connaissances et de son expérience scientifique ainsi que de ses idées éclairées. Pour tout cela, je le remercie vivement.

J'exprime également ma profonde gratitude à Mme Zlatka Guentchéva, Mme Urszula Parrocka-Piotrowska, M. Henri Portine et à Mme Catherine Carlo-George qui ont accepté de participer au jury de cette thèse.

A cette occasion, je souhaite remercier Mme Zlatka Guentchéva, éminente linguiste, pour l'éclairage linguistique qu'elle a apporté sur quelques questions soulevées par ma recherche. Elle est non seulement une sommité en matière de linguistique où ses travaux forcent le respect et l'admiration de tous ceux qui s'intéressent à la description des langues slaves, mais également une personne chaleureuse, attentionnée, toujours prête à aider.

Je tiens aussi à remercier Mme Urszula Parrocka-Piotrowska pour son accueil cordial au sein du département de la Philologie Romane de l'Université Catholique de Lublin dont elle est directrice, ainsi que de m'avoir donné la possibilité d'effectuer des enregistrements auprès de ses étudiants. Mme Parrocka-Piotrowska, que je connais depuis de longues années, est une chercheuse dynamique, ouverte, passionnée, toujours en mouvement et pleine de projets. Tant de qualités font d'elle un modèle de chercheuse, qui n'a jamais cessé de m'impressionner.

Je souhaite aussi témoigner ma reconnaissance envers mes informateurs, les enseignants et les apprenants polonais de Lublin, de Sanok et de Bydgoszcz, sans qui cette thèse n'aurait jamais vu le jour. Mes remerciements vont tout particulièrement à ma collègue et chère amie Marlena Deckert, une chercheuse minutieuse et un professeur de français remarquable, sans qui j'aurais sans doute mis beaucoup plus de temps à recueillir mes données.

Un grand remerciement va à M. Jean-Claude Chevalier, un grammairien extraordinaire et mon cher ami, pour le soutien, l'encouragement et la bonne humeur qu'il m'a offerts durant ces derniers mois de la rédaction.

Merci aussi à Corinne Godmer qui a accepté avec gentillesse de relire mon texte français. Bien que la lecture de ma thèse lui ait apporté certainement moins que celle de la poésie de Danielle Collobert, de Mathieu Bénézet ou de Benoît Conort, j'espère tout de même que ce cheminement grammatico-didactico-culturel a suscité son intérêt.

Enfin, je voudrais remercier tous mes proches, à commencer par mes parents exceptionnels à qui je dédie ce travail, pour leur soutien irremplaçable. Il m'est impossible de trouver les mots pour dire à quel point je les aime. Merci aussi à mon petit-ami Jan Kopeć et à mes meilleurs amis : Agnieszka Szparaga, Joanna Marguerite - Giecewicz, Grażyna Kiecka, Patrycja Matera et Bartłomiej Czapla, non seulement pour leur contribution à ma recherche, mais surtout pour leur amitié, leur présence et leur écoute.

Katarzyna Starościak

Sommaire

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	13
CHAPITRE 1 LE ROLE DE LA GRAMMAIRE DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES : NOUVEAUX HORIZONS.....	17
1.1. Les changements du rôle de la grammaire dans la didactique des langues.....	17
1.2. La place actuelle de la grammaire selon le <i>CECR</i>	19
1.3. La grammaire en tant qu'ouvrage pédagogique	21
1.4. Remarques conclusives	25
CHAPITRE 2 L'APPROCHE PAR CONTEXTUALISATION	27
2.1. Descriptions linguistiques dans la didactique des langues étrangères et le processus de <i>manuélistion</i>	27
2.2. Impact des cultures éducatives et métalinguistiques sur les descriptions grammaticales contextualisées	34
2.3. Dynamique des quatre savoirs impliqués en culture métalinguistique des apprenants	38
2.4. « Nouveau » regard sur l'approche contrastive de l'enseignement des langues	44
2.5. Remarques conclusives	46
CHAPITRE 3 LE METALANGAGE ET LES ACTIVITES GRAMMATICALES DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES LANGUES	49
3.1. Métalangage : définition linguistique du terme.....	49
3.2. Le métalangage en tant que construit culturel en classe de langue	52
3.3. L'inertie des typologies des activités grammaticales en classe de français enseigné comme langue étrangère	55
3.4. Remarques conclusives	58
CHAPITRE 4 LA CONTINUTE ENTRE LES ACTIVITES GRAMMATICALES EXPLICITES ET IMPLICITES.	61

4.1. Connaissances implicites et explicites - origine des termes	61
4.2. Modes implicites et explicites d'enseignement / apprentissage de la grammaire.....	68
4.3. Explications grammaticales - de l'explicite vers l'implicite	71
4.4. Les activités réflexives en tant que passage entre l'implicite et l'explicite.....	75
4.5. Remarques conclusives	80
CHAPITRE 5 LES RECHERCHES EN ACQUISITION ENVISAGEES COMME ARTICULATION ENTRE SAVOIRS SAVANTS ET EXPERTISE PROFESSIONNELLE	83
5.1. Approches pour l'acquisition des langues étrangères.....	83
5.2. L'impact du contexte socio-culturel sur le développement de l'interlangue de l'apprenant.....	90
5.3. Remarques conclusives	96
CHAPITRE 6 METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	99
6.1. Organisation du travail.....	99
6.2. Une recherche-action	100
6.3. La démarche et les corpus	101
6.4. Remarques conclusives	104
CHAPITRE 7 LA DESCRIPTION DE L'ASPECT ET DES TEMPS EN POLONAIS	105
7.1. La morphologie aspectuelle du polonais	105
7.2. Système temporel du polonais.....	122
7.2. Le modèle aspectuel de Z. Guentchéva et de J.-P. Desclés	128
7.3. L'aspect <i>perfectif</i> et <i>imperfectif</i> en polonais	143
7.4. Opposition <i>perfectif/imperfectif</i> vs opposition <i>passé composé/imparfait</i>	146
7.5. La valeur de l'aspect polonais dans les grammaires de référence du polonais	147
7.6. Remarques conclusives	150
CHAPITRE 8 LE PASSE COMPOSE, L'IMPARFAIT ET L'ASPECT DANS LES GRAMMAIRES « SAVANTES » DU FRANÇAIS.....	151
8.1. Caractéristiques du corpus.....	151

8.2. L'aspect verbal en français.....	152
8.3. Les valeurs du passé composé et de l'imparfait	157
8.4. Remarques conclusives	162
CHAPITRE 9 LA DIMENSION METALINGUISTIQUE DANS LE CONTEXTE EDUCATIF POLONAIS.....	163
9.1. Le système éducatif polonais	163
9.2. Les <i>Instructions Officielles</i> pour l'enseignement des aspects formels de la langue .	167
9.3. Le temps passé et l'aspect dans les supports pédagogiques pour l'enseignement du polonais.....	172
9.4. Remarques conclusives	189
CHAPITRE 10 LES SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ELABORES EN POLOGNE	191
10.1. Les caractéristiques des corpus.....	191
10.2. Objectifs d'analyse	193
10.3. Critères d'analyse.....	194
10.4. Les contextualisations du passé composé et de l'imparfait français dans les manuels polonais de français	195
10.5. Schémas sémiotiques	205
10.6. Bilan à propos des manuels	208
10.7. Les contextualisations du passé composé et de l'imparfait français dans les grammaires polonaises de français	208
10.8. Bilan à propos des grammaires.....	222
10.9. Remarques conclusives	223
CHAPITRE 11 LES SAVOIRS D'EXPERTISE : ANALYSE DU DISCOURS DES PROFESSEURS POLONAIS DE FRANÇAIS PORTANT SUR LE PASSE COMPOSE ET L'IMPARFAIT	226
11.1. L'objectif et la démarche	226
11.2. Le corpus.....	227
11.3. Les informateurs et leur public.....	228
11.4. Le matériel	228

11.5. La langue d'explication.....	229
11.6. Les conditions de collecte des données	229
11.7. Méthodologie d'enseignement utilisée par les enseignants.....	230
11.8. Les contextualisations portant sur le passé composé et l'imparfait proposées par les enseignants polonais.....	233
11.9. Remarques conclusives	243
CHAPITRE 12 LES REPRESENTATIONS DES APPRENANTS ALLOPHONES PORTANT SUR LE PASSE COMPOSE ET L'IMPARFAIT A TRAVERS LEURS VERBALISATIONS	246
12.1. Type de données analysées : verbalisations	246
12.2. Caractéristiques de l'enquête	248
12.3. Conditions de l'enquête	248
12.4. Les informateurs	249
12.5. Caractéristique du support de l'enquête : récits à trous	249
12.6. Déroulement de l'enquête.....	252
12.7. Analyse des données textuelles	252
12.8. L'analyse des verbalisations.....	256
12.9. Remarques conclusives	265
CHAPITRE 13 UNE DESCRIPTION CONTEXTUALISEE DU PASSE COMPOSE ET DE L'IMPARFAIT ELABOREE DANS LE CADRE D'ACTIVITES DE CONCEPTUALISATION	268
13.1. Procédure de l'élaboration de la description contextualisée « expérimentale » du passé composé et de l'imparfait	268
13.2. La description « expérimentale » contextualisée élaborée par les informateurs.....	270
13.3. Test de réception de la description expérimentale proposée.....	275
13.4. Remarques conclusives	289
CONCLUSION GENERALE.....	292
BIBLIOGRAPHIE	302
TABLE DES MATIERES.....	320

INDEX DES AUTEURS	326
INDEX DES NOTIONS FONDAMENTALES.....	328
RESUME	329
ABSTRACT	330
STRESZCZENIE	331
ANNEXES	332
Descriptions intégrales du passé composé et de l'imparfait présentées par les supports « locaux » analysés.....	333
Transcriptions des cours portant sur le passé composé et l'imparfait effectuées par les enseignants polonophones auprès des apprenants polonophones.....	378
Les documents déclencheurs de l'activité réflexive de verbalisation	435
Transcription de l'activité réflexive de verbalisation effectuée avec les apprenants polonophones	466
Questionnaires d'enquête vérifiant la compréhension de la description contextualisée « expérimentale ».....	489

Introduction

La connaissance d'une langue consiste en de nombreuses compétences dont une compétence langagière de nature morphosyntaxique. Pour cette raison, on a traditionnellement accordé une place, au sein de l'enseignement du français langue étrangère, à une activité couramment appelée « faire de la grammaire », consistant à mettre en place des dispositifs d'information métalinguistique et des activités pratiques dans le de faciliter l'appropriation des régularités de la langue cible. On avance souvent que « la grammaire rassure l'élève, stabilise les acquisitions et surtout peut être un raccourci pour apprendre la langue »¹. La grammaire n'est pas donc tant un savoir qu'un outil pour parler la langue.

Cette étude est née de la confrontation de ce postulat avec notre expérience en tant qu'apprenante et enseignante stagiaire de français langue étrangère dans le contexte polonophone : nous avons remarqué que, très souvent, des apprenants sont incapables de réutiliser d'une manière correcte des structures dont ils ont appris le fonctionnement lors des activités « faire la grammaire ». Nous avons donc choisi d'aborder notre étude portant sur la qualité des contenus du discours grammatical, sous l'angle exclusif de l'enseignement du français en tant que langue étrangère aux apprenants polonais.

La Pologne est un pays où l'enseignement des langues étrangères (y compris le français), ainsi que leur apprentissage, restent relativement livresques, étant donné qu'ils doivent répondre à la nécessité de préparer aux contrôles du lycée et aux concours d'entrée à l'Université. Les grammaires de référence pour le français ainsi que les manuels de français constituent une composante essentielle de la culture éducative des Polonais. Les supports actuellement utilisés dans les écoles polonaises, aussi bien par les apprenants que par les enseignants, sont le plus souvent des ouvrages importés, qui ont été élaborés en France par des auteurs francophones (*Connexions, Forum, Campus*, etc.). Même les matériaux didactiques conçus en Pologne et ceux qui se veulent « adaptés » à la culture métalinguistique des polonophones (qui sont très peu nombreux), présentent des descriptions méritant, à notre avis, d'être reconsidérées, car elles semblent peu correspondre à la réalité linguistique dans laquelle vivent les apprenants (voir K. Starościak (2009)²).

¹ A. Lamy, « La grammaire, partie intégrale de l'acquisition », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 74, avril-juin, 1989, p. 19

² K. Starościak, *Manuélistation et cultures éducatives : les descriptions du passé composé dans l'enseignement du français en Pologne*, mémoire de Master 2 recherche, UFR Didactique du français langue étrangère, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, 2009.

Au début de l'apprentissage du français surtout (en Pologne, c'est souvent le cas au lycée), les apprenants se posent des questions comme : *Pourquoi en français y a-t-il des articles et pas en polonais ? À quoi ça sert d'apprendre plusieurs temps passés tandis que les Polonais se débrouillent avec un seul ? Etc.*, questions auxquelles ils ne trouvent pas de réponse dans les supports dont ils disposent. Sans l'aide du professeur (et parfois même avec ses explications), ils sont rarement en mesure de comprendre le fonctionnement de certains phénomènes grammaticaux du français qui ne sont pas transparents par rapport à leur L1. Même s'ils connaissent les « règles de grammaire », ils n'arrivent pas à les appliquer correctement en communiquant, puisqu'ils perçoivent les catégories du français à travers des représentations qu'ils possèdent dans leur L1. Par conséquent, la grammaire constitue souvent pour eux une « matière » séparée, ennuyeuse, qui s'appuie sur la déduction et sur des explications souvent peu compréhensibles.

L'enseignement et l'appropriation, au moins scolaire, des langues gagneraient, à notre avis, à prendre en compte la culture éducative et, surtout, la culture métalinguistique des apprenants d'une communauté linguistique donnée, puisqu'elle constitue le « déjà-là » qui conditionne son efficacité. Si on présentait aux apprenants des régularités (quelle que soit la manière de les présenter) à travers les catégories de leur culture métalinguistique, cela serait peut-être plus intelligible pour eux que d'avoir à acquérir la langue et en même temps une catégorisation qui n'est pas la leur. H. Besse et R. Porquier³, il y a une trentaine d'années déjà, insistaient sur le caractère construit des savoirs linguistiques et sur la variabilité intrinsèque des descriptions des « faits linguistiques », en prétendant qu'ils offrent à la didactique des langues une certaine liberté d'action dont elle a besoin afin d'adapter ses descriptions à ses objectifs, tout en tenant compte des cultures linguistiques des apprenants.

Pour cette raison, l'objectif de notre recherche est de concevoir une description grammaticale contextualisée, c'est-à-dire plus opérationnelle en principe, car elle s'appuierait sur des catégories connues des apprenants qui sont présentes dans leur culture métalinguistique. Notre investigation concernera une description portant sur le fonctionnement du passé composé et de l'imparfait, des temps dont l'utilisation s'avère très souvent constituer le premier obstacle pour les apprenants polonais dans leurs parcours d'apprentissage du français. Cela est dû au fait que, les descriptions que l'on propose aux apprenants polonophones ne prennent que très rarement en compte le fait que le passé

³ H. Besse, R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, col. LAL, Hatier/ Crédif, Paris, 1984.

composé et l'imparfait n'ont pas la même valeur aspectuelle que les verbes *perfectifs* (*dokonane*) et les verbes *imperfectifs* (*niedokonane*) respectivement, en polonais.

Nous voudrions pourtant souligner que notre propos n'est pas de contester des descriptions « passe-partout » déjà existantes, mais simplement de proposer une nouvelle voie possible d'élaboration du discours grammatical. A notre avis, les descriptions grammaticales interrogées et réorganisées localement, si elles ne présentaient pas les savoirs comme le simple enregistrement de la réalité « universelle », pourraient s'avérer plus opérationnelles pour les apprenants.

Afin d'atteindre notre objectif, nous avons organisé notre travail en trois parties :

La première partie présentera des éclaircissements terminologiques. Nous y réfléchirons sur l'importance de la dimension cognitive dans les descriptions du métalinguistique. Nous passerons en revue les rapports réciproques entre les recherches en didactique et en acquisition et montrerons que les connaissances explicites et implicites ne devraient pas être perçues comme antagonistes mais plutôt comme complémentaires. Nous discuterons également du rôle des cultures éducatives et métalinguistiques dans l'élaboration des descriptions métalinguistiques pédagogiques. Enfin nous décrirons les relations entre différents types de savoirs constitutifs de la didactique des langues, tels que : savoirs savants, savoirs divulgués, savoirs ordinaires et savoirs d'expertise professionnelle.

La deuxième partie sera celle dans laquelle nous analyserons comment s'articulent les quatre types de savoirs mentionnés ci-dessus par rapport au passé composé et à l'imparfait dans le contexte éducatif polonais. Les résultats de ces analyses feront émerger les composants de la culture métalinguistique polonaise sur lesquels nous fonderons un prototype d'une description pédagogique « locale » du passé composé et de l'imparfait pour les apprenants polonophones.

Enfin la dernière partie présentera une étude réalisée sur des bases empiriques afin de vérifier l'opérationnalité de la description proposée et ses éventuels ajustements en fonction des commentaires des apprenants.

Chapitre 1

Le rôle de la grammaire dans la didactique des langues : nouveaux horizons

Actuellement, nous pouvons observer le resurgissement, dans un contexte nouveau, des questions relatives au rôle de la grammaire dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. En l'occurrence, la diffusion du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*⁴ (désormais le *CECR*) et la perspective de l'éducation plurilingue sont les causes de ce retour.

Dans ce chapitre, avant de nous concentrer sur la place actuelle de la grammaire dans l'enseignement / apprentissage des langues, nous souhaitons présenter un survol historique illustrant la place qu'elle a occupée dans différentes méthodologies. Nous essayerons également de définir les acceptions du mot *grammaire* qui nous préoccupent dans de notre investigation. Il s'agit notamment de la grammaire en tant *qu'ouvrage pédagogique* et en tant que *discours grammatical pédagogique* dont l'objectif est d'informer les apprenants.

1.1. Les changements du rôle de la grammaire dans la didactique des langues

Pendant plusieurs années, dans le domaine de la didactique des langues, la grammaire a été envisagée en tant qu'ensemble des principes sur lesquels s'appuyait le fonctionnement de la langue et comme présentation des descriptions qu'il fallait apprendre. La grammaire constituait donc l'objet d'apprentissage. C'était le cas dans les approches dites traditionnelles. Connaître une langue étrangère, à l'époque, ne signifiait donc pas être en mesure de l'employer, mais d'en connaître la grammaire, entendue comme un ensemble de règles. C'était un savoir et non un savoir-faire. Les langues étrangères n'étaient pas un instrument de communication, mais un objet d'analyse et de réflexion.

Ensuite, en réponse à cette approche, il y eut des tentations à minimiser, voire supprimer complètement la grammaire savante de l'apprentissage des langues, ce phénomène des méthodes structurales⁵ visant l'apprentissage implicite de la langue. Elles proposaient de « partir de la syntaxe de la phrase, au sein de laquelle grâce à toute une série de manipulations (...) [les élèves apprennent] à reconnaître et à reproduire les variations morphologiques sans

⁴ Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.

⁵ Méthode Audio-Visuelle, méthode Structuro-Globale - Audio-Visuelle

passer par des règles explicites »⁶. Après cette période structuraliste, les linguistiques pragmatiques et les méthodes communicatives ont réintroduit la grammaire en réduisant par contre sa place à « une composante parmi d'autres de la compétence communicative »⁷.

Dès lors, depuis une vingtaine d'années, l'enseignement de la grammaire, de façon générale, n'est plus considéré comme développement d'une connaissance pour elle-même. H. Besse et R. Porquier⁸ prétendent que :

« En didactique des langues, il est clair que ce qui est visé prioritairement, c'est l'intériorisation de la grammaire étrangère, quel que soit le public concerné. L'enseignement / apprentissage d'une description grammaticale et du modèle linguistique correspondant ne peut, dans la classe de langue, qu'être considéré comme un objectif secondaire par rapport à celui-ci. La question fondamentale est de savoir dans quelle mesure l'acquisition d'une description favorise ou entre dans l'intériorisation de la grammaire étrangère.»⁹

L'objectif visé par l'enseignement n'est plus de connaître le contenu des grammaires mais d'être capable de parler et d'écrire. Autrement dit, il ne s'agit pas de développer un savoir grammatical pour lui-même mais de le rendre opératoire. Ainsi, soulignent J.-M. Defays et S. Deltour¹⁰, les descriptions « pédagogiques » proposées aux apprenants devraient être évaluées du point de vue de l'efficacité de l'aide qu'elles proposent :

« La valeur didactique d'une règle dépend surtout de l'aide qu'elle peut apporter – au moment opportun – pour favoriser la fluidité quand les occasions de communication sont limitées, et pour éviter des incorrections habituelles, quand on ne s'en remet qu'à la communication.»¹¹

Comme nous le voyons, les problématiques concernant l'enseignement de la grammaire ne sont pas imperméables à l'évolution de la didactique des langues et de ses relations avec les sciences du langage. En 2001, le Conseil de l'Europe a donné naissance au *CECR*¹² qui est actuellement un des outils principaux de référence aussi bien pour les enseignants que pour les concepteurs des méthodes et des programmes d'enseignement. Dans le paragraphe qui suit, nous discuterons de la position de cet outil envers l'enseignement grammatical.

⁶ J. -M. Defays, S. Deltour, *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Sprimont (Belgique), Mardaga, 2003, p. 49.

⁷ *Ibid.*

⁸ H. Besse, R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues, op. cit.*

⁹ *Ibid.*, p. 30.

¹⁰ J. -M. Defays, S. Deltour, *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage, op. cit.*

¹¹ *Ibid.*, p. 184.

¹² Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer op. cit.*, p. 89.

1.2. La place actuelle de la grammaire selon le *CECR*

Le *CECR* n'est pas très proluxe sur le sujet de la grammaire¹³. Il considère néanmoins la compétence grammaticale comme indispensable pour arriver à la compétence de communication dans le milieu scolaire. Elle y est définie non seulement en tant que connaissance des ressources grammaticales de la langue, mais aussi en tant qu'aptitude à les utiliser en pratique. Posséder une compétence grammaticale signifie : « avoir la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites »¹⁴. Ainsi, d'après le *CECR*, les activités grammaticales et communicationnelles devraient s'articuler entre elles.

Afin d'atteindre cette compétence, le *CECR* propose plusieurs modèles et théories grammaticales, mais il ne porte pas de jugement concernant ces modèles :

« On peut attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur compétence grammaticale :

1. de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques (méthode implicite).
2. de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, de structures, des règles, etc., dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, fonction et sens. (méthode implicite).
3. de manière inductive mais suivis d'explications et des exercices formels (méthode explicite).
4. par la présentation de paradigmes formels, de tableaux structuraux, etc. suivis d'explications métalinguistiques en L2 ou en L1 et d'exercices formels (méthode explicite).
5. par la clarification ou reformulation en cas d'échec des hypothèses des apprenants. »¹⁵

Les concepteurs du référentiel invitent donc les utilisateurs à effectuer le choix de leur manière d'enseigner/apprendre la grammaire « localement », en fonction de leurs besoins :

« Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et préciseront selon les cas les éléments, catégories, classes, structures, opérations et relations grammaticaux que les apprenants auront besoin de manipuler ou devront manipuler ou dont ils devront être outillés pour le faire. »¹⁶

¹³ Voir : Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, *op. cit.*, p. 89.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ibid.*, p. 116.

¹⁶ Conseil de l'Europe, *CECR*, *op. cit.*, p. 91.

La « perspective actionnelle » mise en place par le *CECR* met en relief l'importance de la notion du contexte culturel et langagier, tout en se défendant de vouloir instaurer une nouvelle méthodologie d'enseignement :

« Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme le plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants dans leur environnement social .»¹⁷

Nous soulignons donc avec les auteurs du document qu'il n'y a pas de nouvelle méthodologie d'après le *CECR*¹⁸ !

Il convient de souligner qu'au-delà de cette non ignorance des activités grammaticales, le *CECR* est au service d'un projet de l'éducation plurilingue et interculturelle qui met l'accent sur le fait que :

« Au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle d'un groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas) il/elle ne classe pas ces langues dans des compartiments séparés mais il/elle construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. »¹⁹

Cette éducation est mise en œuvre par des activités spécifiques parmi lesquelles on distingue l'activation des stratégies transversales ou communes et des transferts de connaissances d'une langue à l'autre, qui ne présentent pas que des effets négatifs. J.C. Beacco²⁰ souligne que cela conduit à mettre à nouveau l'accent, partout où cela est acceptable au regard des traditions et cultures éducatives, sur des activités réflexives/métalinguistiques relatives aux langues enseignées, d'allure comparatiste, à partir d'une approche réflexive fondée sur des langues du répertoire (langue maternelle, langue étrangère 1, langue étrangère 2, etc.). Il remarque que « si, enfin on prend aussi en compte la valorisation de l'autonomisation des apprentissages, auquel participe le *CECR*, on voit se

¹⁷ *Ibid.*, p. 110.

¹⁸ Voir : J.-C. Beacco, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier, Langues & didactique, 2010, p. 61.

¹⁹ Conseil de l'Europe, *CECR*, *op. cit.*, p. 11.

²⁰ J.-C. Beacco, « La question de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère : nouveaux contextes, nouvelles perspectives », dans Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M-E., Kemps N., Schoonheere E. (dir), *GRAMM-R. Études de linguistique française, vol°4, Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, PIE, 2010, article en ligne : <http://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Beacco.pdf>, consulté en mars 2012.

dessiner un nouveau bloc terminologique « contrastif-comparatiste-réflexif » qui a vocation à refonder une réflexion didactique sur la grammaire. »²¹

Cette nouvelle configuration du cadre de réflexion met en évidence non seulement le développement des sciences impliquées dans la didactique des langues, mais également des savoirs issus des pratiques linguistiques des apprenants et des enseignants, qui constituent des savoirs « ordinaires » souvent sollicités afin d'expliquer le fonctionnement de la langue cible. Notre recherche trouve ses fondements dans cette configuration.

Ainsi, la description pédagogique provisoire portant sur le passé composé et l'imparfait que nous nous proposons d'élaborer, sera fondée sur des savoirs d'origine savante et sur des savoirs ordinaires caractéristiques pour la culture métalinguistique des polonophones. Afin d'identifier ces savoirs ordinaires, nous analyserons les représentations des apprenants et la « grammaire pédagogique » sous ses deux acceptions : en tant que livre pour les apprenants, qu'en tant que discours des enseignants. C'est pourquoi nous consacrerons la partie suivante de ce chapitre introductif à l'explication des deux sens du terme « grammaire pédagogique » qui, dans la perspective de notre recherche, constitue aussi bien l'objectif final que l'objet d'analyses.

1.3. La grammaire en tant qu'ouvrage pédagogique

M.-E. Damar souligne que, « si la grammaire mérite qu'on s'y attarde, elle mérite aussi qu'on clarifie son objet et son champ d'application »²². La notion de *grammaire* est un terme très complexe qui recouvre plusieurs sens (voir les typologies de H. Besse et R. Porquier (1984)²³ et C. Germain, C. Seguin (1995)²⁴. Notre objectif ici n'est pas de revenir sur la pluralité de toutes les acceptions possibles de la notion de *grammaire*, mais de discuter l'acception que nous comptons examiner dans notre recherche. En l'occurrence, le terme *grammaire* signifiera les *ouvrages pédagogiques* de synthèse et de divulgation des savoirs issus des sciences du langage contenant le *discours grammatical pédagogique*. Par le terme *discours grammatical pédagogique*, nous comprendrons les descriptions orales ou écrites portant sur les aspects formels de la langue, circulant dans les manuels d'enseignement ou celles qui sont produites par les enseignants des langues ou des apprenants.

²¹ *Ibid.*

²² M.E. Damar, *Pour une linguistique applicable : exemple du subjonctif*, thèse de doctorat rédigée sous la direction de Van Raemdonck D., Université Libre de Bruxelles, 2008, p. 29.

²³ H. Besse, R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, *op.cit.*

²⁴ C. Germain, H. Séguin, *Le point sur la grammaire*, Paris, CLE International, 1998,

Le discours grammatical pédagogique possède des caractéristiques qui diffèrent de celles du discours grammatical savant diffusé pour l'usage des grammairiens et des personnes dont le but n'est pas d'apprendre mais de rendre compte de façon épistémologique des fonctionnements d'une langue donnée. Le caractère instructif du métadiscours pédagogique influence sa présentation et surtout son contenu. Il se caractérise notamment par le fait qu'il est plus éclectique et moins fidèle vis-à-vis des modèles linguistiques. Le savoir savant y est approprié de façon diverse : il peut exister sous forme de textes, mais aussi sous forme de tableaux, de dessins et de schémas sémiotiques.

Les linguistes appartenant au courant cognitif, notamment R. Dirven²⁵ et P. Westney²⁶, évoquent la nécessité d'adapter le discours grammatical pédagogique aux besoins des apprenants, malgré les problèmes que cela peut poser

P. Westney, pour sa part, évoque l'exemple de la description des finales -S et -D en anglais, afin de souligner que le métalangage adossé à des descriptions de référence n'est pas toujours opérationnel dans le contexte pédagogique. C'est pour cette raison qu'il propose de créer des « règles » dont le but serait, avant tout, qu'elles soient adaptées aux représentations des apprenants (bien qu'elles paraissent parfois hérétiques pour les linguistes) :

« (...) data that might appear simple [for linguists] are found to be too complex for learners, and hence for teaching, resulting in a new analysis. In other words, psycholinguistic criteria are used, and applied to pedagogical aims, producing an analysis that may well appear anomalous in purely linguistic terms. »²⁷

« (...) les données qui peuvent sembler simples [pour les linguistes] s'avèrent trop complexes pour les apprenants et par conséquent pour l'enseignement. En d'autres termes, des critères psycholinguistiques sont utilisés et appliqués à des fins pédagogiques et produisent ainsi des analyses anormales du point de vue purement linguistique. » [Notre traduction]

La création d'une description pédagogique opérant des règles simplifiées et compréhensives pour les apprenants qui garderaient en même temps leur puissance explicative est pourtant assez problématique, surtout quand il s'agit des concepts n'appartenant pas à la culture métalinguistique partagée par les apprenants.

P. Westney, en réponse à toutes les difficultés liées à l'élaboration d'une « optimale » description pédagogique, pose trois conditions suivantes :

«To achieve optimal pedagogical rules (whatever they might be), it would be necessary to have access to (a) the best description of the language, (b) relevant psycholinguistic criteria

²⁵ R. Dirven, « English phrasal verbs: theory and didactic application », dans Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (Eds.), *Applied cognitive linguistics II : Language pedagogy*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter, 2001.

²⁶ P. Westney, « Rules and pedagogical grammar », dans Terence Odlin (Ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

²⁷ P. Westney, *ibid.*, p. 81.

that could determine how learners (...) are best helped in acquisition and (c) a means of deriving appropriate pedagogical formulations from this information. »²⁸

« Pour créer des descriptions pédagogiques optimales (quelles qu'elles soient), il serait nécessaire d'avoir accès (a) à la meilleure description de la langue, (b) à des critères psycholinguistiques pertinents qui pourraient déterminer comment les apprenants (...) sont le mieux aidés dans l'acquisition et (c) les moyens d'en tirer des formulations pédagogiques appropriées. » [Notre traduction]

R. Driven²⁹ définit cinq principes pour guider l'élaboration de descriptions efficaces pour les apprenants :

- la grammaire pédagogique devrait se fonder sur la grammaire descriptive de référence, voire même la questionner sous l'angle des besoins des apprenants, mais ne devrait pas la reproduire :

« (...) the statements of descriptive grammar must be critically evaluated, and, if reliable, the insights (not the wordings) of descriptive grammar must be presented in a learner-accessible way »³⁰.

« (...) les déclarations de la grammaire descriptive doivent être évaluées de façon critique et, s'elles sont fiables, les contenus (non pas les formulations *ad hoc*) de la grammaire descriptive doivent être présentés de manière accessible aux apprenants. » [Notre traduction]

- la grammaire pédagogique devrait surtout être focalisée sur le processus d'apprentissage :

« (...) the insights of descriptive grammar must be rethought and reformulated in terms of learning difficulties and learning problem for the L2 or the FL learner »³¹.

« (...) les contenus de la grammaire descriptive doivent être repensés et reformulés en fonction des difficultés et des problèmes des apprenants liés à l'appropriation de la L2 ou des langues étrangères. » [Notre traduction]

- la grammaire pédagogique devrait placer au centre les besoins de l'apprenant et ainsi prendre en compte sa L1 : « Pedagogical grammar is to be based on a contrastive approach »³² (La grammaire pédagogique doit être fondée sur l'approche contrastive [notre traduction]). Ce constat suppose donc, soit que la grammaire pédagogique s'adresse à un public homogène du point de vue de leur L1, soit que l'approche contrastive réunisse plusieurs langues.

²⁸ *Ibid.*, p. 83.

²⁹ R. Dirven, « English phrasal verbs: theory and didactic application », 2001, *op. cit.*

³⁰ *Ibid.*, p. 18.

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.*

- la grammaire pédagogique devrait prendre en considération le fait que les langues traitent de manière différente des catégories linguistiques universelles. Elle devrait permettre à l'apprenant d'appréhender les règles de la L2 en montrant quelle simplification s'applique à partir de la L1 :

« In areas where L2 is far more fine-grained in its categorizations than L1, pedagogical grammar has to develop rule elaboration; rule reduction applies where L1 is far more elaborated than L2 »³³.

« Dans les cas où la L2 est plus précise dans la catégorisation que la L1, la grammaire pédagogique doit proposer des descriptions plus développées; la réduction des descriptions s'applique dans les cas où la L1 est beaucoup plus élaborée que la L2. » [Notre traduction]

- la grammaire pédagogique, afin de favoriser l'apprentissage, devrait transposer non seulement le savoir mais aussi son mode de présentation :

« In pedagogical grammar the presentation of the new formulated rules and rule system exploits a multi-channel transfer system favoring the best possible internalization: visual schemas, texts and/or examples, synthetizing exercises, transfer exercises, etc. »³⁴.

« Dans la grammaire pédagogique la présentation de nouvelles descriptions exploite un système de transfert multicanal qui favorise la meilleure intériorisation possible : schémas visuels, textes et/ou exemples, exercices de synthèse, exercices de transferts, etc. » [Notre traduction]

Comme nous le voyons, la difficulté de concevoir une description pédagogique compréhensible pour les apprenants et la plus exhaustive possible est à la base des réflexions des enseignants des langues, tout comme elle inspire de nombreuses recherches (notamment la nôtre). Dans notre démarche, nous essaierons d'appliquer les principes proposés par R. Driven. Afin de concevoir notre description expérimentale du passé composé et de l'imparfait pour les polonophones, nous prendrons notamment en considération :

- le fait que les apprenants appartiennent au même contexte sociolinguistique,
- le savoir grammatical portant aussi bien sur la langue maternelle (désormais L1), sur la langue étrangère (désormais L2) en cours d'acquisition que sur d'autres langues que possèdent les apprenants (la culture métalinguistique),
- les représentations que se font les apprenants de l'apprentissage des langues (la culture éducative),
- les représentations des apprenants concernant ce qui est universel dans le langage (et plus exactement dans la temporalité).

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

La didactique des langues devrait viser, à notre avis, à développer le savoir grammatical pour lui-même, en présentant les descriptions d'un bas niveau cognitif qui permettraient aux apprenants de prendre uniquement conscience des formes de régulation de la langue-cible. Dans la création des descriptions pédagogiques, les didacticiens devraient prendre en considération les principes ci-dessus. La transposition didactique de ces descriptions ne devrait viser uniquement au processus de simplification mais également puiser dans plusieurs sources de savoir (cf. chapitre 2.1).

1.4. Remarques conclusives

Pour résumer, notre travail s'inscrit dans ce nouveau contexte de réflexion et se propose de suggérer de nouvelles pistes de recherche. Néanmoins, nous tenons à souligner qu'il ne consiste pas à contester la pertinence de ceux qui ont déjà fortement marqué la réflexion dans le domaine de la didactique des langues, et pour lesquels nous éprouvons beaucoup de respect. Mais nous nous proposons de revisiter certaines questions concernant l'enseignement de la grammaire telles que :

- la remise en cause des recherches en linguistique française dans la création des descriptions grammaticales pédagogiques,
- l'examen des relations réciproques entre recherches en acquisition et recherches en didactique des langues,
- la prise en compte de la présence de la variabilité culturelle des enseignements des langues et de leur contextualité comme éléments décidant du choix des programmes et des méthodologies d'enseignement,
- l'évaluation de la pertinence pour l'enseignement :
 - des savoirs « ordinaires » et des intuitions et représentations métalinguistiques des apprenants,
 - des savoirs d'expérience des enseignants qui sont peu ou mal diffusés car jugés trop locaux et peu légitimes.

Chapitre 2

L'approche par contextualisation

Dans ce chapitre, nous délimiterons la problématique relative à la didactique de la grammaire que nous envisageons de traiter dans le présent travail. Comme nous l'avons déjà mentionné, la catégorie de l'aspect est perçue d'une manière différente par les polonophones et les francophones à travers leurs cultures métalinguistiques (nous développerons cette question dans le chapitre 7). C'est pour cette raison que, dans le cadre de cette étude, nous nous efforcerons de proposer une nouvelle voie pour l'élaboration d'une description métalinguistique pédagogique pour les apprenants polonophones, portant sur les temps passé composé et imparfait, qui coïnciderait avec leurs représentations et leur culture métalinguistiques. Cette partie de notre thèse mettra en lumière les principes de notre approche et expliquera en quoi elle peut être considérée comme novatrice.

Dans un premier temps, nous nous pencherons sur les relations complexes entre « grammaire » et sciences du langage, en commentant de différentes possibilités de définir le discours grammatical pédagogique. Ensuite, nous présenterons l'approche que nous avons choisi d'appliquer dans notre investigation ainsi que ses composantes théoriques. En l'occurrence, il s'agit de l'approche par contextualisation qui vise à l'élaboration du discours métalinguistique pédagogique en appui sur les cultures métalinguistiques des apprenants,

2.1. Descriptions linguistiques dans la didactique des langues étrangères et le processus de *manuélistion*

Notre investigation n'est pas la première tentative d'améliorer la recevabilité du discours métalinguistique. J.-L. Chiss et F. Cicurel remarquent ainsi que :

« Sur le plan épistémologique, le dialogue avec les sciences du langage demande d'être constamment réévalué : en fonction d'élaborations théoriques différentes, les thématiques « applicationnistes » ont cédé la place aux modèles de transpositions didactiques, didactisation, manuélistion... Mais l'élaboration « savante » se trouve aussi sollicitée pour la construction d'analyses heuristiques des représentations et pratiques dites « ordinaires » touchant aux domaines du grammatical ou du communicatif. Il faut entendre et ausculter les discours sur les langues dans la société et l'histoire. »³⁵

³⁵ « Présentation générale. Cultures éducatives et didactiques » dans Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F. & Véronique D. (dir.) : *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*, Presses universitaires de France, Paris, 2005, p. 4.

A présent, nous passerons en revue diverses démarches visant le perfectionnement du discours métalinguistique proposé aux apprenants en montrant dans le même temps la relation houleuse entre les domaines de la didactique et de la linguistique.

2.1.1. Linguistique appliquée

Dans les années 1960-1970, la *linguistique appliquée* tendait à révolutionner l'enseignement traditionnel du français langue maternelle et étrangère, jugé comme ne correspondant pas à la réalité de la langue. La grammaire traditionnelle inspirée du latin ne convenait pas au français car elle présentait autant de règles que d'exceptions, négligeait la langue d'aujourd'hui et la langue parlée, fournissait des définitions peu opératoires, se référait aux grands textes ne correspondant pas aux usages courants, etc.

La linguistique appliquée est une tentative d'intégration dans les classes (tant celles de français langue maternelle que celles de français langue étrangère) de modèles linguistiques afin qu'ils puissent pallier les manques de la grammaire traditionnelle. Néanmoins, H. Huot³⁶ remarque que même si le but était louable, l'entreprise est apparue un peu précipitée car :

« Sans voir ni même apercevoir les problèmes –théoriques et pratiques- que pose l'application de la linguistique à un domaine et à des objectifs qui ne sont pas les siens, certains ont cru qu'il allait suffire de transposer au niveau scolaire, sans précaution particulière, les résultats présentés par les chercheurs pour que des problèmes strictement pédagogiques se résolvent par magie, et que les élèves aient tous, rapidement, une égale maîtrise du français courant correct. »³⁷

J.-R. Ladmiral³⁸ ajoute que certains praticiens disaient à propos de la linguistique appliquée qu'il s'agissait d'« un théoricisme positiviste [fondé sur] le principe d'un terrorisme généralisé »³⁹ et que ce « terrorisme linguistique » allait de pair avec un « idéalisme pédagogique ».

Cet état des choses a conduit à la création des courants rejetant les activités grammaticales explicites en classes de langues (notamment méthodologies audio-visuelles).

Aujourd'hui, comme le souligne M.- E. Damar⁴⁰ en évoquant l'enquête de M.-C. Fougerouse (2002)⁴¹, la grammaire est présente partout en français langue étrangère. Les

³⁶ H. Huot, *Enseignement du français et linguistique*, Paris, Armand, 1981, p. 5.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ J.-R. Ladmiral, « Linguistique et pédagogie des langues étrangères », *Langages*, n° 39, 1975.

³⁹ *Ibid.*, p. 6.

⁴⁰ M.E. Damar, *Pour une linguistique applicable : exemple du subjonctif*, thèse de doctorat rédigée sous la direction de Van Raemdonck D., Université Libre de Bruxelles, 2008, p. 42.

descriptions grammaticales dont disposent les apprenants ne sont plus adossées directement aux théories linguistiques de référence mais transposées. Le processus de transposition didactique « constitue la forme la plus établie de circulation des connaissances linguistiques en didactique des langues »⁴².

2.1.2. Transposition didactique - concept de base

La transposition didactique est un concept dont la création est attribuée au sociologue M. Verret⁴³. Il spécifie que « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement »⁴⁴. Ce concept sera ensuite repris par Y. Chevallard⁴⁵ pour la didactique des mathématiques. Ce processus, d'après l'auteur, met en œuvre les « savoirs savants » issus de la recherche ou de la pratique et les « savoirs à enseigner ». D'après Y. Chevallard, la transposition didactique est « le passage entre le savoir savant et le savoir enseigné »⁴⁶.

Il s'agit donc une tâche didactique « consistant à effectuer les modifications et les arrangements nécessaires au passage du savoir à la transmission de celui-ci »⁴⁷. R. Vivès⁴⁸ nomme le processus en question la *pédagogisation* qui concerne « les diverses modifications que le didacticien ou le pédagogue font subir aux éléments empruntés pour les rendre efficaces dans le domaine nouveau où ils sont amenés à circuler »⁴⁹. D'après l'auteur, la *pédagogisation* englobe d'un côté la simplification comme étant la réduction, la réorientation de significations de la théorie, et de l'autre « les nouveaux modes d'emploi qui accompagnent ces produits linguistiques nouveaux, qui fixent les objectifs des activités à appliquer aux données linguistiques ou langagières proposées comme input à l'apprentissage »⁵⁰.

⁴¹ M.-C. Fougerouse, « L'enseignement de la grammaire en français langue étrangère », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 122, 2001, p.165-179.

⁴² J.-C. Beacco., *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, op. cit., p. 142.

⁴³ M. Verret, *Le temps des études*, 2 volumes, Paris, Librairie Honoré Champion, 1975.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 140.

⁴⁵ Y. Chevallard, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée Sauvage, 2^e édition 1991, (1^{ère} éd. 1985).

⁴⁶ *Ibid.*, p. 18.

⁴⁷ M.-E. Damar, *Pour une linguistique applicable : exemple du subjonctif*, op. cit, p. 494.

⁴⁸ R. Vivès, « Quand la didactique fait ses emplettes chez les linguistes », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 72, 1988.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 30.

⁵⁰ *Ibid.*

Différents chercheurs ont des avis partagés concernant l'efficacité de ce processus. B. Schneuwly⁵¹ relève que la transposition didactique est parfois jugée négativement en tant que processus contribuant à la « dégradation constante des savoirs »⁵² car « il n'est rien de plus difficile qu'une opération de simplification qui n'aboutisse pas à une réduction, à une trahison »⁵³.

2.1.3. *Manuélistion en didactique des langues*

Les didacticiens sont d'accord sur le fait qu'aucune théorie linguistique, même transposée dans des grammaires pédagogiques, ne peut être un outil « prêt à enseigner » car les représentations et les attentes des apprenants sont différentes. Il est vrai que les théories linguistiques se montrent souvent déficientes pour proposer une explication simple, complète et opératoire des aspects formels de la langue, qui pourrait être utilisée de façon directe en salle de classe.

J.-L. Chiss⁵⁴ note que la didactique des langues, puisque c'est une discipline inscrite dans les « cultures du langage », devrait mobiliser, non uniquement les savoirs réputés savants des linguistiques contemporaines et ceux hérités des traditions grammaticales, mais aussi les idéologies linguistiques, tous les savoirs dits spontanés ou « ordinaires » sur les langues ainsi que ceux que l'école produit sans lien, tout au moins explicite, avec les théories scientifiques. L'auteur remarque pertinemment que :

« La didactique des langues a besoin par définition des sciences du langage, des descriptions et des théorisations des langues en présence et des constants renouvellements apportés sur ces plans [et qu'elle] ne peut pas être réduite à la réalisation des gestes professionnels, au respect de méthodologies d'enseignement plus ou moins vidées de leurs contenus linguistiques et à des « arts » de faire la classe de langue. »⁵⁵

J.-C. Beacco⁵⁶ complète le propos de J.-L. Chiss en soulignant qu'il est indispensable d'élargir la problématique et d'envisager non plus uniquement les emprunts de la didactique des langues quant aux descriptions linguistiques savantes des langues, « mais [également] le travail de réorganisation / reformulation de ces connaissances destiné à les rendre

⁵¹ B. Schneuwly, « De l'utilité de la transposition didactique », dans Chiss J.-L., David J., et Reuter Y. (Dir.), *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan Pédagogie, 2005, p. 47-59.

⁵² *Ibid.*, p. 55.

⁵³ H. Romian, *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF, coll. « L'éducateur », 1979, p. 90.

⁵⁴ J.-L. Chiss, « Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée », *Synergies*, n°4, Roumanie, 2009, p. 127-137.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 130.

⁵⁶ J.-C. Beacco., *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier, coll. Langues & Didactique, 2010.

opérationnelles ou, plus modestement, compréhensibles et utilisables par des apprenants (...) qui relèvent de cultures métalinguistiques autres »⁵⁷. Ce processus est souvent nommé *manuélistation*.

C. Puech⁵⁸, l'auteur du concept, spécifie que la *manuélistation*, qui est un « processus par lequel les savoirs linguistiques s'exposent et se diffusent à des fins opératoires de transmission, appropriation, réinvestissement... »⁵⁹, est à l'œuvre afin d'identifier des connaissances morphosyntaxiques visées par l'enseignement et pour décrire des caractéristiques de la langue cible à des fins explicatives ou opérationnelles (à charge du manuel, de l'enseignant, des grammaires pédagogiques, etc.). Autrement dit, il s'agit d'une transposition qui prend en considération l'efficacité et l'opérationnalité des descriptions proposées aux apprenants.

Nous présenterons ci-dessous deux types de *manuélistation*, celui de M.-E. Damar (2008)⁶⁰ et celui proposé par J.-C. Beacco (2010)⁶¹, qui, en réponse aux limites de la transposition didactique, proposent des solutions pour améliorer en termes de « qualité » le discours grammatical proposé en classe de langue.

2.1.3.1. La « valeur d'applicabilité » selon M.-E. Damar

M.-E. Damar remet en cause la pertinence de la transposition didactique dans l'enseignement des langues. Elle souligne qu'on n'apprend pas les langues de la même manière qu'on apprend les mathématiques ou les sciences. Dans le cas des langues, il ne s'agit pas d'une simple transmission des savoirs comme dans celui de la géographie ou de l'histoire mais de l'acquisition progressive d'une connaissance de la langue en tant que compétence de communication. Cette connaissance n'est pas une connaissance explicite mais une pratique, un savoir-faire. Et dans cette perspective, la transposition didactique aurait moins d'utilité. Par sa recherche, elle confirme ce constat en montrant le caractère inadapté des descriptions portant sur le fonctionnement du subjonctif qui ne transposent pas de manière pertinente les savoirs savants de référence. Selon l'auteure, ce déficit est dû soit à la difficulté de

⁵⁷ *Ibid.*, p. 146.

⁵⁸ C. Puech, 1998, « Manuélistation et disciplinarisation des savoirs de langue : l'énonciation », *Les carnets du CEDISCOR*, n°5, p. 15-30.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 15.

⁶⁰ M.-E. Damar, *Pour une linguistique applicable : exemple du subjonctif*, *op. cit.*

⁶¹ J.-C. Beacco, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, *op. cit.*

transposition, soit à la légitimité établie de la grammaire la plus répandue, c'est-à-dire de la grammaire traditionnelle « proposant une image normée sécurisante de la langue »⁶².

Afin de résoudre des problèmes liés aux limites de la transposition à l'enseignement / apprentissage de la grammaire des langues étrangères, M.-E. Damar plaide pour une moindre dichotomie entre les deux disciplines. Elle propose un concept nommé « valeur d'applicabilité » qui, d'après l'auteure, permettrait de hiérarchiser les théories linguistiques afin de les utiliser en didactique.

La « valeur d'applicabilité » est définie par M.-E. Damar en tant que :

« L'ensemble de critères établis pour établir la validité d'une théorie linguistique dans une perspective d'enseignement, indépendamment de toute situation de classe, forcément particulière. Il est nécessaire de garder à l'esprit qu'une théorie n'est pas recevable a priori pour l'enseignement (ce serait une approche de type « linguistique appliquée »), elle peut tout au plus être considérée comme aménageable et transposable didactiquement (approche de la « linguistique applicable). »⁶³

Son idée consiste à comparer et évaluer, par les biais d'analyse des grammaires pédagogiques, les possibilités de transposition didactique offertes par les théories linguistiques. Cette « valeur d'applicabilité » sera ainsi fondée sur deux critères : scientifiques (cohérence et validité) et didactiques (unitaire vs modulaire, production de sens, lisibilité, intelligibilité, etc.) en accordant plus de valeur à ceux qui ne sont pas susceptibles d'être modifiés par la transposition didactique. L'attribution d'une « valeur d'applicabilité » exige une compétence linguistique élevée afin d'évaluer des théories linguistiques. Par conséquent, les enseignants ne sont pas en mesure d'en décider mais ils ont besoin des linguistes qui effectuent ce travail pour tous les aspects formels de la langue qu'il est prévu de traiter.

2.1.3.2. Le discours grammatical contextualisé d'après J.-C. Beacco

J.-C. Beacco⁶⁴ remarque également qu'au niveau des transpositions des descriptions linguistiques de référence dans la didactique du français et des langues, cette dernière souffre d'un double déficit :

⁶² *Ibid.*, p. 151.

⁶³ M.-E. Damar, « La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique. Une interface entre linguistique et didactique. L'exemple du subjonctif en FLE », dans Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M.-E., Kemps N., Schoonheere E. (dir), *GRAMM-R. Études de linguistique française*, vol°4, *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, PIE, 2010, p. 114. (voir aussi M.-E. Damar, *Pour une linguistique applicable : exemple du subjonctif*, op. cit., p. 499-508).

⁶⁴ J.-C. Beacco, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, op. cit., p. 142.

→ déficit des descriptions savantes : plusieurs descriptions issues des sciences du langage et de la linguistique française n'étant pas destinées à l'enseignement sont intégrées aux programmes d'enseignement. Ces ressources, souligne l'auteur, « sont sous-utilisées du fait, en particulier de la permanence de la grammaire ordinaire du français, savoir banalisé, mais aussi de l'ordre des représentations sociales diffusées »⁶⁵.

→ déficit de descriptions des langues issues de l'expertise professionnelle : dans des pratiques de classe, des descriptions *ad hoc* sont élaborées par des enseignants et apprenants. En général ces descriptions sont peu répandues pour deux raisons : elles sont créées par des non-spécialistes et elles sont spécifiques à des contextes particuliers d'enseignement / apprentissage.

L'auteur ajoute aussi à ce propos que les débats sur les savoirs savants destinés à être impliqués dans l'enseignement des langues étrangères restent limités car ils ne montrent pas une pertinence sociétale. De plus, les processus de transposition s'y effectuent « sans particulière rigueur et surtout sans débat scientifique »⁶⁶. Cet état de choses montre que la transposition didactique des descriptions savantes conduit très rarement à l'émergence de nouvelles catégories de groupement de formes à enseigner ou à des ajustements de descriptions communément admises. « Les descriptions savantes de référence constituent encore des gisements de ressources potentielles et on propose à la suite une sorte d'inventaire indicatif de ces filons trop peu exploités »⁶⁷. En l'occurrence, l'opérationnalité de la description/explication est plus importante pour l'apprentissage que sa rigueur théorique. Il est impossible que les catégorisations, définitions, descriptions, etc. d'une seule linguistique savante puissent être sollicitées, d'une manière universelle, pour décrire tous les phénomènes d'une langue.

En 2011, J.-C. Beacco a fondé un groupe de recherche GRAC⁶⁸, dont une des finalités de recherches est l'élaboration d'un discours grammatical contextualisé. Par contextualisation⁶⁹ le GRAC, dont nous-même faisons partie, définit toutes formes de modifications de la description du français qui tendent à adapter celle-ci aux catégories métalinguistiques de langue du contexte (familiale aux apprenants) ou à décrire des

⁶⁵ *Ibid.*, p. 141.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 147.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 155.

⁶⁸ GRAC (Grammaire et contextualisation dans l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde), groupe de recherche créé en 2011 au sein du laboratoire DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures), EA 2288, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

⁶⁹ Programme de recherche du GRAC, <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaire-et-contextualisation--155234.kjsp>, consulté en avril 2013.

phénomènes morphosyntaxiques de manière spécifique, en fonction des difficultés d'apprentissage du français ou des spécificités de fonctionnement de la langue du contexte.

Ainsi, il s'agit d'une conception d'un métadiscours fondamentalement adapté à des apprenants issus de cultures métalinguistiques différentes, lesquelles sollicitent des catégories multiples, plus ou moins proches de celles utilisées dans la description de la langue cible. Ce discours grammatical « local » tiendrait compte des connaissances et représentations « ordinaires » (catégories, terminologie...) des apprenants comme constitutives de cultures métalinguistiques ainsi que des savoirs d'expertise professionnelle, nés des pratiques des enseignants, lesquelles peuvent être sollicitées afin de décrire la grammaire de la langue cible. Ce discours, contrairement à celui adossé aux discours savants, ne portera pas sur l'ensemble du système de la langue, mais sur les microsystèmes connus par les apprenants.

Le concept du discours grammatical contextualisé constitue un fondement théorique de notre investigation. Dans les parties qui suivent nous le développerons davantage.

2.2. Impact des cultures éducatives et métalinguistiques sur les descriptions grammaticales contextualisées

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le sous-chapitre précédent, l'objectif de notre recherche vise à élaborer une nouvelle description pédagogique contextualisée des temps passé composé et imparfait pour les apprenants polonophones. Nous partons du principe que la problématique de la grammaire ne se réduit pas uniquement à la relation entre didactique et linguistique (donc aux savoirs savants dans l'enseignement des langues), et qu'il conviendrait « d'essayer de recenser les catégories que les apprenants, culture par culture, langue par langue, mobilisent pour catégoriser les langues cibles, lesquelles catégories ne sont pas nécessairement les catégories utilisées pour présenter le français à ces apprenants »⁷⁰. Autrement dit, il s'agit de l'élaboration de la description métalinguistique fondée sur la culture éducative et métalinguistique des apprenants polonais.

⁷⁰ J.-C. Beacco, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, op. cit.

2.2.1. Cultures éducatives

Avec J.-C. Beacco, nous appellerons culture éducative « plusieurs ensembles de traits qui configurent les processus éducatifs dans une société donnée »⁷¹. Ces cultures plus spécifiquement « incluent les conceptions et pratiques du langage et des langues, c'est-à-dire aussi bien les sciences que les mythes, les représentations, et (...) les usages des langues dans le social (codification ordinaire des manières d'écrire, clichés, stéréotypes, rituels et langues de bois...) »⁷².

La « culture éducative » représente donc la somme de savoirs non savants ou ordinaires⁷³ présents dans un contexte d'enseignement / apprentissage donné, transmis ou utilisés par les enseignants ou les apprenants, explicitement ou le plus souvent implicitement. Ces savoirs sont généralement partagés dans une communauté linguistique qui dispose d'un même système éducatif. Ces savoirs servent de base implicitement admise et acceptée pour toute construction du savoir ; ils structurent donc cette construction. Par conséquent, on peut penser que ces savoirs sont également mis en œuvre lors de l'apprentissage d'autres langues et « forment un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants »⁷⁴.

Enfin les cultures éducatives présentent un versant spécifiquement didactique qui concerne directement l'enseignement / apprentissage des langues. Il s'agit notamment des attentes des apprenants, des conceptions privilégiées des activités de classe, des processus d'appropriation mis en jeu par les apprenants, des progressions des enseignements en fonction de la langue 1 etc. Elles constituent « le terreau sur lequel viennent se greffer les méthodologies d'enseignement « modernes » ou « scientifiques » qui ne manquent pas de se modifier au contact de ces *habitus* déjà-là »⁷⁵.

Le fait que ces dimensions culturelles méritent d'être analysées et prises en compte (entre autres dans la construction des descriptions métalinguistiques) devient de plus en plus évident :

⁷¹ J.-C. Beacco, « Les cultures éducatives et le *Cadre européen commun de référence pour les langues* », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 3, 2008, p.7.

⁷² *Ibid.*, p. 3-4.

⁷³ C. Weber, « La culture grammaticale ordinaire : étude de verbalisations métagrammaticales et métacognitives d'apprenants natifs », *Langages*, n° 154, 2004, juin, p. 101.

⁷⁴ J.-L. Chiss, F. Cicurel, « Présentation générale » dans Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F., Véronique D. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 2005, p. 6-7.

⁷⁵ J.-C. Beacco, « Les cultures éducatives et le *Cadre européen commun de référence pour les langues* », *op. cit.*, p. 8.

« En s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs (...) il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres cultures. »⁷⁶

L'enseignement et l'acquisition, du moins scolaire, des langues gagneraient beaucoup à prendre en compte la culture éducative des apprenants d'une communauté linguistique donnée, puisqu'elle constitue le « déjà-là » qui conditionne son efficacité.

2.2.2. Cultures métalinguistiques

Dans un certain nombre de communautés discursives et de cultures éducatives, il existe des cultures métalinguistiques qui en font partie intégrante et qui ne sont pas très bien connues. Les apprenants et les enseignants, malgré le fait qu'ils ne soient pas linguistes, possèdent des représentations catégorielles de la langue, qui vient d'abord de leur expérience en tant que sujets communicants et qu'on peut appeler d'une manière diverse selon les auteurs : « culture métalinguistique » (J.-C. Beacco), « culture grammaticale » (H. Besse), « vécu grammatical » (R. Porquier).

H. Besse part de la maxime de Du Marsais⁷⁷ disant que « La routine doit précéder les règles » pour expliquer que la « culture grammaticale » possède les apprenants qui sont capables de mener une réflexion à partir des données grammaticales dont ils disposent déjà. Ces données constituent le métalangage que les apprenants (et les enseignants) ont acquis lors de leurs apprentissages ultérieurs de la langue maternelle et de la (les) langue(s) étrangère(s), mais aussi le métalangage ordinaire (au sens où « la langue naturelle permet de *parler de* »).

R. Porquier se centre sur les effets du « vécu grammatical » des apprenants. D'après l'auteur, « quelle que soit la culture grammaticale préalable des apprenants en langue maternelle et le rôle qu'elle joue dans l'apprentissage ou l'acquisition de la langue étrangère, ces processus mettent en jeu et en œuvre des représentations métalinguistiques et des activités métalinguistiques »⁷⁸. Le « vécu grammatical » est donc issu des processus d'appropriation des langues, caractéristiques des contextes individuels d'apprentissage qui se forment à travers

⁷⁶ J.-L. Chiss, F. Cicurel, « Présentation générale », *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, op. cit., p. 6-7.

⁷⁷ C. Du Marsais, *Véritables principes de la grammaire, ou nouvelle grammaire raisonnée pour apprendre la langue latine*, [1729], Paris, Hachette, 1971.

⁷⁸ R. Porquier, « Grammaire(s) et grammaticalisation e, langue non maternelle », *Le français dans le monde*, juillet, 2000, p. 72.

la trajectoire singulière de l'apprentissage individuel de la langue. Cette trajectoire est composée d'éléments suivants :

- « 1. l'apprentissage d'une langue n'est pas indépendant de l'apprentissage antérieur ou simultané d'une (ou plus d'une) autre(s) langue(s).
2. l'apprentissage d'une langue particulière s'effectue souvent dans des contextes et par des expériences diversifiées.
3. l'apprentissage d'une langue ou des langues s'entend souvent, avec ou sans rupture, sur de longues périodes de temps.
4. les trajectoires longues d'apprentissage échappent en partie au champ d'observation et d'investigation des recherches sur l'acquisition/apprentissage des langues. »⁷⁹

J.-C. Beacco, pour sa part, parle de la « culture métalinguistique ». Il souligne, tout comme H. Besse et R. Porquier, que la notion en question n'est pas réservée uniquement aux savoirs linguistiques (d'où la différence entre la culture linguistique et métalinguistique), mais s'étend à tous les savoirs circulant dans le champ de la didactique des langues (savoirs d'expertise des enseignants, savoirs divulgués, savoirs ordinaires, savoirs savants).

Souvent, on entend dire des professeurs de langues que les apprenants ne connaissent même pas leur langue maternelle. C'est peut-être vrai, mais ces derniers communiquent dans leur langue maternelle et en possèdent une expérience de communication. À travers cette expérience, ils sont à même de se monter des représentations métalinguistiques. J.-C. Beacco en donne un exemple pertinent :

« La dénomination des actes de parole est totalement dans la culture métalinguistique. Porter un toast, ce n'est pas une catégorie linguistique, c'est une catégorie culturelle comme injurier, inviter, éprouver l'angoisse. Les actes de parole que nous utilisons comme si c'étaient des catégories universelles, sont des catégories culturelles. Elles sont d'autant plus utiles que, quand elles coïncident d'une culture métalinguistique à une autre, elles sont immédiatement compréhensibles. Si vous dites à des élèves de mettre les adjectifs au pluriel, je ne garantis pas le résultat. Mais si vous dites à des élèves d'inviter quelqu'un, ils comprendront parfaitement ce que cela veut dire car cela renvoie à leur analyse des comportements langagiers en catégories qui sont des catégories culturelles du langage naturel. »⁸⁰

La culture métalinguistique serait donc un ensemble du vécu grammatical de l'individu inscrit dans un groupe et une culture homogènes.

Comme le concept de J.-C. Beacco constitue la référence pour notre recherche, nous garderons sa nomenclature et nous parlerons à présent de la « culture métalinguistique ». Dans notre étude, nous émettons d'une part l'hypothèse qu'à côté des actes de parole et des genres discursifs, il existe également des catégories plus strictement formelles, et d'autre part, que les

⁷⁹ R. Porquier, « Trajectoire d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 98, 1995, p. 94.

⁸⁰ J.-C. Beacco, « La place de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère » (transcription d'une conférence prononcée en juin 1996), *Revue d'études francophones*, Université Nationale de Séoul, 1996, p. 116.

apprenants catégorisent la langue cible à partir de ces catégories qui sont d'une manière ou d'une autre issues de leur langue maternelle. Et si tel est le cas, les descriptions métalinguistiques trouvées dans les méthodes et les grammaires fabriquées en France par des francophones et qui sont actuellement le plus souvent utilisées dans les écoles en Pologne, ne sont peut-être pas les meilleures pour enseigner le français aux polonophones.

Les apprenants ne sont pas des êtres grammaticalement vierges, ils possèdent des catégories qui leur viennent de leurs cultures métalinguistiques. Il ne serait donc pas raisonnable de croire que ces catégories, mobilisées pour l'enseignement du français, coïncideraient immédiatement avec celles utilisées pour l'enseignement du français aux Français. La question ici ne se pose pas simplement qu'au niveau du vocabulaire ou du métalangage. Par exemple, en français, il existe *la voix passive* et en polonais la *strona bierna*, mais c'est la même notion, la formulation n'étant simplement pas la même. La question est de vérifier s'il serait possible d'imaginer une grammaire du français qui utilise pour sa description les catégories de la culture métalinguistique des apprenants et non pas celles du français. Par exemple essayer d'expliquer, à l'aide des catégories que possèdent les apprenants polonophones, le fonctionnement des temps passé composé et imparfait en français (qui n'est guère le même que celui de l'aspect accompli et inaccompli du passé en polonais !). Si on présentait donc aux apprenants des régularités (quelle que soit la manière de le faire) à travers les catégories qu'ils possèdent et qui constituent leur « patrimoine métalinguistique »⁸¹, cela serait peut-être plus « simple » pour eux que d'avoir à acquérir la langue et en même temps une catégorisation qui n'est pas la leur.

2.3. Dynamique des quatre savoirs impliqués en culture métalinguistique des apprenants

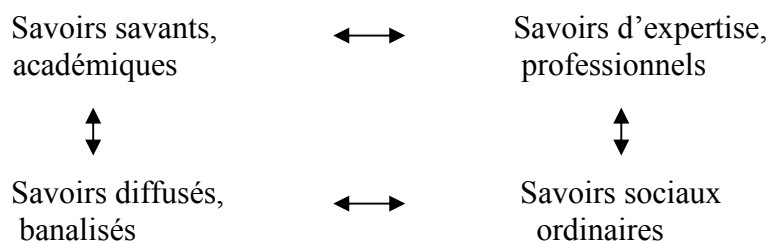
J.-C. Beacco souligne que la « culture métalinguistique » se compose de plusieurs types de savoirs. D'un côté elle implique des savoirs dits savants issus des sciences du langage et leurs formes divulguées, et de l'autre des savoirs dits ordinaires issus des pratiques métalinguistiques des savoirs grammaticaux des apprenants et des enseignants.

Ainsi, notre description grammaticale créée dans cette perspective tiendra compte des relations entre les quatre types de savoirs constitutifs de la didactique des langues, à savoir : savoirs « savants » issus des sciences du langage, savoirs divulgués, savoirs d'expertise

⁸¹ F. Cicurel, *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, CLE International, Paris, 1985, p. 60.

professionnelle et savoirs dits « ordinaires ». L'auteur présente ces relations par le schéma suivant :

Figure 2.1. Le schéma de configuration des savoirs circulant dans la didactique des langues, J.-C. Beacco (2010 :20)



Les sections qui suivent définissent les savoirs présentés par ce schéma et décrivent les relations entre eux.

2.3.1. Les savoirs savants

Les savoirs savants, dits aussi académiques ou universitaires, produits par la communauté scientifique « didactique du français et des langues ». Il s'agit des savoirs « qui se définissent par leurs modalités de construction de la connaissance (concepts, données, protocoles, démarches...), lesquels sont contrôlés épistémologiquement en son sein »⁸². Il n'y est pas question des modèles communs et homogènes mais des connaissances dont les articulations ne sont pas stabilisées. L'auteur explique que chacun des sous-domaines de ces savoirs peut concerner une discipline de référence déjà constituée. Ainsi « l'étude des relations interculturelles serait une province des sciences de l'éducation, les recherches sur l'acquisition des langues et de la psychologie cognitive, l'analyse des interactions de la classe dépendrait de l'analyse du discours (...) »⁸³. Ces connaissances savantes de la didactique des langues sont d'une grande diversité car elles sont élaborées à partir de données très diversifiées en fonction des domaines de recherche (formes iconiques de représentation des régularités morphosyntaxiques, programmes officiels d'enseignement, questionnaires en langue maternelle sur le choix des langues, enquêtes, productions orales d'apprenants en situation, formes du discours des enseignants, etc.).

⁸² J.-C. Beacco, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement dy français et des langues.,op.cit.*, p. 22.

⁸³ *Ibid.*

2.3.2. Les savoirs divulgués

Ce type de savoirs est diffusé par des formes diverses de transposition (cf. sous-chapitre 2.2). Il s'agit des ouvrages mis à disposition du grand public non spécialisé, diffusés par les filières de formation du « français langue étrangère ». Cette « didactique ordinaire » peut présenter « la caractéristique de diffuser des savoirs qui peuvent confluer ou se confondre avec des représentations sociales ordinaires, qui elles n'ont pas cette origine savante »⁸⁴. Il souligne que ces formes « banalisées » sont particulièrement importantes car elles constituent une base de « croyances grammaticales » formant la « grammaire ordinaire du français ». Par la grammaire « ordinaire » (ou « traditionnelle »), nous comprenons les descriptions venant des grammaires normatives traditionnelles et surtout peu influencées par les recherches en linguistiques générale et française.

Dans l'approche que nous adoptons, inversement, les démarches savantes prennent comme objet les savoirs ordinaires, surtout ceux dont la source vient des apprenants (motivations, représentations, styles d'apprentissage...), les enseignants (représentations portant sur la formation initiale, sur la notion de la norme sociolinguistique à enseigner...) et citoyens ordinaires (représentation concernant la « beauté » des langues, la difficulté/facilité d'acquisition des langues, les conditions propices à l'acquisition, par exemple l'âge).

2.3.3. Les savoirs d'expertise professionnelle

À part les savoirs savants et leurs formes divulguées, dans le champ de la didactique, les langues circulent aussi des savoirs d'expertise. Ils ne sont pas d'origine scientifique mais proviennent des pratiques professionnelles des enseignants et de celles des apprenants (futurs enseignants).

Grace à la connaissance du terrain et à l'expérience en tant qu'apprenants, les enseignants des langues sont les plus aptes à adapter leur enseignement au public. Ainsi, les savoirs d'expertise se fondent, souligne J.-C. Beacco, sur une capacité de diagnostic et d'analyse des situations. Plus précisément, ces connaissances « constituent des savoirs d'expertise en ce que des sujets expérimentés sont définis comme en mesure d'agir avec efficacité grâce à des connaissances spécialisées et grâce au recours à des situations types déjà affrontées et dont ils ont mémorisé les protocoles de gestion »⁸⁵.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 24.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 25.

Ce sont des savoirs personnels, ou empiriques, qui coexistent dans les activités d'enseignement avec des savoirs transposés. Dans le cas de l'enseignement de la grammaire, il s'agira des formes du discours grammatical, des schémas graphiques représentant un aspect grammatical travaillé, des exemples sélectionnés en appui sur l'expérience (les exemples les plus efficaces, les fautes les plus fréquentes, etc.).

Il est important de relever que ce sont surtout les enseignants « locaux » (non natifs), caractérisés par la même langue première que leurs apprenants, qui sont capables de prévoir le mieux les fautes des élèves et connaissent le mieux leurs difficultés car ils possèdent leur propre vécu de la langue enseignée. Dans cette perspective, ils sont plus proches des apprenants en ce qui concerne les obstacles et les difficultés rencontrés tout au long de leur apprentissage. Ils sont alors en mesure de proposer aux apprenants des explications grammaticales plus pertinentes que celles des auteurs francophones des manuels de FLE.

Il nous paraît donc important de récupérer ces savoirs non orthodoxes qui ne sont pas directement issus des sciences du langage, mais de l'expertise professionnelle. Nous partageons l'opinion de J.-C. Beacco qu'il s'agit de :

« Rendre plus perceptible la distinction entre les savoirs académiques ou savants, produits au sein d'équipes de recherche labellisées, épistémologiquement contrôlables et des savoirs d'intervention, constitués autour de la mise en œuvre stratégique de certaines des connaissances savantes dans des conditions concrètes : les terrains de la classe ou de l'institution éducative. »⁸⁶

Cependant l'auteur souligne que, du fait que ces savoirs soient contextualisés et fonctionnels seulement dans des situations éducatives singulières, ils constituent rarement un objet d'étude et sont souvent négligés dans la construction des descriptions grammaticales destinées aux apprenants. L'auteur stipule qu'ils sont « trop locaux » pour que les centres historiques et francophones de la didactique des langues puissent les accepter immédiatement comme légitimes (même si cet état des choses tend à évoluer).

2.3.4. Les savoirs ordinaires

Les savoirs d'expertise professionnelle, à part le fait qu'ils sont conditionnés par les savoirs savants et transposés, sont aussi influencés par les savoirs ordinaires englobant les

⁸⁶ J.-C. Beacco, « Les savoirs linguistiques "ordinaires" en didactique des langues : des idiotismes », *Langue française*, n° 131, 2001, p. 90.

croyances et les opinions de tous les acteurs sociaux en tant que locuteurs. Autrement dit, ce sont les savoirs issus des représentations sociales⁸⁷.

B. Py⁸⁸ définit une représentation sociale, dans son acception linguistique, en tant que :

« Microthéorie prête à l'emploi (...) [qui est] « économique » en ce sens qu'elle réunit en elle une grande simplicité et un vaste domaine d'application (...) elle sont immédiatement disponibles, elles ne requièrent aucun travail autre que l'acte de leur mise en œuvre énonciative. Leur diffusion leur confère une apparente légitimité, elles se donnent pour des constats factuels avérés plus que pour des positions théoriques destinées à un débat argumenté. Ces microthéories ont pour fonction de fournir (souvent dans l'urgence) des interprétations utiles à une activité en cours (...) Les représentations sociales font partie des connaissances et des croyances indispensables à la vie sociale (et notamment à la communication), c'est-à-dire de la culture. »⁸⁹

J.-C. Beacco remarque que ces représentations sociales peuvent concerner les représentations des langues (leur beauté, leur utilité professionnelle, leur facilité d'apprentissage, etc.), mais elles peuvent également prendre la forme d'idéologies linguistiques qui sont des principes non explicités tendant à s'imposer avec la valeur de l'évidence. Ces idéologies peuvent avoir des formes différentes :

- l'idéologie ethnocentrique de l'inégale valeur des langues : croyant sa propre variété linguistique comme supérieure aux autres ;
- l'idéologie de la nation : qui reconnaît la maîtrise d'une seule langue (nationale) comme trait majeur de l'identité partagée et qui caractériserait une identité politique ;
- l'idéologie « économique » : prônant la limitation des coûts de la pluralité des langues et assurant ainsi la circulation des personnes et des marchandises par l'emploi d'une langue commune.

L'auteur souligne aussi que ce type de savoirs peut rentrer dans le cadre des cultures métalinguistiques (cf. sous-chapitre suivant), appelées pendant longtemps *linguistiques populaires*⁹⁰, donc les croyances sur les langues. Néanmoins, ce terme est beaucoup plus large et englobe des catégories grammaticales ordinaires (*mot, phrase, etc.*), des conceptions concernant l'acquisition, dénominations non scientifiques des formes de la communication verbale.

⁸⁷ Il s'agit ici des représentations sociales dans le sens linguistique du terme. On les appréhende alors en tant que discours, non en tant que déclencheurs des pratiques sociales.

⁸⁸ B. Py, « Pour une approche linguistique des représentations sociales », dans Beacco J.-C. (dir.) *Langages*, n° 154, 2004.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 8.

⁹⁰ Voir : H. Berkle, « La linguistique populaire », dans Arnoux S. (dir.), 1989, *Histoire des idées linguistiques*, tome 1, Liège-Bruxelles, Madraga, 1989.

Les apprenants des langues étrangères font partie des acteurs sociaux disposant des savoirs ordinaires. De nombreux didacticiens⁹¹ stipulent qu'on ne peut pas non plus négliger le fait qu'ils sont « aptes à découvrir et à inventer des règles, des régularités, des modes de fonctionnement non envisagés ou non appréhendés par les modèles descriptifs qui ont informé et informent les méthodes de langue, qui ont formé et forment les enseignants de langue »⁹². B. Py⁹³ remarque que les apprenants perçoivent d'abord la syntaxe de la langue cible par le prisme des représentations sociales de leur langue de référence, dont le système est « logique » et « universel » pour eux. Même s'ils ne sont pas linguistes, ils possèdent des représentations catégorielles de la langue venant de leur expérience en tant que sujets communicants. Au moment où ils entrent en contact avec la langue étrangère, ils ne sont pas dépourvus de conscience métalinguistique : ils possèdent une expérience du langage à travers leur propre langue et souvent essaient de produire leurs propres descriptions « justes ou fausses au regard des grammaires pédagogiques, mais qui éclairent des aspects de la langue auxquels les enseignants et les linguistes n'avaient pas forcément songé »⁹⁴.

2.3.5. Articulations entre les savoirs « savants » et « ordinaires »

Comme nous l'avons déjà mentionné, les catégories des savoirs que nous venons de décrire ne sont pas isolées les unes des autres mais s'articulent mutuellement. Les savoirs académiques cohabitent souvent avec des savoirs ordinaires :

« Les enseignants interviennent à partir des savoirs savants, acquis durant leur formation initiale ou ultérieure, ou de ceux qui sont impliqués par le matériel d'enseignement (manuels de langue, grammaires de référence). Mais ils sont aussi susceptibles d'activer des savoirs professionnels ou ordinaires, au contact des apprenants. Ceux-ci, de leur côté, mettent en jeu des savoirs ordinaires ou d'autres savoirs dont l'origine savante peut leur échapper (issus qu'ils sont des descriptions de la langue maternelle, par exemple). »⁹⁵

Ainsi, les savoirs ordinaires (sociaux) relatifs aux langues et à leur enseignement / apprentissage se situent sur un *continuum* par rapport aux savoirs diffusés (banalisés) et les savoirs d'expertise professionnelle sur lesquels s'exercent l'influence des savoirs savants et diffusés. Les savoirs d'expertise professionnelle restent attachés aux contextes et demandent des descriptions. Leur influence sur les savoirs savants est encore peu connue. Les savoirs

⁹¹ H. Besse (1968), D. Coste (1985), P. Bange (2003), J.-C. Beacco (1993, 2001, 2003, 2005, 2008), J.-L. Chiss, F. Cicurel, D. Véronique (2005, 2009).

⁹² H. Porquier, « Grammaire ordinaire, source d'activités... », *Français dans Le Monde*, n°354, 2007, p. 28.

⁹³ B. Py, « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *op.cit.*, p. 6.

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ J.-C. Beacco, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, *op. cit.*, p. 30.

savants, pour leur part, du fait que la didactique du français et des langues est un domaine universitaire, restent privilégiés malgré leur faible potentialité et les problèmes liés à leur « application » sociale.

Cet état des choses nous a amené à entamer une réflexion sur la pertinence des savoirs venant des pratiques grammaticales des apprenants et des enseignants polonais, n'étant pas toujours transposés des sciences du langage, mais relevant de l'expertise et des représentations sociales qui ont cours dans leur culture éducative et métalinguistique. Néanmoins, avant de nous concentrer sur les particularités de la culture éducative et métalinguistique des polonophones, dans la partie suivante de ce chapitre, nous souhaitons présenter les généralités concernant ces deux notions.

2.4. « Nouveau » regard sur l'approche contrastive de l'enseignement des langues

Les représentations métalinguistiques des apprenants sont connues, cependant pas de manière exhaustive. Pour cette raison, nous nous proposons dans notre investigation de réexaminer l'approche contrastive de l'enseignement des langues sous un nouvel angle, d'après nous plus opérationnel. L'approche contrastive, inspirée de la psychologie behavioriste, s'est surtout développée au milieu du XXème siècle aux États-Unis. Robert Lado, dans son ouvrage *Linguistics across culture*⁹⁶, affirme pour la première fois la nécessité d'effectuer une analyse comparative dans un but didactique. Il prétend que :

« The student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those that are different will be difficult. »⁹⁷

«L'étudiant qui entre en contact avec une langue étrangère trouvera certaines de ses fonctionnalités très faciles et d'autres extrêmement difficiles. Les éléments similaires à sa langue maternelle seront simples pour lui, par contre il jugera difficiles ceux qui sont divergents dans les deux systèmes. » [Notre traduction]

ainsi que :

« We can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student. »⁹⁸

«Nous pouvons prédire et décrire les éléments qui vont entraîner des difficultés d'apprentissage et ceux qui ne causeront pas de difficultés, par la comparaison systématique

⁹⁶ R. Lado, *Linguistic accross cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press. 1957

⁹⁷ *Ibid.*, p. 136.

⁹⁸ *Ibid*, préface.

de la langue et la culture à apprendre avec la langue et la culture de l'élève.» [Notre traduction]

En somme, le concept de R. Lado suppose que toute langue est un réseau d'habitudes et que « même si les langues sont différentes, la théorie du langage est une »⁹⁹. Par conséquent, la comparaison terme à terme devrait permettre de prévoir les « erreurs » des apprenants et rendre l'apprentissage plus efficace. On y distingue donc les correspondances structurales et les dissymétries structurales. Partout où subsistent des superpositions structurales, on attend un « transfert positif » et là où existent des non superpositions, un transfert négatif (interférence). À partir de cette théorie consistant à prévoir les erreurs *a priori*, on a créé les activités de classe portant sur ces formes.

Cependant, cette idée consistant en la prévision des erreurs a été battue en brèche car on s'est aperçu assez vite que les apprenants commettaient des erreurs là où, selon le modèle, ils n'auraient pas « dû » en commettre et qu'ils n'en commettaient pas là où on était en droit de s'y attendre en fonction des non correspondances constatées. L'approche contrastive a dès lors largement disparu de la réflexion didactique. Elle ne pouvait pas fonctionner, car la personne comparant les langues n'était pas un apprenant mais un linguiste. Le linguiste compare deux langues dont il a la maîtrise, l'apprenant ne compare pas deux systèmes complets : il compare une langue qu'il possède, la sienne, avec une langue qu'il ne possède pas : la langue cible.

Néanmoins, il convient de remarquer que « l'échec » de cette théorie comparatiste n'a pas eu pour conséquence de faire disparaître les activités contrastives des classes de langues. Elles continuent à être effectuées localement par les enseignants. Les activités contrastives réalisées actuellement en classe ne s'appuient plus sur les comparaisons de descriptions scientifiques effectuées par les linguistes mais relèvent de l'expertise professionnelle : « Elles répondent à la nécessité de traiter de manière particulière des difficultés d'apprentissage dont chaque enseignant peut constater la permanence globale chez les apprenants »¹⁰⁰.

Les contenus de ce savoir expert restent semi-clandestins. Aucun dispositif ne présente de position explicite à ce sujet. C'est pour cette raison que nous nous proposons d'exploiter ces savoirs en essayant de concevoir une description grammaticale s'appuyant sur la comparaison de la langue cible en cours d'acquisition avec le système linguistique réellement maîtrisé par les apprenants (les micro-systèmes dont ils connaissent les éléments). Nous considérons donc avec L. Dabène qu'il s'agit « de passer d'une approche purement

⁹⁹ F. Debyser, « La linguistique contrastive et les interférences », *Langue française*, n°1, vol. 8, 1970, p. 31-61.

¹⁰⁰ J.-C. Beacco, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement dy français et des langues*, op. cit., p. 97.

linguistique à une approche psycholinguistique de la contrastivité, en plaçant au centre des réflexions non seulement les règles de fonctionnement des systèmes, mais aussi et surtout les stratégies d'exploration interlinguistiques »¹⁰¹. Ainsi, en analysant les verbalisations des apprenants polonophones et les cours menés par les professeurs polonais portant sur l'explication du fonctionnement du passé composé et de l'imparfait, nous examinerons leur façon de recourir à la L1 et aux autres langues étrangères qu'ils maîtrisent.

2.5. Remarques conclusives

L'objet didactique examiné dans notre recherche est le contenu et les formes des descriptions métalinguistiques mises en circulation par le discours grammatical. Le discours grammatical considéré comme officiel et légitime est celui des manuels et des grammaires de référence. Néanmoins, celui créé par les acteurs d'enseignement / apprentissage (en l'occurrence par les enseignants et les apprenants) dans des situations éducatives concrètes, même s'il ne se confond pas nécessairement avec ce premier, s'avère souvent plus opérationnel.

Nous essayerons dans le cadre de notre investigation de nous interroger sur la façon de concevoir une description didactisée du passé composé et de l'imparfait qui serait potentiellement interprétable par les apprenants polonophones, donc utile pour leur apprentissage. En d'autres termes, nous réfléchirons sur les conditions de création de ce qu'on pourrait appeler la « qualité » du discours grammatical. Pour cela, nous examinerons :

- les relations entre les descriptions scientifiques créées par les linguistes et leurs formes transposées (*savoirs savants* et *savoirs diffusés*),
- la façon de verbaliser (interpréter) leurs propres compétences par les apprenants (intuition épilinguistique, réflexivité métalinguistique), de créer des explications portant sur le fonctionnement des temps en question (*savoir d'expérience des apprenants*),
- le rôle du discours grammatical descriptif traditionnel ou personnel fondé sur son efficacité constaté par les biais de l'expérience dans le contexte d'enseignement (*savoirs d'expérience des enseignants*).

On est arrivé à un moment où les chercheurs en acquisition eux-mêmes estiment pouvoir et même devoir se tourner vers la didactique des langues et les linguistes commencent

¹⁰¹ L. Dabène, « Pour une contrastivité revisitée », *Études de Linguistique Appliquée*, n°104, 1996, p. 399.

à reconnaître la dimension cognitive dans la description du métalinguistique (cf. chapitre 5). C'est pour cela que nous estimons pouvoir/devoir poser notre problématique concernant la didactique de la grammaire dans le champ des forces polarisé par des savoirs de statut différent mais apparentés entre eux.

Chapitre 3

Le métalangage et les activités grammaticales dans l'enseignement / apprentissage des langues

Comme l'objectif de notre recherche est l'élaboration d'un fragment de discours métalinguistique, il est à notre avis indispensable de rappeler la définition du terme métalangage et ses fonctions dans l'enseignement des langues. De plus, puisqu'il s'agit ici d'une description qui se veut innovante, nous trouvons également important de réfléchir sur les changements qu'elle pourrait impliquer dans la façon de « faire de la grammaire ».

Ainsi, dans ce chapitre, nous présenterons d'abord ce que l'on comprend généralement par la notion du métalangage, afin d'expliquer par la suite en quoi la conception linguistique du métalangage est différente de celle des didacticiens. Puis, de l'impact potentiel de nouvelles formes de descriptions métalinguistiques sur la stabilité des typologies des activités grammaticales.

3.1. Métalangage : définition linguistique du terme

Dans son ouvrage bien connu, J. Rey - Debove¹⁰² met en avant deux propriétés spécifiques différenciant le langage des autres systèmes sémiotiques. D'abord, il peut décrire les systèmes sémiotiques non langagiers et ensuite, il peut parler de tout système sémiotique, donc de lui-même. La notion du métalangage vient du fait que « l'identité partielle entre le domaine étudié et l'instrument d'étude crée toutes sortes de perturbations qui se manifestent dans le discours métalinguistique et qu'il faut tenter de répertorier et de décrire »¹⁰³. L'auteur aborde donc le métalangage dans son fonctionnement linguistique. Le métalangage se caractérise par l'utilisation de « mots métalinguistiques », donc de mots faisant référence à eux-mêmes.

J. Rey - Debove rapporte que le terme de « métalangage » relève d'une tradition très ancienne des philosophes et des grammairiens antiques. Dans le domaine de la linguistique, il a été emprunté relativement récemment aux logiciens du Cercle de Vienne qui ont élaboré dans les années 1931-1947 un métalangage formalisé, langue qu'ils souhaitaient commune à toutes les sciences.

¹⁰² J. Rey - Debove, *Le métalangage*, Paris, Le Robert, 1986.

¹⁰³ J. Rey-Debove, *ibid.*, p. 3.

La notion en question a été utilisée la première fois en 1933 par un polonais A. Tarski, logicien et membre du Cercle de Vienne, dans son travail intitulé *Pojęcie prawdy w językach nauk dedukcyjnych*¹⁰⁴. Elle a été reprise par la suite par C.W. Morris en 1938 dans son ouvrage *Foundations of a theory of signs*¹⁰⁵ et cinq ans plus tard par R. Carnap dans *Meaning and necessity*¹⁰⁶. Dans la linguistique proprement dite ce terme a été utilisé en 1943 par L. Hjelmslev¹⁰⁷ et en français, d'après J. Rey - Debove, vers 1960.

Le préfixe « mét(a) - », issu du grec, et signifiant « au milieu (de), avec, après », d'après le *Dictionnaire étymologique du français*¹⁰⁸ exprime :

- la participation (par exemple en chimie, « métamère » signifie : « qui participe à la même fonction »),
- la succession (par exemple « métaphysique » signifie : « qui vient après la physique »),
- le changement (par exemple « métamorphose » signifie : « changement de forme »).

Dans le terme « métalangage » le préfixe « méta- » n'a de rapport avec aucun de ces sens. Cependant le *Trésor de la langue française*¹⁰⁹ ajoute à cette définition l'idée de *ressemblance* et de *proximité* (par exemple « métastable ») ainsi que celle de *transcendance* signifiant « ce qui est au-delà d'un domaine pris comme référence », idées qui peuvent s'appliquer au métalangage.

Dans *Le Grand Robert*¹¹⁰ comme dans le *Trésor de la langue française* les définitions du métalangage recouvrent quatre domaines :

- *logique* : « modèle formalisé d'un langage, destiné à en rendre compte (...) destiné à construire la définition de la vérité pour le langage-objet formalisé »,
- *linguistique* : « langage naturel considéré dans une fonction spécifique qui consiste à parler du langage lui-même »,
- *sémiotique* : « langage parlant d'un système de significations autre que le langage lui-même »,

¹⁰⁴ A. Tarski, « Le concept de vérité dans les langues des sciences déductives » [La traduction française], dans *Logique, sémantique, méta-mathématique*, Paris, A. Colin, 1976.

¹⁰⁵ C.W. Morris, *Foundations of a theory of signs*, Chicago University Press, 1938.

¹⁰⁶ R. Carnap, *Meaning and necessity: a study in Semantics and Modal Logic*, Chicago University Press, 1943.

¹⁰⁷ L. Hjelmslev, *Prolégomènes à une théorie du langage*, [1943], trad. française, Paris, Éditions de Minuit 1968-1971.

¹⁰⁸ J. Picoche, *Dictionnaire étymologique du français*, Le Robert, 2006.

¹⁰⁹ *Le trésor de la langue française informatisé (TLFI)* :

<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=100286400>, site consulté en juin 2012.

¹¹⁰ *Le Grand Robert* 2010, version électronique.

- *informatique* : « langage de description adapté à une définition formelle des langages de programmation qui est un moyen symbolique de représenter les équations définissant le langage ».

Le métalangage présuppose dans son champ linguistique l'existence des mots : *métalinguistique* et *métalangue*.

- *Métalinguistique* est défini comme un adjectif dérivant de *métalangage* ou de *métalangue*. La définition du *Trésor de la langue française* rajoute que ce terme peut aussi être, rarement, employé en tant que substantif féminin (*une métalinguistique*).
- *Métalangue*, quant à elle, est présentée comme un sous-système d'une langue donnée qui permet de produire des discours portant sur cette langue. Elle peut s'opposer à la notion de *métadiscours* en se référant seulement au code. Souvent, dans les dictionnaires¹¹¹ le terme *métalangue* s'emploie comme synonyme de *métalangage*.

D'après J. Rey - Debove¹¹², le *métalangage linguistique* est généralement perçu en tant que langue possédant un lexique qui se compose, d'une part, d'une terminologie spécialisée comme *lexème*, *phonème*, *sémantique*, *syntaxe*, et de l'autre des mots dits « naturels » comme *lettre*, *mot*, *phrase*, *etc.* L'auteur stipule que la notion du métalangage vient du fait que « l'identité partielle entre le domaine étudié et l'instrument d'étude crée toutes sortes de perturbations qui se manifestent dans le discours métalinguistique, et qu'il faut tenter de répertorier et de décrire »¹¹³. L'usage métalinguistique s'observe le mieux au niveau du discours. Pour J. Rey - Debove le métalexique est constitué de trois types de mots :

- Les mots « mondains » qui sont destinés à parler de ce qui n'est pas le langage,
- Les mots métalinguistiques qui sont spécifiquement destinés à parler du langage,
- Les mots dits neutres qui le sont par rapport aux deux ensembles précédents : ce sont des mots « à haute fréquence », « à contenu pauvre », qui sont polyvalents ou athématiques. Il s'agit notamment des mots grammaticaux.

L'auteure souligne que les systèmes « métalinguistiques » et « mondains » interfèrent souvent volontairement ou involontairement. Il est difficile de caractériser d'une manière définitive les mots du lexique comme appartenant au système mondain ou au système autonome car les frontières entre les trois sont perméables. C'est pour cela que E. Rey -

¹¹¹ *Dictionnaire de la linguistique* (Presses universitaires de France, 1974), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* (Larousse 1994), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (Ophrys, 2002), *Dictionnaire Le Petit Robert* (2010).

¹¹² J. Rey – Debove, *Le métalangage*, *op. cit.*

¹¹³ *Ibid.*, p. 3.

Debove, afin de rendre compte de l'aspect plus ou moins métalinguistique des mots utilisés dans le métalangage, introduit la notion de densité métalinguistique :

« La densité métalinguistique est un *continuum* qui hiérarchise les mots métalinguistiques, et si la plupart des mots du lexique ne présentent à aucun titre la notion de langage dans leur signifié, il existe une frange de mots à densité métalinguistique faible qui est susceptible de passer du côté des mots mondains. Vouloir tracer une limite entre le métalinguistique et le mondain, dans les langues naturelles, est une entreprise aussi irréalisable que de recenser les mots de leur lexique. »¹¹⁴

Ainsi tout mot appartenant aux langues naturelles est apte à être employé de façon autonymique pour faire référence à lui-même et plusieurs mots appartenant aux langues naturelles vont faire référence au langage (tout en ayant une faible densité métalinguistique). Et inversement, la construction métaphorique du sens donne toujours la possibilité d'utiliser un terme n'étant pas à la base un « mot métalinguistique » en l'appliquant au langage. Il n'y a donc pas un seul métalangage mais plutôt des métalangages car il est constamment en construction par la renégociation des termes qui existent et la création de nouveaux termes. Ce n'est pas le métalangage en lui-même qui est digne d'intérêt, mais les façons dont on l'utilise. H. Portine¹¹⁵ parle des « exigences fonctionnelles » du métalangage. D'un côté « une exigence d'immédiateté et d'intuitivité » dit que ses termes doivent pouvoir être utilisés dans le discours facilement et non pas « supposer de longues explications préalables ni l'accord sur de nombreux termes techniques sous-jacents »¹¹⁶. De l'autre côté, une « exigence de conventionalité et de transportabilité » renvoie au fait que le métalangage devrait être opérationnel pour une communauté de locuteurs. L'auteur souligne également que « l'intérêt du métalangage réside dans les pratiques qui le mettent en jeu »¹¹⁷ car ses utilisations changent d'une communauté à l'autre.

3.2. Le métalangage en tant que construit culturel en classe de langue

Pour les linguistes et pour les apprenants de langue le métalangage ne porte pas le même enjeu. En didactique du français enseigné en tant que langue étrangère, le métalangage est principalement associé à l'enseignement / apprentissage de la grammaire et son emploi

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 32.

¹¹⁵ H. Portine, « D'où vient le métalangage ? », *Linx* 36, 1997, p. 25-39.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 31.

¹¹⁷ *Ibid.*, p.32.

est, comme le souligne F. Cicurel (1985), incontournable. Pour H. Portine¹¹⁸ le métalangage en classe de langue permet :

- « - De se faire une représentation de l'emploi d'un outil grammatical (par exemple, *durée*, *concession*, etc.) ou de l'étendue d'un concept lexical (par exemple, *chalet*, *manoir*),
- D'expliquer et d'évaluer des pratiques langagières (Cicurel, 1985),
- D'assurer l'intercompréhension (Gulich, 1986),
- De planifier et réguler le discours (de Gaulmyn, 1986). »¹¹⁹

Nous pouvons bien remarquer la fonction qu'assure le métalangage en classe ainsi que son rôle d'outil psychologique permettant de se construire des représentations sur le fonctionnement de la langue. D'un point de vue syntaxique, le métalangage ne constitue généralement pas de grands problèmes pour les apprenants. C'est au niveau du métalexique que se situent les choix à effectuer. En l'occurrence, il s'agit du choix du vocabulaire commun aux apprenants afin de nommer les problèmes grammaticaux travaillés. C. Bourguignon¹²⁰ évoque l'importance des choix du métalexique en soulignant le fait que les termes grammaticaux ne sont pas toujours transparents et peuvent parfois s'avérer un obstacle pour les apprenants pour comprendre des phénomènes grammaticaux.

Quant à la pertinence du métalangage, A. Trévisse (1993)¹²¹ parle à ce propos de l'importance du choix des termes métalinguistiques de caractère souvent flou :

« Le problème du contrôle de la référence se pose donc avec acuité dans la métalangage d'intervention : il est évident que le même mot, par exemple "terminé", "ponctuel" ou "duratif", est compris et produit avec des sens différents, même dans une communication entre natifs. (...) Les notions, à défaut des concepts, auxquels les termes métalinguistiques sont censés renvoyer, sont très floues, rentrent dans des oppositions qui n'en sont pas réellement, s'associent volontiers avec leurs contraires, sans que, pour les sujets, la cohérence paraisse en souffrir »¹²².

Elle souligne que l'emploi d'un métalangage institué peut mener à un discours vide de sens. Si on ne prend pas de recul sur les termes employés en classe de langue, ils finiront par être employés pour eux-mêmes, non pour construire du sens à propos de la langue. Ce phénomène, remarque l'auteure, peut probablement être explicable en classe par un effet de contrat didactique « pervers » qui bloque l'enseignant dans un discours métalinguistique qui lui semble être attendu de lui, et les apprenants dans l'acceptation du savoir qu'ils ne comprennent pas.

¹¹⁸ H. Portine, « D'où vient le métalangage ? », *op. cit.*

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 31-32.

¹²⁰ C. Bourguignon, « PASSLANGUES : vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère », *LIDIL*, n° 9, *La grammaire à quoi ça sert ?* Presses universitaires de Grenoble, 1993.

¹²¹ A. Trévisse, « Apprentissage d'une langue 2 : activités et stativités métalinguistiques », *LIDIL*, n° 9, *La grammaire à quoi ça sert ?*, p. 69-95.

¹²² A. Trévisse, *ibid.*, p. 86.

H. Portine¹²³ est aussi d'avis que le métalangage en classe ne devrait pas rester immuable, toujours adossé à la nomenclature savante, et en cela peu opérationnel pour accompagner les apprentissages. L'auteur remarque que la question du vocabulaire métalinguistique commun dans la classe, qui nommerait les phénomènes langagiers étudiés, paraît souvent très compliquée car la métalangue n'est pas neutre et peut quelquefois nuire à la compréhension de ces phénomènes.

C'est notamment le cas des apprenants polonophones qui sont constamment exposés à des descriptions de l'opposition passé composé/ imparfait identiques à celles des francophones. Cette utilisation du métalangage *ad hoc* sans le remettre en cause en appui sur les représentations des apprenants, mène ces derniers à des confusions car les valeurs aspectuelles en français et en polonais ne se recoupent pas toujours (cf. chapitre 7).

En résumé, l'emploi du métalangage en classe de langue peut recevoir des fonctions différentes et devrait s'appuyer sur le vécu grammatical des enseignants et des apprenants. La perception métalinguistique des langues d'un locuteur passe par le « prisme » des connaissances et des pratiques métalinguistiques auxquelles il a été soumis. Chaque apprenant scolarisé a été confronté à une expérience d'apprentissage dans laquelle il se construit des habitudes de traitement métalinguistique du langage.

Les termes métalinguistiques sont généralement introduits par l'enseignant. H. Besse et R. Porquier¹²⁴ remarquent qu'« il est souvent difficile à un professeur de langue de comprendre et d'admettre un point de vue métalinguistique autre que celui auquel il a coutume de se référer ; rien ne permet de penser que ce soit plus facile pour un étudiant »¹²⁵. C'est donc à l'enseignant, en tant qu'expert, de faire les efforts pour expliciter les termes qu'il emploie, ou mieux encore de négocier le sens de ces termes avec la communauté des apprenants qu'il forme. Le métalangage en classe de langue a un caractère construit : H. Portine souligne qu'« en classe de langue le métalangage peut aussi provenir de l'interaction »¹²⁶.

H. Besse et R. Porquier mettent en avant le fait qu'il est facile d'oublier la nature réelle des pratiques et des connaissances métalinguistiques : « concepts et opérations métalinguistiques ont été pour ainsi dire « naturalisés » par les pratiques et exercices pédagogiques : ils sont devenus des choses ou des expériences, et on a oublié leur caractère

¹²³ H. Portine, 1997, « D'où vient le métalangage ? », *op. cit.*

¹²⁴ H. Besse, R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues, op.cit.*

¹²⁵ *Ibid.*, p. 69.

¹²⁶ H. Portine, « D'où vient le métalangage ? », *op. cit.*, p. 34.

hypothétique et construit »¹²⁷. On ne devrait donc pas perdre de vue le fait que les descriptions métalinguistiques « instituées » ne sont pas les vérités sur le langage mais des points de vue sur celui-ci. Ainsi elles pourraient être utilisées en classe à condition qu'elles soient négociées, relativisées de telle façon à ce qu'elles fassent sens pour les apprenants. De plus, rien n'empêche que l'apprenant propose des termes du métalangage (cf. H. Besse, 1974). Il s'agit donc pour l'enseignant de jouer le rôle d'un guide informé et de solliciter une réflexion métalinguistique.

A. Trévisse¹²⁸ prétend qu'il est impossible de présumer l'opérationnalité du discours métalinguistique :

« On ne peut dire en effet que le métadiscours, d'une façon générale, est nocif ou efficace, ou inutile, sans préciser de quel métalexique on parle, et comment il est mis en discours par les manuels et les enseignants. Les termes de "mise en discours" impliquent la prise en compte de l'appréhension et de l'assimilation de ces métadiscours par les interlocuteurs que sont les apprenants, et qui ont tel ou tel passé d'auditeurs assez captifs de discours métalinguistiques plus ou moins figés et plaqués. »

C'est pour cette raison qu'il nous paraît important de tenter de concevoir une description métalinguistique des deux temps français constituant l'objectif de notre investigation, en nous fondant sur les concepts et les représentations qui relèvent de la culture métalinguistiques des apprenants polophones.

3.3. L'inertie des typologies des activités grammaticales en classe de français enseigné comme langue étrangère

Nous avons discuté la place de la grammaire à travers différentes méthodologies d'enseignement jusqu'à l'heure actuelle (cf. chapitre 1). Désormais, nous réfléchissons sur les formes et la nature que peuvent avoir des activités visant le développement des compétences formelles, appelées communément les activités grammaticales.

Par activités grammaticales nous entendons toutes les activités de classe visant à développer la grammaire mentale de l'apprenant ainsi que la construction de représentations métalinguistiques. Ces pratiques de classe appelées communément « faire de la grammaire » visent, de façon explicite, la structuration des connaissances morphosyntaxiques. Elles ont le plus souvent la forme d'exercices systématiques (parfois il s'agit d'activités réflexives) et leur

¹²⁷ *Ibid.* p. 24.

¹²⁸ A. Trévisse, "Métalexique, métadiscours et interactions métalinguistiques", *LINX*, n° 36, Actes du Colloque International du Groupe de Recherche *Jan Comenius*, 1997, p. 41-55.

objectif principal consiste à créer chez l'apprenant des automatismes ou bien à l'aider à se rendre compte des régularités de la langue qu'il est en train d'acquérir.

On peut également considérer que les activités grammaticales ont très peu évolué au cours des trois dernières décennies.

Entre les typologies datant du début des années 90 (voir notamment F. Cicurel, 1985¹²⁹) et celles définies récemment, comme par exemple, celle de F. Ishikawa, en 2002¹³⁰, on ne note pas de grandes différences. En l'occurrence, il est toujours bien question de :

- *dénomination* qui est une opération métalinguistique consistant à attribuer aux choses ou à la réalité un signe qui leur corresponde. Autrement dit, il s'agit de partir d'un savoir connu pour aller vers une notion inconnue.
- *définition* qui consiste à « expliquer un mot inconnu en le remplaçant par un ou des mot(s) étymologiquement lié(s) à celui-ci par un discours qui en circonscrit le sémantisme »¹³¹. Ainsi, il s'agit ici de partir du savoir inconnu pour aller vers l'explication de celui-ci.
- *opération périphrastique* qui est une activité dont l'objectif est, tout comme celui de la *définition*, de rendre plus accessible aux apprenants un savoir inconnu. Néanmoins, elle se distingue de cette dernière en ce sens qu'elle « prend pour objet de remplacer un énoncé ou un discours qui est toujours impliqué dans le contexte d'origine, alors que l'objet de la définition est un mot ou un groupe de mots autonymisé ou extrait de son contexte d'origine »¹³²

Les typologies d'exercices ne se sont pas non plus enrichies considérablement et paraissent rester peu sensibles aux évolutions récentes des sciences du langage. En 1984, H. Besse et R. Porquier¹³³ ont déjà parlé d'une certaine « inertie historique » des activités grammaticales. La typologie qu'ils proposent dans l'ouvrage cité reste pertinente pour classer les exercices d'aujourd'hui. Les auteurs distinguent notamment :

- *les exercices de répétition* liés avant tout à la mémorisation et à la correction phonétique. Ils ne consistent pas, en général, à des manipulations de formes et mettent

¹²⁹ F. Cicurel, *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, *op.cit.*

¹³⁰ F. Ishikawa, *L'interaction exolingue ; analyse de phénomènes métalinguistiques. Continuité et discontinuité entre situation d'enseignement / apprentissage et situation « naturelle »*, éd. Shumpûsha, Yokohama, 2002, p. 193-212.

¹³¹ *Ibid.*, p. 199-200.

¹³² F. Cicurel, *Parole sur parole, Le métalangage en classe de langue*, *op.cit.*, p. 48, cité par Ishikawa F., *L'interaction exolingue ; analyse de phénomènes métalinguistiques. Continuité et discontinuité entre situation d'enseignement / apprentissage et situation « naturelle »*, *op. cit.*, 2002, p. 205.

¹³³ H. Besse, R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, *op. cit.*, p. 124.

en jeu des données lexicales, grammaticales et parfois pragmatiques. Avec le peu d'intérêt qu'on porte actuellement aux techniques mémorielles, ces activités sont de plus en plus rares.

- *les exercices à trous*, qu'ils soient écrits ou oraux, demandent aux apprenants d'insérer dans des « blancs » des unités tirées de paradigmes. Ils sont caractéristiques pour l'approche globaliste¹³⁴ qui continue à persister dans les classes du français enseigné comme langue étrangère.
- *les exercices structurels* consistant en la systématisation des structures syntaxiques par la répétition de la structure et par la substitution du lexique. Cette classe d'exercices englobe non seulement les exercices structuraux proprement dits, mais aussi beaucoup d'autres exercices qui mettent en jeu les mêmes principes (notamment les exercices de réemploi, certains jeux et parfois même des exercices du type réflexif consistant à deviner une règle à partir des exemples choisis).
- *les exercices de reformulation* n'impliquant pas directement un modèle particulier. Leur principe consiste en la répétition d'un même contenu à l'aide des diverses formulations qu'il peut avoir dans une situation de communication. Il s'agit d'une sorte de « traduction interlinguale »¹³⁵. Les plus répandus sont les exercices de compréhension et d'expression orale ou écrite.

La typologie proposée par G. Vigner¹³⁶ distingue une catégorie « nouveaux exercices » des exercices de réemploi dont le principe est proche de celui de répétition ainsi que des exercices de conceptualisation à caractère réflexif.

À l'heure actuelle, les typologies que nous venons d'évoquer demeurent pratiquement inchangées. J.-C. Beacco¹³⁷ remarque que :

« Cette stabilité des formes des exercices de grammaire a déjà été observée sur une plus longue durée que les 25 ou 30 dernières années, en principe placées sous le signe de l'approche communicative. Elle reflète probablement la stabilité des pratiques enseignantes et n'a été remise en cause dernièrement par aucune nouvelle perspective englobante en provenance des sciences du langage. »¹³⁸

L'insensibilité des pratiques grammaticales à l'évolution récente des sciences du langage pourrait peut-être, à notre avis, changer si on introduisait dans les pratiques

¹³⁴ L'approche globaliste conduit à ne pas différencier les activités d'enseignement et l'objet d'enseignement lui-même. Elle consiste en l'exploitation exhaustive (le lexique, la morphologie, la syntaxe, etc.) d'un support-échantillon (dialogue, texte fabriqué ou authentique, etc.), cf. J.-C. Beacco, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, coll. Langues&didactique, 2007.

¹³⁵ H. Besse, R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, op. cit., p. 126.

¹³⁶ G. Vigner, *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Hachette, coll. « F », 1984.

¹³⁷ J.-C. Beacco, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, op. cit.

¹³⁸ J.-C. Beacco, *ibid.*, p. 47.

grammaticales de « nouvelles » descriptions du français qui sont nombreuses, mais dont la didactique du français enseigné comme langue étrangère profite peu. Nous pensons notamment aux descriptions inspirées non seulement des savoirs savants de référence, mais aussi de ceux venant des expertises professionnelles et des représentations métalinguistiques des locuteurs « ordinaires ».

3.4. Remarques conclusives

Dans ce chapitre nous nous sommes d'abord attachée à montrer que le métalangage en classe devrait être un construit culturel, à savoir un produit de l'interaction entre différents types de savoirs circulant dans le champ de la didactique des langues. Les apprenants possèdent un « passé métalinguistique » à travers lequel ils se construisent des représentations concernant le fonctionnement d'une langue étrangère. Pour que le métalangage auquel sont confrontés les apprenants ne soit pas juste pour eux une somme des notions abstraites qu'il faut apprendre pour elles-mêmes, mais constitue un vrai outil opérationnel permettant de communiquer d'une façon correcte, il est nécessaire qu'il soit compatible avec leurs pratiques, représentations et cultures métalinguistiques. À cette fin, l'enseignant et les apprenants devraient négocier une micro-culture de classe, qui engendrera son propre métalangage. Nous partageons le constat de F. Cicurel¹³⁹ qui définit le métalangage en classe en termes d'« activité qui prend pour objet la langue »¹⁴⁰.

Nous avons également montré une certaine inertie des activités grammaticales. Malgré le fait que les justifications théoriques dont elles se nourrissent évoluent, la forme même de ces activités ne se modifie que très peu. Ce phénomène peut être probablement dû à l'immobilité des pratiques d'enseignement grammatical qui s'appuient toujours sur le même schéma : règle-exemple-exercice. P. Bange rapporte que l'enseignement grammatical reste toujours « l'enseignement des règles de grammaire avec les exemples et les exercices qui les accompagnent »¹⁴¹. Les résultats de l'enquête menée en 2001 par M.C. Fougerouse¹⁴² auprès des enseignants des écoles de français enseigné comme langue étrangère, confirment que cet

¹³⁹ F. Cicurel, *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, *op. cit.*

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 5.

¹⁴¹ P. Bange, « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère », dans F. Cicurel et D. Véronique, *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2002, p. 21.

¹⁴² M.C. Fougerouse, « L'enseignement de la grammaire en classe de FLE », *ELA*, Revue de didactologie des langues-cultures, vol. 1, n°122, 2001, p. 165-178.

enseignement grammatical « traditionnel » a toujours une place importante en classe de langue, en accord apparemment avec les attentes des apprenants.

En même temps, cette permanence des pratiques grammaticales a provoqué une sorte d'hybridation méthodologique (cf. chapitre suivant). M.C. Fougerouse note ainsi que « les enseignants FLE appliquent le principe de l'approche communicative (...) mais avec de la grammaire »¹⁴³. Le fait que les instruments de l'enseignement formel tels que les exercices, le métadiscours, etc. soient combinés à l'enseignement grammatical indépendamment de la méthodologie appliquée, laisse, à notre avis, un champ de développement aux savoirs d'expérience diversifiés en fonction des contextes éducatifs.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 166.

Chapitre 4

La continuité entre les activités grammaticales explicites et implicites.

Notre recherche puise dans les données reflétant aussi bien le versant explicite (ouvrages grammaticaux) que le versant implicite de l'enseignement grammatical (intuitions des apprenants et des enseignants). Dans ce chapitre, nous allons donc amorcer quelques réflexions concernant la perméabilité entre les deux conceptions.

Dans un premier temps, nous rappellerons l'origine de la dichotomie constituant l'objet de ce chapitre ainsi que son application dans la théorie krashenienne et didactique de la grammaire. Ensuite, nous présenterons les exercices réflexifs (notamment les exercices de conceptualisation) qui, en mobilisant les intuitions épilinguistiques des apprenants dans l'élaboration des descriptions métalinguistiques, instaurent une continuité entre les activités intellectuelles et automatiques. Nous réfléchirons également sur les limites des descriptions grammaticales pédagogiques *ad hoc*, adossées uniquement aux savoirs d'origine savante, qui ne prennent pas en considération les représentations métalinguistiques des apprenants. Enfin, nous montrerons qu'afin d'assurer une efficacité au discours métalinguistique pédagogique comme à l'enseignement des aspects formels de la langue en général, il est nécessaire d'établir le passage entre deux pôles de la distinction explicite/implicite.

4.1. Connaissances implicites et explicites - origine des termes

La distinction entre ces deux types de connaissances n'est pas nouvelle. E. Bialystok¹⁴⁴ constate que l'origine de cette dichotomie a une double origine : épistémologique et psychologique. M. Polanyi (1960)¹⁴⁵ parle ainsi des *connaissances personnelles* et des *connaissances objectives* dont le critère de distinction est celui de la connaissance de la *structure de la connaissance*. E. Bialystok rappelle que dans le domaine de la psychologie, par la *structure de la connaissance*, on comprend la forme de la représentation mentale qui est attachée à la connaissance. De cette façon, la représentation mentale des *connaissances personnelles* est *opaque*, et celle des *connaissances objectives*, *transparente*.

¹⁴⁴ E. Bialystok, « Le développement de la capacité en langue 2 : approche différenciée », *Encrages*, n° 8/9, Université Paris VIII, 1982, p. 91-97.

¹⁴⁵ M. Polanyi, *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, Chicago, Chicago University Press 1958.

D'après E. Bialystok, l'origine psychologique de la distinction implicite et explicite est due à J. Piaget (1972)¹⁴⁶ et à ses notions de *connaissances figuratives* et de *connaissances opératoires*. J. Piaget explique que l'aspect *figuratif* des connaissances « existe quand l'objet perçu gardé en image mentale n'a pas subi de transformations »¹⁴⁷. C'est le cas, dit J. Piaget, de petits enfants de 2 à 7 ans, dont le jugement est basé sur la comparaison directe de deux figurations. Par contre, l'aspect *opératif* de la pensée, observé après 7-8 ans, est relatif aux transformations et concerne toutes les opérations qui modifient l'objet par les opérations qui « sont les actions intériorisées et réversibles qui peuvent s'exécuter symboliquement et qui consistent à transformer l'objet »¹⁴⁸.

4.1.1. La dichotomie implicite/explicite dans la didactique des langues

Dans l'histoire de la didactique, depuis le Moyen Âge, s'affrontent deux convictions opposées concernant l'appropriation des aspects formels des langues étrangères. La première vise l'intériorisation d'une grammaire étrangère dans une classe, de façon implicite, selon des processus « naturels », analogues à ceux qui assurent l'appropriation de la grammaire de la langue maternelle. La seconde présuppose l'appropriation institutionnelle, c'est-à-dire « artificielle », visant le raisonnement et la formation intellectuelle explicite.

J.-C. Chevalier¹⁴⁹ remarque que, dès la fin du XV siècle, pour le français, on distingue deux types de pédagogues-grammairiens : les uns qui « estiment que les conversations, les échanges autour des centres d'intérêt, les confrontations avec la vie française sont les meilleurs moyens de s'approprier une langue »¹⁵⁰, et les autres qui :

« pensent qu'il n'est pas de savoir sans principes et sans organisation et que tout système, même provisoire, est préférable à l'absence de système, que les analogies, les rapprochements, les hiérarchisations, sont le meilleur cadre à l'apprentissage, puisqu'ils proposent à la mémoire des modèles simples, au lieu de la noyer dans la masse constamment changeante. »¹⁵¹

¹⁴⁶ J. Piaget, *Problèmes de psychologie génétique*, Bibliothèque Médiations, Paris, Éditions Denoël, 1972, cité par cité par Bialystok E., « Le développement de la capacité en langue 2 : approche différenciée », *op. cit.*

¹⁴⁷ J. Piaget, *op. cit.* p. 50.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p.52.

¹⁴⁹ J.-C. Chevalier, *Histoire de la Syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*, Genève, Droz, 1968, p. 137.

¹⁵⁰ *Ibid.*

¹⁵¹ *Ibid.*

La distinction en question a été déployée à notre époque par S. Kraschen (1976)¹⁵² estimant qu'il existe deux moyens indépendants de développer une capacité dans une autre langue. D'une part, il y a l'« acquisition » inconsciente et implicite qui appartient véritablement au sujet et qui constitue sa compétence linguistique qui sous-tend la performance dans le sens chomskyen. Cette « acquisition » exige une communication réelle dans laquelle les sujets ne se concentrent pas sur les formes linguistiques mais sur le sens. D'autre part, il y a l'« apprentissage », conscient, qui se compose d'un savoir de type encyclopédique et est affranchi des règles explicites qui ne peuvent venir que de l'extérieur et rester extérieures au sujet. L'« apprentissage » mène à « la construction de représentations mentales de règles linguistiques, et bénéficie des corrections d'erreurs et de la présentation des règles explicites. La connaissance explicite n'intervient dans la performance que quand celle-ci est l'objet d'un contrôle conscient »¹⁵³. Donc, d'après S. Kraschen, « l'acquisition d'une langue est incidente (en contraste avec intentionnel) et implicite (en contraste avec explicite), tandis que l'apprentissage d'une langue est intentionnel et explicite »¹⁵⁴.

Le processus d'« acquisition » aboutit à une intuition grammaticale comparable à celle d'un natif, à l'intuition qui existe chez tout être humain et est particulièrement observable chez les jeunes enfants qui s'approprient la langue de leur entourage. L'apprentissage par contre suppose la connaissance réflexive et l'appel aux savoirs constitués sur la langue de la part de l'apprenant. Ce processus développe une capacité de jugement grammatical par référence à des règles enseignées par l'enseignant ou élaborés par l'apprenant. Le mécanisme correctif appris qui permet à l'apprenant d'exercer le contrôle linguistique conscient sur ses productions est appelé par S. Kraschen le « monitor ». La mise en jeu du « monitor » n'est pas spontanée mais intervient sous trois conditions : l'apprenant doit avoir le temps, il doit se concentrer sur la forme et il doit connaître la règle.

Dans la théorie de S. Kraschen, l'« acquisition » est fondamentale car ses résultats sont d'abord mobilisés afin de comprendre et de produire en langue cible tandis que les apports de l'apprentissage ne sont que secondaires. L'auteur prétend aussi qu'il n'y a pas de passage possible entre ces deux processus. Selon lui, ce qui est appris ne peut jamais être considéré comme appris et ne peut jamais « conduire à une maîtrise spontanée, aisée, naturelle, de la

¹⁵² S. Krashen, "Formal and informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning", *TESOL Quarterly*, n° 10/2, 1976, p. 157-168.

¹⁵³ A.-C. Berthoud, *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Étude des verbes déictiques allemands*, Berne, Francfort, Peter Lang, 1982, p. 115.

¹⁵⁴ S. Krashen, "The input hypothesis and its rivals", 1994, p. 45-77, dans Ellis N. (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, London, Academic Press, 1994.

langue mais seulement à surveiller et à contrôler la conformité de ce qui est acquis avec ce qui est appris »¹⁵⁵.

Le prolongement de l'opposition entre « acquisition » et « apprentissage » rejoint ainsi la distinction entre apprentissages implicite et explicite. Du point de vue de la grammaire, il y aurait donc une *grammaire implicite* (spontanée) et une *grammaire explicite* (suscitant la réflexion sur la langue). Plusieurs terminologies recouvrent cette distinction.

D'après J.-M. Defays¹⁵⁶ la *grammaire explicite* implique un ensemble de règles formelles qui ont été apprises par les apprenants d'une manière consciente et délibérée et que ces derniers évoquent consciemment et volontairement. À l'inverse, la *grammaire implicite* correspond aux règles intériorisées dont l'acquisition est spontanée, inconsciente et inductive, et s'effectue dans les situations informelles « en induisant certains usages ou modèles récurrents »¹⁵⁷. L'auteur précise que cette grammaire ne contient pas de règles formelles mais des règles intuitives, incomplètes « qui se complètent et précisent au rythme des intégrables »¹⁵⁸. Pour J. M. Defays, les deux types de grammaire sont indépendants du point de vue de leurs origines, différentes, et de leurs modes de fonctionnement.

H.G. Widdowson¹⁵⁹, pour sa part, fait la différence entre les *règles de référence* (*reference rules*) auxquelles l'apprenant a recours quand il donne la priorité à la forme de l'énoncé et les *règles de l'expression* (*expression rules*) utilisées par l'apprenant quand il donne la priorité à la communication.

La dichotomie kraschenienne entre l'« acquisition » et l'« apprentissage » a été pourtant remise en cause car elle est apparue inadéquate à la description de l'apprentissage d'une langue, notamment à cause de l'impossibilité à tracer une frontière claire et nette entre les deux processus. Les critiques portant sur la dichotomie kraschenienne « ont surtout mis en relief le fait qu'il n'y a pas de solution de continuité entre ces deux processus et que le procès d'appropriation d'une langue étrangère implique de l'apprentissage autant que de l'acquisition »¹⁶⁰. Dans ce qui suit, nous en évoquerons quelques-unes.

¹⁵⁵ H. Besse, R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, op. cit., p. 76.

¹⁵⁶ J.-M. Defays, *Le français langue étrangère et seconde*, Liège, Mardaga, 2003.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 200.

¹⁵⁸ *Ibid.*

¹⁵⁹ H. Widdowson, « The Significance of Simplification », *Studies in Second Language Acquisition 1/1*, 1978, p. 11-20.

¹⁶⁰ D. Véronique, *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, col. Langues & didactique, Paris, Didier, 2009, p. 334.

4.1.2. La question de la perméabilité entre les connaissances implicites et explicites

La réflexion sur la dichotomie apprentissage/acquisition initiée par S. Kraschen a conduit les chercheurs à des interrogations sur les rapports entre les connaissances explicites et implicites en langue étrangère.

S. P. Corder (1980)¹⁶¹ proposant une distinction entre « la grammaire de référence » et « la grammaire mentale » veut sortir de la dichotomie implicite/explicite, estimant que ces deux types de connaissances agissent le plus souvent simultanément :

« Dans des situations formelles d'apprentissage en L2 s'acquièrent deux types de connaissances. D'une part une connaissance explicite et raisonnée de la structure formelle de la L2, qui s'élabore au moyen des procédures traditionnelles de description - exemplification - exercices d'application. À cette connaissance, - appelons-la « grammaire de référence » - on peut se référer consciemment et de façon délibérée, lorsqu'on en éprouve le besoin. Il existe d'autre part une connaissance implicite du système de la langue, acquise par processus inconscient de traitement des données, de formation et de vérification d'hypothèses. Cette grammaire implicite, que l'on peut appeler « grammaire mentale », est celle dont nous nous servons lorsque nous parlons spontanément dans la communication authentique. Elle s'acquiert de la même façon en L2 qu'en L1, à travers l'activité réelle de communication, que ce soit dans la classe ou au-dehors, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes. »¹⁶²

R. Ellis (1986)¹⁶³ envisage le dépassement de la dichotomie en question du point de vue des connaissances apprises. Il stipule que le savoir que possède l'apprenant (*knowledge*), présente des caractéristiques différentes en fonction de la nature des tâches lors desquelles il a été acquis.

Il est possible de décrire ce savoir selon deux critères : celui de l'automatisation (savoir peut être utilisé d'une manière automatique ou non automatique) et celui de l'analyse (savoir peut être analysé ou non analysé). L'auteur énumère donc quatre configurations possibles afin de décrire les résultats d'apprentissage :

- connaissances analysées non automatisées
- connaissances analysées automatisées
- connaissances non analysées non automatisées
- connaissances non analysées automatisées

¹⁶¹ S. P. Corder, « Post-scriptum », *Langages*, n° 57, numéro spécial : apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, édité par R. Porquier et C. Perdue, Paris, Larousse, 1980, p. 39-42.

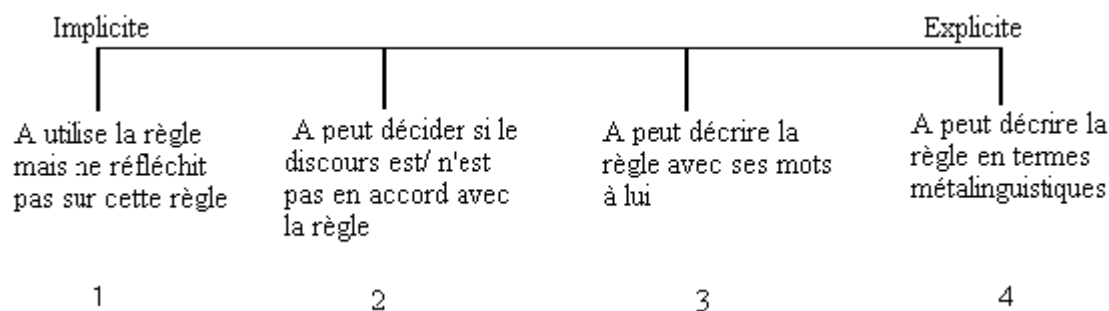
¹⁶² *Ibid.*, p. 40.

¹⁶³ R. Ellis, *Understanding second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1986.

Différentes situations d'apprentissage donneront lieu à un type de savoir qui ne sera pas disponible dans d'autres situations. Néanmoins, l'auteur souligne que le changement de types de savoir peut être envisageable ou bien par des phénomènes de prise de conscience (où le non analysé devient analysé), ou bien par des phénomènes d'automatisation (où le non automatique devient automatique). De cette manière, l'implicite peut devenir l'explicite.

P. Bange (2002)¹⁶⁴, dans son article de synthèse, remet aussi en cause la dichotomie en question. Ce partisan de la pensée vygotskienne prétend qu'on ne peut pas considérer les deux catégories comme hermétiques et qu'entre le savoir implicite et le savoir explicite existe une sorte d'interdépendance et que ces deux types de savoir s'influencent réciproquement. Afin de l'illustrer, il cite le modèle de C. Faerch (1986)¹⁶⁵ proposant un passage graduel d'un type de connaissance à l'autre dans les deux sens possibles. En l'occurrence, le passage de la connaissance implicite à l'explicite relève des processus de l'automatisation et le passage dans un sens inverse implique le processus de conscientisation :

Figure 1. Schéma illustrant le passage de l'implicite à l'explicite (Faerch 1986 : 126)



Le tableau envisage la question des connaissances explicites et implicites en rapport avec la notion des « règles linguistiques » qui sont, soit décrites, soit utilisées pratiquement. P. Bange remarque que la distinction entre règle implicite et règle explicite devrait tenir compte d'une double opposition : celle entre règle descriptive et règle de production ainsi que celle entre règle interne et règle externe. La position 4 renvoie au discours savant, c'est-à-dire aux « règles de grammaire » apprises par l'apprenant, en opposition à des règles formulées par l'apprenant avec ses propres mots, évoquées en position 3 sur l'échelle. Quant à la position 3, P. Bange souligne que « dès que l'apprenant peut décrire la règle, fût-ce avec ses mots à lui,

¹⁶⁴ P. Bange, « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère », *op. cit.*, p. 21- 37.

¹⁶⁵ C. Faerch, "Rules of Thumb and other Teacher-formulated Rules in the Foreign Language Classroom", dans G. Kasper (Ed.), *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. London, Longman, 1986, p. 126.

on peut parler d'une *activité métalinguistique* au sens strict, c'est-à-dire d'une activité consciente verbalisable portant sur le discours »¹⁶⁶. En position 2, l'apprenant est capable de porter des jugements sur l'acceptabilité et sur la grammaticalité, mais il n'arrive pas à énoncer la règle. Ainsi par rapport à la position 3, en position 2, on peut qualifier les jugements de grammaticalité d'implicites. Cependant la nature cognitive de ces deux positions (2 et 3) reste la même. La position 1 se caractérise par l'emploi de la règle. Cette application de la règle implique l'activité *épilinguistique*, c'est-à-dire « l'activité de contrôle de l'opération verbale en cours qui permet au locuteur de procéder à des autocorrections »¹⁶⁷. Il s'agit alors des activités de contrôle que le sujet parlant est en train d'exécuter. Par conséquent, le contrôle cognitif est présent dans tous les actes énumérés par C. Faerch, ce qui les distingue d'une simple réaction. Ce qui varie donc sur ce schéma, ce n'est pas l'absence ou la présence du contrôle cognitif mais sa nature et son caractère plus ou moins conscient.

Dans ce cas, il est impossible de généraliser en disant que les connaissances implicites sont celles gérées automatiquement et que les connaissances explicites sont des connaissances contrôlées, car « toute action inclut un contrôle cognitif (...) mais ce contrôle peut être automatique ou délibéré »¹⁶⁸. Le facteur qui transforme la nature du contrôle sur l'échelle de C. Faerch est *le degré d'attention*. R.-S. Tomlin et V. Villa¹⁶⁹ remarquent pertinemment qu'il n'y a pas de conscience sans attention mais qu'il existe une attention non consciente.

Ainsi P. Bange accentue l'ambiguïté du constat que le savoir implicite est un savoir procédural géré *automatiquement* et que le savoir explicite est un savoir déclaratif dont le traitement est *contrôlé*. Toute action implique un contrôle cognitif mais ce contrôle peut avoir un caractère automatique ou délibéré. Le « traitement contrôlé » est un traitement *consciemment contrôlé* tandis que le « traitement automatique » est un traitement non (ou peu) *attentionnel*.

Dans sa conclusion relative à l'analyse de l'échelle de C. Faerch, P. Bange souligne que l'opposition implicite/explicite ne peut pas être regardée comme exclusive, et que, bien au contraire, il y a une continuité entre les deux types des connaissances. « Elle ne peut être non plus regardée comme fondamentale : car la conscience (sur laquelle s'appuie

¹⁶⁶ P. Bange, « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère », *op. cit.*, p. 25.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 26.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 25.

¹⁶⁹ R. -S Tomlin, V. Villa, « Attention in cognitive science and SLA », *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 1994, p. 183-203.

l'opposition implicite/explicite) ne doit pas être confondue avec l'attention. Et l'attention est bien le phénomène qui rend possible l'*intake* et assure le démarrage de l'apprentissage »¹⁷⁰.

Notre position envers cette distinction rejoint celle de D. Véronique¹⁷¹ qui prétend que « ces distinctions qui ne se recoupent pas exactement (...) semblent témoigner de la différence de mobilisation des connaissances selon les situations, régies par des contraintes différentes »¹⁷².

L'auteur souligne que l'apprentissage et l'acquisition renvoient à deux contextes prototypiques car dans la réalité, il serait très difficile de trouver des apprenants confrontés uniquement à un des deux contextes. Il précise que les contextes d'apprentissage sont de plus en plus mixtes et que dans les contextes d'acquisition naturelle les apprenants ont de plus en plus recours aux ressources pédagogiques.

L'auteur souligne que cette différence de contextes est identifiable dans les résultats d'apprentissage. Les apprenants issus des situations guidées montrent beaucoup plus de capacités de correction formelle ainsi que de meilleures connaissances des normes grammaticales que les apprenants issus des milieux naturels. Par contre, ces derniers montrent leur supériorité par rapport aux premiers quant à la connaissance des variétés du français (lexique familier, connaissances pragmatiques, etc.).

Cette différence est liée surtout à l'exposition à l'*input* proposée par les deux situations. Elle peut être :

- quantitative : dans le milieu naturel l'apprenant est confronté à une plus grande quantité d'énoncés,
- qualitative : malgré le fait que dans une situation guidée, l'enseignant essaie de favoriser les échanges et de fournir les documents authentiques, l'exposition à l'*input* reste moins variée que celle du milieu naturel.

4.2. Modes implicites et explicites d'enseignement / apprentissage de la grammaire

Dans les deux sections précédentes nous avons montré la façon dont certains auteurs traitent la distinction entre connaissances implicites et explicites situées au niveau des constructions mentales des apprenants. D. Coste et R. Galisson (1976)¹⁷³ ont employé ces

¹⁷⁰ P. Bange, « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère », *op. cit.*, p. 28.

¹⁷¹ D. Véronique, *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, *op.cit.*

¹⁷² *Ibid.*, p. 23-24.

¹⁷³ R. Galisson, D. Coste, *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Hachette, 1976.

adjectifs afin de nommer deux modes d'enseignement / apprentissage de la grammaire. Avec ce sens-là, le mot « grammaire » dans les expressions « grammaire explicite » et « grammaire implicite » devrait être compris comme « faire de la grammaire ».

La *grammaire explicite* est l'enseignement / apprentissage des descriptions grammaticales de la langue cible qui se fonde d'une manière explicite sur le modèle linguistique qui a servi à sa construction. Lors de ce type d'enseignement / apprentissage, deux types d'opérations sont possibles ; l'une consiste à ce que l'enseignant fournisse les informations métalinguistiques aux apprenants pour que ces derniers partent de ces informations afin de les appliquer dans les énoncés qu'ils produisent, et l'autre consiste en la prise de conscience par les apprenants de cette information. La nature de ces opérations se rapproche de celle de la démarche déductive (règle→exemple) pour la première et inductive (exemples→règle) pour la deuxième. La *grammaire implicite* est un mode d'enseignement / apprentissage ayant pour but la maîtrise par les apprenants du fonctionnement grammatical mais sans leur fournir les explications et le métalangage « savant ». Elle se fonde sur la manipulation des énoncés et des formes.

F. Cicurel (1985)¹⁷⁴ souligne qu'en classe de langue toute activité est métalinguistique sauf que la référence au modèle peut être explicite ou implicite. Et c'est justement dans cette perspective qu'H. Besse et R. Porquier (1984)¹⁷⁵ développent leur distinction entre grammaire *implicitée* et grammaire *explicitée*.

- *Grammaire explicitée* : représente l'enseignement / apprentissage, « systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue cible, description qui est explicitée par l'enseignant et / ou les enseignés, en ayant recours à la terminologie, originale ou simplifiée, du modèle métalinguistique qui la construit »¹⁷⁶. Il s'agit d'une conception traditionnelle du « faire de la grammaire » où l'enseignant fournit aux apprenants un nouveau savoir métalinguistique d'une manière explicite, verbalement ou à l'aide de représentations graphiques. Le discours grammatical explicité peut être créé aussi bien par l'enseignant que par les apprenants. Les auteurs soulignent que, vu qu'il est impossible de réfléchir sur les données inconnues, la compréhension ou bien l'élaboration d'une nouvelle description grammaticale exige de la part des apprenants une intuition et « un sentiment linguistique assuré des contraintes et des possibilités de la grammaire intériorisée prise

¹⁷⁴F. Cicurel, *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, op.cit.

¹⁷⁵H. Besse, R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, op.cit., p. 93-102.

¹⁷⁶*Ibid.*, p. 93.

en compte »¹⁷⁷. Ainsi « une description grammaticale est toujours élaborée par un sujet qui a la maîtrise, au moins partielle, de la grammaire intériorisée qu’il décrit et qui s’adresse à d’autres sujets chez qui il postule plus ou moins une maîtrise équivalente »¹⁷⁸. L’application de la grammaire explicitée se situe donc au croisement du « déjà-acquis » de l’apprenant et de ce qu’il est censé construire, elle nécessite de la part de l’apprenant la capacité de tenir le discours sur ses représentations linguistiques. Mais, afin que l’apprenant puisse affiner ses connaissances « dans une bonne direction », il a besoin du savoir d’expertise de l’enseignant qui serait son guide dans la construction de nouvelles connaissances métalinguistiques.

- *Grammaire implicite* : pour H. Besse et R. Porquier, cette grammaire est le plus souvent le résultat d’une activité didactique consciente. Elle est liée au fait que « tout usage, réceptif ou productif, de la langue étrangère par l’apprenant, qu’il soit guidé ou non par un professeur, met en jeu des données grammaticales relatives à celle-ci »¹⁷⁹. Cette grammaire représente « le savoir grammatical plus ou moins méthodiquement “enfoui” dans la présentation de la langue étrangère et dans le travail qu’on demande aux étudiants de mener sur elle »¹⁸⁰.

Puisque la grammaire intériorisée influence l’organisation méthodique des contenus à enseigner, les auteurs lient à cette notion des questions concernant la progression dans l’enseignement, l’utilisation des documents plus ou moins authentiques, ainsi que celle de la nature des activités de compréhension et de production. Ils évoquent le caractère omniprésent de la grammaire implicite en soulignant que :

« (...) dans une classe de langue, se trouvent toujours implicites des éléments d’une description grammaticale (ou d’un mixte de descriptions) de la langue-cible, que cette implication soit le fait de l’auteur du manuel à travers la progression suivie, les dialogues qui l’illustrent, les divers exercices et activités qui la traitent ; qu’elle soit le fait du professeur dans l’exploitation plus ou moins méthodique qu’il fait des documents de départ, ou qu’elle soit inscrite dans les normes, en particulier orthographiques et scripturales, de la langue qu’on enseigne / apprend. »¹⁸¹.

La grammaire implicite est également présente dans le métadiscours de l’enseignant à chaque fois qu’il fait référence à la forme ou à la structure linguistique. Souvent, on observe que, même si le discours de l’enseignant s’appuie sur la grammaire explicitée, son

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 94.

¹⁷⁸ *Ibid.*

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 148.

¹⁸⁰ *Ibid.*

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 176.

raisonnement trouve sa base plus ou moins consciemment dans la grammaire implicite, par exemple, quand, en expliquant le lexique, le professeur s'appuie sur les connaissances morphologiques (*les mots qui se terminent par « -eur » désignent souvent une personne qui fait l'action du verbe, comme « chanteur » c'est « celui qui chante »*).

4.3. Explications grammaticales - de l'explicite vers l'implicite

La question des explications grammaticales, remarquent H. Besse et R. Porquier (1984)¹⁸², dans l'enseignement / apprentissage des langues est fondamentalement un problème de communication. Ces dernières renvoient au discours du professeur qui communique verbalement à des étudiants un certain savoir sur une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore. Elles sont susceptibles d'apparaître dans tout type de séquence métalinguistique. Ces explications aident les apprenants à construire deux types de représentations : *linguistiques* (qui mobilisent chez les apprenants une grammaire implicite de la langue maternelle et explicitée de la langue cible en les aidant ainsi à décomposer les unités linguistiques et à découvrir le sens associé à ces unités) et *métalinguistiques* (mobilisent chez les apprenants une grammaire explicitée en les aidant à catégoriser leurs représentations métalinguistiques). Quant à la construction des représentations de ce second type, elle peut avoir lieu uniquement dans le cadre des interactions visant spécifiquement à aider l'apprenant à avoir une activité métalinguistique au sens psycholinguistique du terme (c'est-à-dire qu'elle devrait être aussi bien l'objet du discours que celui d'une réflexion).

Comme, pour les auteurs, les explications métalinguistiques représentent la communication, ils soulignent que, afin que cette dernière soit établie, il est nécessaire que l'enseignant et les apprenants partagent des pré-requis communs. Selon H. Besse et R. Porquier, il existe trois types de pré-requis qui contribuent à l'efficacité de la communication des descriptions métalinguistiques :

- « a) la langue (et la métalangue dont celle-ci est naturellement porteuse) dans laquelle cette description est formulée doit être au moins comprise, sinon pratiquée activement, par les destinataires.
- b) le modèle métalinguistique doit être connu ou admis, consciemment ou non, par ces derniers.
- c) la grammaire intériorisée sur laquelle elle porte doit être au moins localement maîtrisée par ces destinataires. »¹⁸³

¹⁸² H. Besse, R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues, op. cit.*, p. 96

¹⁸³ *Ibid.*, p. 97.

Les auteurs soulignent que dans la classe de langue étrangère, contrairement à celle de langue maternelle où deux sur trois pré-requis mentionnés sont en principe établis, tout dépend du niveau des apprenants. Avec les débutants, il est nécessaire que l'explication grammaticale soit formulée dans leur langue de départ et que cette description, ou bien porte sur une grammaire qu'ils ont déjà intériorisée, ou bien que le modèle métalinguistique qu'on utilise pour présenter la langue cible soit familier aux par les apprenants. Au contraire, avec les étudiants avancés ou possédant un niveau intermédiaire, les tactiques de communication d'une description se rapprochent de celles utilisées en classe de langue maternelle. Les explications qui rapprochent la compréhension d'une description grammaticale en langue étrangère à celle en langue maternelle pourraient, à notre avis, s'avérer parfois trop superficielles. Nous partons de la constatation que le fait de fournir les descriptions métalinguistiques dans la langue connue par les apprenants n'est pas suffisante afin d'établir une identité des processus de compréhension car, dans les deux situations (langue maternelle et langue étrangère), les processus de raisonnement sont différents. Il y a bien d'autres facteurs qui nuisent à la compréhension (au niveau conceptuel) des descriptions métalinguistiques « pédagogiques » par les apprenants. Nous les évoquerons dans la partie qui suit.

4.3.1. Les descriptions métalinguistiques pédagogiques en tant que passage entre l'implicite et l'explicite

H. Besse et R. Porquier¹⁸⁴ déterminent les limites de la grammaire explicitée en classe de langue. Ils énumèrent quatre caractéristiques des descriptions grammaticales *ad hoc* utilisées à des fins pédagogiques et qui sont, selon eux, liés à ces limites :

- 1) Les descriptions grammaticales « pédagogiques » tirent leur validité du modèle métalinguistique qui les construit. La production de phrases correctes exige la connaissance des limites du modèle. Les apprenants, n'étant pas des sujets maîtrisant parfaitement la langue analysée, ont une tendance à surgénéraliser les règles apprises et à produire, par conséquent, des phrases douteuses. Les auteurs soulignent que surtout au début de l'apprentissage « toute règle explicite peut être inductrice d'erreurs, d'autant plus difficiles à corriger qu'elles sont liées à la confiance que l'étudiant fait au

¹⁸⁴ H. Besse, R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues, op. cit.*, p. 99-100.

savoir grammatical qu'on lui inculque »¹⁸⁵. Autrement dit, cette première limite parle de la nécessité de partir de ce que l'apprenant connaît déjà.

- 2) Les descriptions grammaticales qu'on propose aux apprenants portent d'habitude sur la grammaire intériorisée des sujets natifs dans une langue donnée. Les apprenants d'une langue étrangère ont une connaissance très limitée de la grammaire intériorisée de la langue qu'on leur enseigne. Ils peuvent réfléchir uniquement sur la grammaire qu'ils ont intériorisée en langue de départ et sur ce qu'ils ont intériorisé dans la langue cible. Il s'agit donc de l'incompatibilité des descriptions métalinguistiques proposées aux apprenants par rapport à leurs représentations et à leur culture métalinguistique. Les auteurs mettent l'accent sur le besoin de l'apprenant d'être confronté à une description correspondant « aussi exactement que possible à l'intuition grammaticale qui est la sienne dans sa langue ou ses langues de départ et dans ce qu'il a acquis de la langue étrangère »¹⁸⁶.
- 3) Ce critère concerne la plus ou moins grande généralité des concepts qui sous-tendent la description. L'appareillage linguistique de l'apprenant se fonde sur l'observation d'une ou de quelques langues et de traditions culturelles dans lesquelles il vit. Le problème pédagogique se pose, comme le remarquent les auteurs, au moment où on s'efforce d'introduire auprès des apprenants des concepts dont les équivalents n'existent pas dans leur culture métalinguistique (par exemple enseigner les déterminants aux slavissants). H. Besse et R. Porquier soulignent que « tout travail de réflexion portant sur plusieurs langues suppose une certaine neutralité, ou universalité des "outils" métalinguistiques qu'on utilise »¹⁸⁷ et que, pour l'esprit, il est plus satisfaisant de se référer parfois à une opération très abstraite rendant compte de réalisations linguistiques extrêmement diversifiées selon les langues, que de se forcer à trouver, ou à ne pas trouver, leurs équivalents formels.
- 4) Les descriptions grammaticales ne constituent pas elles-mêmes un objet d'apprentissage. Ce critère concerne la vulgarisation de la métalangue utilisée afin de formuler les descriptions grammaticales. Il est donc question pour le professeur de transformer les descriptions originellement produites par et pour des spécialistes en descriptions accessibles à des étudiants. Il s'agit de procédés de simplification de métalangue, de reformulation des termes techniques, d'illustration du fonctionnement

¹⁸⁵ *Ibid.*

¹⁸⁶ *Ibid.*

¹⁸⁷ *Ibid.*

des aspects formels de la langue à l'aide de tableaux, etc., tout en faisant attention à ce que le discours ne perde pas sa puissance explicative.

Ainsi l'objectif de la classe de langue n'est pas uniquement d'apprendre le savoir linguistique concernant la langue cible, mais qu'il est surtout question d'apprendre à « parler comment on parle ». Le fait que le savoir grammatical est fiable pour les natifs ne veut pas dire qu'il le sera pour les non-natifs.

Le problème de l'incompatibilité des descriptions grammaticales « pédagogiques » avec la culture métalinguistique des apprenants est évoqué aussi par M. Barbazan¹⁸⁸ dans son étude des descriptions de l'imparfait dans les grammaires pédagogiques. Elle explique que l'apprenant, confronté à des explications métalinguistiques qu'il est incapable de comprendre d'une manière correcte, peut vite se décourager ou perdre confiance dans le discours pédagogique. L'auteure évoque dans son étude que les expressions relativisant la généralisation tels que « pouvoir », « habituellement », « généralement » et ainsi de suite, sont des facilitateurs pour les concepteurs des descriptions métalinguistiques pédagogiques mais pas forcément pour les apprenants. Les descriptions métalinguistiques destinées à des natifs ayant un jugement grammatical sûr peuvent se permettre d'être imprécises car elles décrivent des phénomènes connus de leurs destinataires. Les apprenants non natifs ne possèdent pas forcément les capacités de dire ce qui est grammatical et ce qui ne l'est pas. Ils ont besoin d'explications qui les aideront, en même temps que de comprendre linguistiquement et métalinguistiquement des énoncés, et d'agir en production et compréhension.

M. Barbazan, en citant l'exemple de description de l'imparfait suivant : « L'imparfait peut indiquer un fait habituel dans le passé », souligne pertinemment que « pour autant que l'imparfait puisse se trouver effectivement dans des contextes renvoyant à des faits répétitifs, il ne signifie pas en soi l'habitude »¹⁸⁹. Elle ajoute aussi qu'à part le problème de la confusion entre valeur en contexte et sens général, cet exemple montre la tension entre un énoncé linguistiquement « vrai » (il se veut exhaustif par l'emploi de termes flous comme par exemple « habituellement ») et en même temps « inefficace » car il ne permet pas à l'apprenant de savoir comment utiliser l'imparfait en fonction des situations de communication qu'il rencontre.

¹⁸⁸ M. Barbazan, « De la grammaire explicite à l'intériorisation : une question d'adéquation linguistique, didactique et cognitive », dans *Revue parole*, n° 43/44, 2007, p. 151-184.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 167.

Aussi bien M. Barbazan qu'H. Besse et R. Porquier soulignent le rôle important de l'enseignant qui devrait s'assurer constamment que les descriptions enseignées ne sont pas surgénéralisées par les apprenants. Il devra faire aussi en sorte que les « règles » qu'il enseigne correspondent, autant que possible, avec le sentiment linguistique que les apprenants possèdent par leur L1 et avec ce qu'ils ont déjà acquis en langue cible. Son rôle est donc celui d'un médiateur entre le versant explicite (contenus métalinguistiques enseignés) et le versant implicite (les intuitions métalinguistiques des apprenants).

Comme nous l'avons déjà relevé dans le chapitre 2, à notre avis, ce sont surtout les enseignants non natifs, possédant la même L1 que leurs apprenants, qui sont les mieux « équipés » cognitivement pour adapter le savoir enseigné à des représentations de leur public. La vulgarisation des descriptions métalinguistiques est d'ailleurs souvent effectuée par les professeurs en classes de langue. Cependant, du fait que ces savoirs procéduraux soient contextualisés et fonctionnels seulement dans des situations éducatives singulières, ils constituent rarement un objet d'étude. Afin de créer un discours grammatical opérationnel et compréhensif pour les apprenants, il est indispensable, à notre avis, d'étudier le discours utilisé réellement par les enseignants « locaux ». C'est pour cette raison et afin d'essayer de créer notre discours expérimental portant sur le passé composé et l'imparfait, que nous consacrerons une partie de notre investigation (voir chapitre 11) à analyser les descriptions du passé composé et de l'imparfait qui apparaissent lors des cours effectués par les professeurs polonophones de français auprès des apprenants polonophones, dans le but d'explorer le discours qu'ils utilisent en classe.

4.4. Les activités réflexives en tant que passage entre l'implicite et l'explicite

Non seulement les enseignants sont des sources de descriptions métalinguistiques plus adaptées que celles que l'on trouve dans les grammaires et manuels mais les apprenants peuvent l'être aussi. H. Besse et R. Porquier¹⁹⁰ remarquent qu'à part les pratiques grammaticales explicites, comme fournir aux apprenants des descriptions grammaticales toutes prêtes (créées auparavant par les concepteurs des méthodes ou par les enseignants), il y a des pratiques visant à tenir compte des perceptions métalinguistiques que les apprenants se font de la langue qu'ils sont en train d'acquérir. Ils soulignent que « ces pratiques sont plus maïeutiques qu'heuristiques [et qu'elles] s'inscrivent dans une problématique plus didactique

¹⁹⁰ H. Besse, R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues, op. cit.*, p. 109.

que linguistique »¹⁹¹. Dans cette partie, nous évoquerons le modèle d'une activité visant à faire expliciter aux apprenants leurs intuitions épilinguistiques et leurs représentations métalinguistiques quant à la grammaire de la langue cible à l'aide des catégories dont ils disposent. Il s'agit notamment de *l'exercice de conceptualisation* proposé par H. Besse¹⁹².

On peut inscrire l'hypothèse fondatrice de cette démarche qui proclame qu'il existe chez chaque apprenant (bien que ce phénomène soit plus remarquable chez les adultes et adolescents qui ont reçu une formation grammaticale que chez les non alphabétisés et chez les enfants) des « “cribles métalinguistiques” par lesquels et au moyen desquels il perçoit consciemment la grammaire de la langue cible »¹⁹³ (même si c'est souvent une vision erronée ou fausse). Les cribles métalinguistiques, d'après les auteurs, sont « des ensembles hétérogènes de préjugés langagiers, de stéréotypes linguistiques, de connaissances grammaticales, de jugements idéologiques acquis et appris avec la langue de départ, particulièrement lors de son apprentissage en milieu scolaire »¹⁹⁴. Ces représentations, de ce qu'est la langue et son fonctionnement, ainsi que de ce qu'est la langue cible, jouent d'après les auteurs, le rôle de prismes par lesquels les apprenants perçoivent les données langagières étrangères. En fait, le passé métalinguistique et grammatical des apprenants est sans cesse sollicité par son apprentissage.

L'exercice de conceptualisation vise donc à laisser les apprenants élaborer spontanément un savoir métalinguistique portant sur le fonctionnement de la langue cible et à les tester par la suite au contact de cette langue :

« L'important est que, par une attitude réflexive sur sa pratique du français, l'élève en arrive à se forger une conceptualisation, une sorte de règle, qui n'a rien d'absolue, mais qui a une valeur opératoire, en ce sens qu'elle peut le tirer d'embarras quand il doute de la possibilité de telle ou telle phrase. »¹⁹⁵

Il ne s'agit donc pas d'exercices à proprement dits mais plutôt de la réflexion explicitée des apprenants portant sur le fonctionnement des aspects formels de la langue cible. H. Besse souligne que ces exercices ont pour objectif principal d'amener les apprenants à conscientiser, en les explicitant, diverses composantes de leur grammaire intériorisée, et à la (re)structurer, sans la contrainte *a priori* de règles explicites déjà apprises. Ils sont censées donner à

¹⁹¹ *Ibid.*

¹⁹² H. Besse, « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », dans *Voix et images du Crédif 2*, 1974, p. 38-44.

¹⁹³ Le terme de « cribles métalinguistiques » est pour nous d'autant plus intéressant qu'il se rapproche de celui de « cultures métalinguistiques » (cf. chapitre 2) dans le concept de J.-C. Beacco qui constitue une théorie de référence pour notre investigation.

¹⁹⁴ H. Besse, R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, *op. cit.*, p. 109.

¹⁹⁵ H. Besse, « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », *op. cit.*, p. 38.

l'apprenant « la liberté d'exprimer comment il l'entend et par les moyens qu'il peut (langue maternelle, langue étrangère, schémas, dessins...) la manière dont il comprend le fonctionnement des données de la langue étrangère qu'il est en train d'acquérir, à un moment de son apprentissage »¹⁹⁶.

Les exercices grammaticaux de conceptualisation sont destinés à susciter une attitude réflexive par rapport à la langue étrangère. Ils ne sont pas destinés à apprendre « une grammaire » mais à renforcer les connaissances que les étudiants possèdent déjà. C'est pour cette raison que H. Besse¹⁹⁷ stipule que ces exercices ne devraient être utilisés que lorsque les apprenants ont reçu une formation grammaticale et qu'ils sont capables, sans trop d'erreurs, de manipuler les formes considérées. Cette réflexion devrait être d'abord menée dans la langue de départ et ensuite dès que possible dans la langue cible.

Concernant la démarche de conceptualisation, l'auteur du concept explique qu'il s'agit de partir « d'un corpus d'exemples produits par les étudiants, en fonction de leur compétence et en relation avec le micro-système morphosyntaxique sur lequel on veut travailler »¹⁹⁸. Cet exercice est donc une sorte de « tâche » que le groupe classe doit effectuer seul. L'exercice se déroule de la manière suivante : l'enseignant prend prétexte d'une erreur grammaticale régulièrement commise par certains apprenants mais non pratiquée par d'autres (ce qui peut signifier que ces derniers ont déjà intériorisé le micro-système dans lequel s'inscrit l'erreur). « La démarche consiste à s'appuyer sur l'intuition qu'implique cette intériorisation afin que les étudiants en élucident eux-mêmes les règles, à partir de leur propre métalangage »¹⁹⁹. Pour cela, l'enseignant demande aux apprenants de produire des phrases qui contiennent une difficulté grammaticale, et les aide à regrouper celles qui sont correctes et celles qui sont erronées. De cette manière on crée le corpus non présélectionné par le professeur, correspondant à la compétence réelle que les apprenants possèdent de la langue cible.

Cette première étape, grâce à son caractère réflexif suscitant la production de phrases relatives à un point grammatical donné, stimule souvent quelques apprenants pour formuler dans leur propre métalangage une hypothèse concernant le fonctionnement correct, ou éventuellement incorrect, du phénomène grammatical en question. Toute proposition est ensuite analysée par le groupe : les apprenants tentent de vérifier, par exemple, si son application stricte est compatible dans tous les cas énumérés par les apprenants. Dans le cas

¹⁹⁶ H. Besse, « Épistémologie grammaticale et exercices grammaticaux », dans *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°25, 1977, p. 7-22.

¹⁹⁷ H. Besse, R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, op.cit., p.114.

¹⁹⁸ H. Besse, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-Crédif, 1985, p. 169-170.

¹⁹⁹ H. Besse, R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, op. cit., p.114.

contraire, les apprenants discutent entre eux en essayant de modifier la proposition pour qu'elle puisse intégrer l'ensemble des phrases qu'on peut produire sur le modèle proposé. La conceptualisation est l'expression devant le groupe-classe de « l'idée » qu'un étudiant se fait du fonctionnement de la langue cible, l'expression de cette « idée » ayant été discutée, vérifiée ou modifiée par l'ensemble du groupe jusqu'à ce qu'elle recueille le consensus général.

Le rôle d'un enseignant n'est donc pas de diffuser un discours grammatical mais plutôt celui d'un « animateur métalinguistique » informé qui, par la préparation de la leçon, par sa formation et par la connaissance de certaines difficultés relatives au problème linguistique abordé, guide les apprenants dans l'élaboration de leur propre description. Dans cette perspective, ce n'est pas à lui de fournir une terminologie grammaticale, mais, là aussi, aux étudiants de faire des propositions, qui seront acceptées ou refusées par le groupe.

J.-P. Cuq²⁰⁰ remarque que cet exercice, ou plutôt l'activité grammaticale qui consiste à faire dire aux apprenants comment ils se représentent un microsysteme grammatical donné, donne une grande place à l'activité métalinguistique. C'est par les opérations que le sujet apprenant effectue, et par les réaménagements progressifs qu'il institue dans ses pratiques verbales, dans les représentations qu'il s'en donne, il construit sa propre compétence.

Néanmoins, nous tenons à souligner avec H. Besse et R. Porquier²⁰¹ que l'exécution pédagogique de ce type d'activités risque de se heurter à quelques difficultés. Pour l'enseignant, ces difficultés consistent à ne pas transformer les activités de conceptualisation en simples exercices de grammaire inductive. Ce phénomène, on peut l'observer au moment où l'enseignant essaie de faire reconstituer la description telle qu'elle existe dans des livres de grammaire ou telle qu'elle est présente dans ses représentations métalinguistiques. C'est pour cette raison qu'H. Besse souligne à plusieurs reprises que le but des exercices de conceptualisation est d'« enseigner à parler et à écrire français, non d'enseigner le contenu des grammaires »²⁰².

L'idée de l'exercice de conceptualisation proposée par H. Besse se retrouve aussi dans bien d'autres travaux. Déjà, à la même période et malgré de fortes tendances à effectuer des pratiques grammaticales explicites, A.-C. Berthoud²⁰³ et D. Coste²⁰⁴ plaident pour la nécessité des activités de conceptualisation.

²⁰⁰ J.-P. Cuq, *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*, Paris, Didier/Hatier, 1996, p. 86.

²⁰¹ H. Besse, R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, *op.cit.*, p.115.

²⁰² H. Besse, « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », *op. cit.*, 1974, p. 38.

²⁰³ Berthoud A.-C., *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Etude des verbes déictiques allemands*, Peter Lang, Berne, 1982.

A.-C. Berthoud, en présentant l'analyse des explications des verbes déictiques allemands consignés par écrit, souligne que leur appréhension nécessite aussi bien le recours aux représentations mentales des apprenants qu'à des règles explicites. Elle souligne aussi le rôle important de l'enseignant qui devrait guider les apprenants dans cette double démarche (prise de conscience et réorganisation du système). L'auteure prétend aussi que ce procédé « revient à redonner au langage sa fonction entière qui ne se limite pas simplement à la communication, mais comprend aussi la représentation »²⁰⁵.

Dans sa synthèse portant sur les activités métalinguistiques dans l'enseignement / apprentissage des langues, D. Coste note que, si le travail métalinguistique conscient des apprenants « d'une part accompagne tous les exercices, d'autre part reste fort imprévisible dans ses démarches et ses contenus, alors convient-il sans doute de faire en sorte que ces représentations spontanées donnent lieu, pour partie au moins, à des explications permettant leur ajustement et leur harmonisation dans la classe (...) »²⁰⁶.

Actuellement, on cherche toujours à solliciter les apprenants pour construire des représentations sur les structures langagières, sur les règles régissant la formation et l'emploi. S. Aguerre²⁰⁷, dans son investigation, part de l'hypothèse que « l'explicitation par l'apprenant est fondamentale dans son processus d'acquisition et que l'intervention didactique de l'enseignant a pour objectif de susciter cette explicitation (*élicitation*) et d'en être le pouvoir médiateur »²⁰⁸. L'auteure souligne que « la définition des règles est mise en place dans le cadre d'une méthodologie des essais et des erreurs, qui permettent de dégager des critères/traits (nécessaires, suffisants, facultatifs) caractérisant les structures langagières rencontrées, et permettant de les utiliser à la fois en situation de compréhension et de production »²⁰⁹.

L'objectif de notre recherche est le même que celui des exercices de conceptualisation, la description pédagogique coïncidant avec les microsystèmes des apprenants. Cependant, l'activité réflexive que nous tenterons d'effectuer avec les apprenants polonophones ne sera pas notre unique démarche. En nous fondant sur notre propre expérience en tant qu'apprenant polonais du français, nous craignons qu'il soit impossible d'obtenir des résultats satisfaisants

²⁰⁴ Coste D., « Métalangages, activité métalinguistique et enseignement / apprentissage d'une langue étrangère », *DRLAV*, n° 32, 1985.

²⁰⁵ Berthoud A.-C., *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Etude des verbes déictiques allemands*, *op. cit.*, p. 119.

²⁰⁶ Coste D., « Métalangages, activité métalinguistique et enseignement / apprentissage d'une langue étrangère », *op. cit.*, p. 86.

²⁰⁷ Aguerre S., « Grammaire de l'apprenant et explicitation : quand apprendre c'est se construire des représentations, à partir du corpus d'instruments », actes du colloque « Enseigner les structures langagières en FLE », mars 2008, Université libre de Bruxelles, 2009.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 20.

²⁰⁹ *Ibid.*

sur l'exercice de conceptualisation effectué avec des apprenants polonophones, car dans leur culture métalinguistique, la « règle de grammaire » est en quelque sorte une vérité sacrée, une référence unique et universelle qui permet de produire les énoncés corrects. Nous craignons donc que les apprenants polonais ne soient pas capables de « désacraliser » leur représentation de la règle, de la remettre en question par le processus de la réflexion cognitive. Pour cette raison, notre description ne sera pas fondée uniquement sur les intuitions des apprenants polonophones mais également sur les résultats des analyses de plusieurs types de savoirs circulant dans le contexte sociolinguistique et éducatif polonais. Nous pensons qu'il sera plus facile pour les apprenants polonophones d'ajouter, modifier, reformuler en fonction de leurs représentations une description *ad hoc* que d'imaginer une autre « règle » que celle qui leur a été fournie par le professeur. C'est pourquoi la dernière étape de notre recherche aura l'allure d'une enquête dont l'objectif sera la vérification de la compréhensibilité de la description contextualisée que nous proposerons.

4.5. Remarques conclusives

L'idée directrice de ce chapitre a été de décrire les relations entre les conceptions implicite et explicite visant l'appropriation des régularités formelles de la langue. Au final, l'opposition entre les deux façons de « faire de la grammaire » n'est pas si claire qu'on pourrait le penser. La manière de définir cette distinction en termes de *continuum* serait préférable, car dans l'enneigement grammatical, les différences de choix méthodologiques ont, de plus en plus souvent, tendance à coexister : les enseignants dans leurs explications explicites des fonctionnements linguistiques se fondent notamment sur la grammaire implicite. L'application du savoir explicite n'est pas un simple automatisme mais implique le contrôle cognitif de la part de l'apprenant afin qu'il puisse juger ce qui est correct et ce qui ne l'est pas.

Nous avons également évoqué le problème de l'incompatibilité des descriptions grammaticales « pédagogiques » *ad hoc* avec la culture métalinguistique des apprenants. En citant l'exemple de l'investigation de M. Barbazan, nous avons essayé d'attirer l'attention du lecteur sur le fait que les explications métalinguistiques qui sont opérationnelles pour les natifs ne le sont pas toujours pour les non natifs. Les explications grammaticales destinées aux apprenants étrangers qui sont fondées uniquement sur les descriptions savantes, risquent parfois de ne pas coïncider avec les représentations métalinguistiques des apprenants et, par conséquent, être peu opérationnelles pour eux. De plus, le fait qu'elles soient formulées dans

la L1 des apprenants ne garantit pas toujours qu'elles seront utilisées avec efficacité par ces derniers (cf. chapitres 10, 11, 12).

Une des façons d'élaborer des descriptions métalinguistiques compatibles avec la culture métalinguistique des apprenants serait des activités réflexives assurant un passage entre la grammaire explicitée et implicite. C'est en réfléchissant sur les fonctionnements de la langue étrangère, en faisant les liens entre le « déjà-acquis » et ce qu'il est censé comprendre que l'apprenant peut construire, à l'aide des mots qu'il possède, un métalangage qui fasse sens pour lui et qui lui servira par la suite d'outil opérationnel pour contrôler la communication.

Chapitre 5

Les recherches en acquisition envisagées comme articulation entre savoirs savants et expertise professionnelle

Le domaine de l'acquisition est celui où pourraient se rencontrer les sciences du langage et la didactique. J.-L. Chiss souligne que « la didactique interpelle les sciences du langage sur la relation entre langue et culture et la nécessité de la prise en compte des situations sociales et éducatives où se joue, à travers les langues, la transmission des savoirs et pratiques »²¹⁰.

Dans ce chapitre nous traiterons de cette dimension socio-culturelle des recherches en acquisition de la grammaire. Dans un premier temps, nous présenterons les trois principaux courants en acquisition ; afin de comment les recherches dans ce domaine commencent à prendre progressivement en compte la perspective socioculturelle dans laquelle nous inscrivons notre investigation. Ensuite nous reviendrons sur la notion de l'interlangue et sur l'impact du contexte social sur son développement. Enfin, nous évoquerons les recherches en acquisition qui, comme la nôtre, traitent de l'influence des représentations métalinguistiques que les apprenants possèdent en L1 en tant qu'élément capital dans le traitement de l'output.

5.1. Approches pour l'acquisition des langues étrangères

Les études sur l'acquisition du français langue étrangère sont structurées par des courants théoriques et méthodologiques qui déterminent leurs problématiques et hypothèses. Dans ce qui suit nous présenterons, à travers les trois principaux courants alimentant les recherches en acquisition, la prise en compte progressive du contexte social de l'appropriation des langues par le domaine des sciences du langage.

5.1.1. Le courant générativiste

Le générativisme se caractérise par une démarche rationaliste. Il repose sur le postulat de la grammaire universelle de N. Chomsky et privilégie la syntaxe et les intuitions de

²¹⁰ Chiss J.-L., « La didactique du français entre conceptualisation et contextualisation », 17-21 juillet, Atlanta, *Congrès mondial des professeurs de français « Le défi de la diversité »*, 17-21 juillet 2004.

grammaticalité des apprenants. Les partisans de ce courant pensent l'appropriation d'une langue étrangère à partir de l'idée que les humains disposent déjà des capacités innées qui leur permettent d'apprendre le langage et les langues et réduisent également/ainsi le rôle de l'échange communicationnel à des phénomènes de rétroaction positive et négative (*positive and negative feedback*). Le générativisme isole partiellement l'interlangue — en tant que système de connaissances linguistiques — des autres langues naturelles et néglige la dimension sociale et pragmatique du procès d'appropriation au profit d'une réalité psycholinguistique et biocognitive. D. Véronique *et al.*²¹¹ soulignent deux limites de ce courant :

« Ne peuvent participer au travail descriptif et explicatif des interlangues que les partisans d'une théorie innéiste du langage ; ne sont pertinentes pour la recherche sur l'acquisition des langues étrangères que les travaux qui se centrent sur la grammaire, en ignorant peu ou prou le discours en langue étrangère et l'interaction exolingue. »²¹²

Nous voyons ainsi qu'il est difficile d'accéder aux travaux des générativistes si on ne fait pas partie de ce courant.

5.1.2. Le courant fonctionnaliste

Ce courant est une réaction au générativisme. Il repose sur un ensemble de démarches plus empiriques, plus réalistes, mais aussi beaucoup plus diverses et lie l'étude de l'appropriation des langues étrangères aux contextes communicatifs de leurs emplois. D. Véronique *et al.*²¹³ rappellent que pour les fonctionnalistes le langage n'est pas une entité séparée des autres fonctions cognitives :

« Dans l'étude des données [ils] s'intéressent à la façon dont les apprenants organisent l'information temporelle et spatiale et font référence aux différentes entités en discours. Ils lient cette analyse informationnelle à celle des propriétés structurales des interlangues et à l'étude de la cohésion discursive, à travers l'introduction et le maintien des références dans un texte en langue étrangère. »²¹⁴

Les fonctionnalistes établissent un parallèle entre le codage linguistique et les fonctions discursives en étudiant en même temps la construction par l'apprenant de sa compétence grammaticale et le développement de ses capacités discursives en langue cible.

²¹¹ D. Véronique (dir.), C. Carlo, C. Granget, J.-O. Kim, M. Prodeau, *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère, op.cit.*

²¹² *Ibid.*, p. 62-63.

²¹³ *Ibid.*, p. 62.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 63.

Ainsi, l'appropriation de la grammaire de la L2 s'effectue, selon eux, à travers une mise en rapport des fonctionnements syntaxiques, sémantiques et pragmatiques.

Ces points de vue empiristes, quoique divergents, partagent au moins deux éléments : la reconnaissance de l'antériorité du discours par rapport à la syntaxe et une priorité donnée à l'interrelation entre les situations et les échanges verbaux.

5.1.3. Le courant interactionniste

D. Véronique et M. Matthey²¹⁵ remarquent qu'à la fin des années 70, quand les deux perspectives décrites ci-dessus commencent à s'affronter, du fonctionnalisme se distingue un courant interactionniste qui modifie les travaux sur l'acquisition. On commence à s'intéresser de plus en plus aux apports du natif à l'apprenant et des interactions en classe ce qui conduit à entamer de nombreuses recherches sur l'*input*.

D. Véronique et M. Matthey²¹⁶ rapportent que dès 1987, R. Ellis et C. Roberts dessinent clairement deux perspectives dans l'étude de l'acquisition des L2 en contexte :

« Une première démarche, qui pourrait être celle des fonctionnalismes, s'interroge sur l'étude des contextes comme moyens rendant possible l'appropriation du code linguistique en L2, et sur les modalités du développement de cette compétence linguistique selon les contextes. Dans la seconde perspective, celle retenue par l'interactionnisme, les contextes sociaux sont censés jouer le rôle de *l'ultima ratio* du développement de la compétence de communication en L2. Roberts (1999, p. 103) ajoute « alors que le paradigme dominant en [RAL] a été la création, censée décrire comment tel ou tel phénomène est perçu, mis en mémoire et récupéré, les travaux sur la socialisation langagière s'appuient sur l'observation participante. »²¹⁷

Dorénavant la recherche en acquisition des langues étrangères est marquée par trois courants : générativisme, fonctionnalisme et interactionnisme.

D. Véronique, en se référant à W. Klein²¹⁸, mentionne que :

« L'interactionnisme a tenté de surmonter la contradiction entre l'analyse des activités directement observables dans les échanges communicatifs et l'étude des activités d'appropriation qui sont essentiellement des activités intrapsychiques d'analyse et de synthèse propres à l'apprenant. »²¹⁹

L'auteur rapporte que ce courant regroupe : l'orientation labovienne qui cherche à rendre compte de l'hétérogénéité de l'interlangue, la démarche fonctionnelle-conceptuelle qui adopte

²¹⁵ D. Véronique, M. Matthey, « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives », *AILE*, n° 21, 2004, source : <http://aile.revues.org/4549>, site consulté en juin 2012.

²¹⁶ D. Véronique, M. Matthey, *op. cit.*, paragraphe 26.

²¹⁷ *Ibid.*

²¹⁸ W. Klein, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1989.

²¹⁹ D. Véronique, *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère, op. cit.*, p. 66.

une perspective onomasiologique dans la description des variétés d'apprenants, ainsi que deux courants privilégiant les interactions verbales :

- l'ethnographie de la communication « qui s'inscrit dans le domaine de l'anthropologie linguistique, discipline qui étudie des comportements humains d'ordre verbal ou non verbal. Les travaux fondateurs sont ceux de l'anthropologue E.T. Hall, du sociologue E. Goffman et des sociolinguistes D. Hymes et J. Gumperz »²²⁰,
- l'analyse conversationnelle qui « analyse les interactions verbales. Ce secteur de recherche se situe dans la mouvance de l'éthnométhodologie, courant de la sociologie de la vie quotidienne, développé aux États-Unis par Garfinkel, lui-même héritier de l'interactionnisme symbolique et de la sociologie phénoménologique d'A. Schütz »²²¹.

Il s'agit dans cette perspective de l'interaction qui s'opère essentiellement entre les apprenants (non natifs) et les enseignants (natifs, détenteurs du savoir normatif), inspirée du modèle vygotkien de médiation sociale et symptomatique entre l'enfant et l'adulte:

« Le natif s'identifie plus ou moins à son rôle du « gardien de la norme » (...) Ses réactions et rétroactions se fondent sur sa compétence mais aussi sur la représentation qu'il se fait de cette norme (...) Le non natif quant à lui peut prendre plus ou moins de risques à la fois sur le plan langagier et pour sa propre face, et influe donc également sur la définition de la norme. »²²²

L'objet de recherche pour les interactionnistes, soulignent D. Véronique et M. Matthey, est envisagé de la même façon que celui de l'acquisition de capacités grammaticales et discursives : l'enjeu majeur est désormais le processus de socialisation en langue étrangère. Ce paradigme prévoit l'analyse du cognitif uniquement en parallèle avec sa dimension sociale car : « l'activité cognitive n'est pas interne à l'individu mais située à l'extérieur de celui-ci, dans les activités qu'il mène avec ses congénères »²²³.

Il y est donc question, d'une part, d'acquérir le langage, et de l'autre, d'entrer d'une manière progressive dans des activités langagières permettant de devenir membre d'une communauté sociale donnée. L'analyse grammaticale est liée à celle de l'interaction (cf. J. Arditty, et M.-T. Vasseur²²⁴, S. Pekarek Doehler²²⁵). S. Pekarek Doehler²²⁶ notamment, dans

²²⁰ *Ibid.*

²²¹ *Ibid.*

²²² J. Arditty, M.-T. Vasseur, « Activités réflexives en situation exolingue » dans A. Trévisse (dir.), *AILE* n° 8, *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*, 1996, p. 71.

²²³ D. Véronique, M. Matthey, *op. cit.*, paragraphe 27.

²²⁴ J. Arditty, M.-T. Vasseur, « Interaction et langue étrangère », *Langages* n° 134, 1999, p. 3-19.

²²⁵ S. Pekarek Doehler, « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives » dans S. Pekarek Doehler (dir.), *Approches interactionnelles de l'acquisition des langues étrangères*, *AILE*, n°12, 2000, source : <http://aile.revues.org/934#toc>, site consulté en mai 2012.

²²⁶ *Ibid.*

son investigation, montre que la gestion des topics à l'aide des structures disloquées ne s'effectue pas uniquement, comme le pensent les fonctionnalistes, sur le plan informationnel, mais aussi sur celui de l'organisation interactive. D. Véronique et M. Matthey soulignent que « cette nouvelle orientation de la linguistique prend pour objet la façon dont les moyens linguistiques formels servent de ressources aux locuteurs pour organiser l'interaction et, en retour, à la façon dont l'organisation interactive contribue à structurer les moyens linguistiques mis en œuvre »²²⁷.

5.1.4. L'approche socio-culturelle

En 1996, J. Arditty et M.-T. Vasseur²²⁸ remarquent déjà que « l'interaction implique la réflexivité »²²⁹. Ils stipulent que la seule activité réflexive ne suffit pas afin d'acquérir la langue, il faut encore de l'interaction. C'est pour cette raison que dans l'appropriation de la L2 on devrait prendre en compte deux configurations : cognitive et sociale. Les auteurs, en se référant à l'idée de L. Vygotski, remarquent que tout processus acquisitionnel comporte deux aspects : interpsychique (résultant d'un contact avec les autres) et intrapsychique (l'intériorisation) :

« Certes la collaboration avec le partenaire permet à l'apprenant, à travers les questionnements, reprises, reformulations, modifications prenant place dans les actions conjointes, d'accéder peu à peu à l'autre langue. (...) Mais le travail à deux ne suffit pas. Il faut bien que l'apprenant traite les données de tous ordres qui lui parviennent et qu'il manipule avec son partenaire au cours de l'interaction. Et de ce point de vue, il travaille seul : il s'interroge, s'entraîne, reprend les formes déjà repérées et utilisées hors de l'entretien par lui-même et par les autres. Parallèlement au travail de co-construction, le travail capital d'élaboration du nouveau système se fait de façon autonome et essentiellement "interne". »²³⁰

Nous aussi trouvons que les deux perspectives s'influencent mutuellement. Tout comme L. Mondada et S. Pekarek Doehler²³¹, nous prétendons qu'elles partagent un certain nombre de préoccupations ouvrant de nombreuses perspectives pour la recherche.

Nous nous situons dans le paradigme de l'interactionnisme, inspiré des modèles néo-vygotskiens, appelé par J.-P. Lantolf²³² *Sociocultural Theory* (SCT) et par L. Mondada et S.

²²⁷ D. Véronique, M. Matthey, « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives », *op. cit.*, paragraphe 28.

²²⁸ J. Arditty, M.-T. Vasseur, « Activités réflexives en situation exolingue », *op. cit.*

²²⁹ *Ibid.*, p. 67.

²³⁰ *Ibid.*, pp. 74-75.

²³¹ L. Mondada et S. Pekarek Doehler, « [Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?](#) », *AILE*, n° 12, 2000,

²³² J.P. Lantolf, (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford, Oxford University Press, 2000.

Pekarek Doehler²³³ l'approche socio-culturelle. Les auteurs prétendent que cette approche propose le prolongement du modèle vygotkien « historique / socio-culturel »²³⁴ par la formulation d'une conception du fonctionnement mental reconnaissant en même temps l'influence de l'interactivité localement accomplie et du cadre socio-culturel.

L. Mondada et S. Pekarek Doehler rapportent que cette approche postule que : « les processus mentaux se façonnent à travers les activités pratiques et contextuelles dans lesquelles ils sont mis en œuvre »²³⁵. L'approche en question, en cherchant à réunir deux aspects de la cognition (cognition comme enracinée dans l'interaction sociale et cognition comme ancrée dans des contextes institutionnels et socioculturels plus larges), veut analyser le rapport entre les processus mentaux et les activités en tant que processus sociaux locaux dans la perspective des intuitions et des valeurs socio-culturelles.

Ainsi, la cognition serait une pratique provenant des activités locales étant opposée non seulement à son modèle traditionnel (en tant que processus intériorisé), mais aussi qui refuse l'imperméabilité entre tout ce qui relève du domaine du développement cognitif, autonome, intériorisé et tout ce qui relève du domaine de l'activité interactive et sociale.

Les mêmes auteurs remarquent aussi que le modèle socio-culturel, en soulignant l'indépendance des activités pratiques et des processus cognitifs (voir également J.V. Wertsch 1991²³⁶), établit en même temps la dépendance contextuelle des deux. Elles ajoutent qu'il n'y est néanmoins pas question d'un simple déterminisme culturel, tout au contraire:

« (...) le rôle des systèmes de valeurs, de normes, de rapports et de pouvoirs sociaux dans l'élaboration de la pensée humaine est indissociable du rôle constitutif des processus mentaux pour les activités et la constitution des valeurs, des normes, des rapports à travers ces activités »²³⁷.

²³³ L. Mondada et S. Pekarek Doehler, « [Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?](#) », *op.cit.*

²³⁴ L. Vygotski dans son ouvrage *Pensée et langage* paru en 1935, prétendait que la « médiation culturelle-historique » avec les interactions sociales est la source du développement des individus. Par « médiation culturelle-historique » l'auteur comprenait un outil matériel ou symbolique ancré dans un contexte donné (comme le langage ou tout autre système des signes) qui médiatise les interactions de l'individu avec l'environnement.

²³⁵ L. Mondada et S. Pekarek Doehler, « [Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?](#) », *op.cit.*, paragraphe 20.

²³⁶ « Human mental functioning is inherently situated in social, interactional, cultural institutional, and historical contexts » (Wertsch, J.V, 1991, "A sociocultural approach to socially shared cognition", p. 85 -100 dans L. B. Resnick, J.M. Levine, and S.D. Teasley (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, American Psychological Association, Washington.)

²³⁷ L. Mondada et S. Pekarek Doehler, « [Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?](#) », *op.cit.*, paragraphe 24.

Le postulat central de cette approche affirme 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 »²³⁸.

Une autre occupation de l'approche socio-culturelle, qui est aussi une des lignes directrices de notre investigation, est l'impact des institutions sociales sur l'individu et ses processus mentaux. J.V. Wertsch²³⁹, dans son ouvrage, souligne que les systèmes sémiotiques dans lesquels puise la médiation sociale dont parlait L. Vygotski sont des produits socio-culturels :

« In a Vygotskian approach, the inherent sociocultural situatedness of the mediational means used in interpsychological functioning entails that mental functioning in the individual is inherently tied to sociocultural setting as well. »²⁴⁰

« Dans l'approche vygotkienne, le caractère socioculturel des moyens médiationnels utilisés dans le fonctionnement inter-psychologique, implique que le fonctionnement mental d'un individu est intrinsèquement lié au contexte socioculturel. » [Notre traduction]

Il s'agit donc d'une médiation qui a des conséquences fondamentales sur la manière dont les locuteurs étudient et évaluent une situation d'interaction.

Le modèle en question s'intéresse aussi bien à la manière dont l'enseignant médiatise la tâche ou le discours (s'il s'agit de la grammaire) pour l'apprenant, mais aussi à la manière dont l'apprenant réagit à la médiation.

« La médiation sociale apparaît comme une des activités – au véritable sens de méthodes – par lesquelles les interlocuteurs – voire les membres – accomplissent de façon collaborative leurs contextes d'apprentissage. »²⁴¹

La médiation est dans cette perspective un processus socio-culturel-institutionnel. L'opérationnalité des activités proposées par l'enseignant est déterminée par les normes de son milieu socio-culturel (voir J.P. Lantolf et G. Appel, 1994²⁴²) et l'intervention de l'apprenant n'est pas uniquement la réponse à la sollicitation, mais « fait partie des activités socialement ou institutionnellement valorisées ou non, légitimées ou non, acceptées ou non »²⁴³.

Tout comme le fera notre recherche, la perspective socio-culturelle :

²³⁸ *Ibid.*, paragraphe 24.

²³⁹ J. V. Wertsch, "A socio-cultural approach to socially shared cognition", *op.cit.*

²⁴⁰ *Ibid.*, p. 96.

²⁴¹ L. Mondada et S. Pekarek Doehler, « [Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?](#) », *op.cit.*, paragraphe 27.

²⁴² J.-P. Lantolf, G. Appel, (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood NJ, Ablex, 1994.

²⁴³ L. Mondada et S. Pekarek Doehler, « [Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?](#) », *op.cit.*, paragraphe 28.

- intègre les représentations des locuteurs en tant que phénomènes socialement distribués et négociés, dans un modèle cohérent de processus cognitifs,
- prétend que « les compétences en langue s’acquièrent à l’intérieur d’un système de valeurs socio-historiquement élaborées qui définit ce qui vaut la peine d’être appris et ce qui le vaut moins (...) »²⁴⁴,
- définit l’apprenant comme un individu « localisé dans un monde collectif, social, voire matériel et co-constructeur de ce monde ; comme un acteur doté d’une expérience communicative [et linguistique] centrales pour ses activités sociales et cognitives »²⁴⁵

L. Mondada et S. Pekarek Doehler soulignent que cette approche « présente un intérêt évident pour une approche interactionniste de l’acquisition qui ne veut ni se confier à une interactivité abstraite ni se réduire à un déterminisme contextuel »²⁴⁶ et offre un modèle théorique pertinent permettant de penser la variabilité des compétences discursives « en tenant compte de la nature émergente et contingente des activités discursives et des processus cognitifs (par rapport à des contextes socio-culturels, des cadres institutionnels et des expériences communicatives des acteurs) »²⁴⁷.

Comme nous venons de le montrer, notre recherche se situe à cheval entre la perspective cognitiviste et sociale. C’est pour cette raison que dans les sous-parties qui suivent, nous expliqueront comment ces deux perspectives s’influencent mutuellement dans des concepts de l’acquisition des langues étrangères.

5.2. L’impact du contexte socio-culturel sur le développement de l’interlangue de l’apprenant

D. Gaonac’h²⁴⁸ remarque que les débuts de la recherche sur l’acquisition coïncident avec l’apparition du concept d’interlangue, nommé d’abord « dialectes idiosyncrasiques » par P. Corder²⁴⁹ et renommé ensuite « interlangue » par L. Selinker²⁵⁰. Ce dernier définissait l’interlangue comme un système spécifique qui est différent du système de la langue

²⁴⁴ *Ibid.*, paragraphe 34.

²⁴⁵ *Ibid.*, paragraphe 34.

²⁴⁶ *Ibid.*, paragraphe 7.

²⁴⁷ *Ibid.*, paragraphe 7.

²⁴⁸ D. Gaonac’h, *Théories d’apprentissage et acquisition d’une langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier, 1991.

²⁴⁹ P. Corder, «The Significance of Learner’s Errors », *IRAL* n° 5, 1967, p. 161-170, et P. Corder, « Idiosyncratic Dialect and Error Analysis», *IRAL*, n° 9(2), 1971, p. 147-160.

²⁵⁰ L. Selinker, « Interlanguage », *IRAL* n° 10, 1972, p. 209-232.

maternelle et de celui de la langue cible. C'est une langue (ou une « sous-langue ») qui se caractérise par le fait qu'elle n'est pas une langue de communication au sein d'un groupe social.

K. Vogel²⁵¹ souligne que l'élaboration du concept d'interlangue « a été favorisée au cours des années 70 et 80 par diverses évolutions dans plusieurs domaines de recherche sur l'acquisition des L2 »²⁵². L'auteur rapporte que le terme a d'abord été compris comme un *continuum* entre la langue source des apprenants et la langue cible. Ensuite elle a été conçue comme plusieurs systèmes provisoires qui se structurent progressivement. Actuellement, elle est perçue en tant qu'ensemble des microsystèmes qui évoluent parallèlement à la maîtrise de la langue cible.

Dans les années 70, suite à l'influence de la linguistique contrastive, « l'acquisition des langues secondes a été conçue comme une avancée graduelle sur une ligne continue dont le point de départ était la langue maternelle et le point d'arrivée la langue seconde »²⁵³. L'auteur remarque que le passage d'un stade à l'autre n'était qu'un processus de restructurations opérant le même niveau de complexité. La progression consistait alors dans le remplacement progressif des caractéristiques de la langue source par celles de la langue cible. Mais comme l'apprenant dispose déjà dans sa langue maternelle d'un système presque achevé, plus complexe que celui de l'interlangue, les décalages de la norme de la langue cible ne pouvaient pas être expliqués uniquement en référence à la langue maternelle.

P. Corder²⁵⁴ modifie le modèle de restructuration de l'interlangue et le remplace par celui d'un « modèle de complexification ». En d'autres termes, la conception de l'interlangue a évolué vers un modèle dynamique présentant une complexification croissante intégrant de façon non linéaire des structures issues de l'interaction de la langue maternelle avec la langue cible. H. Besse et R. Porquier, en 1984, soulignent que l'interlangue comporte au moins « des règles de la langue source, des traces de règles de la langue maternelle, et des règles qui n'appartiennent ni à l'une ni à l'autre »²⁵⁵. R. Ellis²⁵⁶, en 1986, parle de l'interlangue en tant que *recreation continuum* au cours de laquelle les apprenants augmentent la complexité des systèmes provisoires (*rearrangement of a previous variable system into a new variable system*).

²⁵¹ K. Vogel, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995.

²⁵² *Ibid.*, p. 21.

²⁵³ *Ibid.*, p. 49.

²⁵⁴ P. Corder, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press, 1981.

²⁵⁵ H. Besse, R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Didier, coll. LAL, 1984, p. 225.

²⁵⁶ R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1986.

Aujourd'hui, quand on parle de l'interlangue, il ne s'agit plus d'un système unifié qui se restructure d'une manière progressive mais d'un système hétérogène, incohérent, composé de l'ensemble des microsystèmes qui évoluent d'une manière spiraliqve vers les emplois de la langue cible. B. Py (1990)²⁵⁷ en donne la définition suivante :

«Par interlangue, nous désignons une phase dans le développement de la compétence linguistique d'un apprenant. Nous postulons qu'elle possède quelques-unes des propriétés essentielles à tout système linguistique : systématique, variabilité, autonomie. Ces propriétés n'existent toutefois que de manière atténuée. La systématique est éclatée en micro-systèmes, la variabilité ressemble beaucoup à de l'instabilité, l'autonomie est soumise à des précisions efficaces de la part des normes natives (sinon l'interlangue s'apparenterait à un pidgin). En outre, l'interlangue n'est langue véhiculaire d'aucun groupe social (il faudrait cependant tenir compte de phénomènes de convergence au sein de certains groupes, notamment en situation scolaire ou migratoire).»²⁵⁸

Afin de compléter les caractéristiques de l'interlangue, nous souhaitons en ajouter trois autour desquelles nous construirons notre investigation. Ainsi, l'interlangue est également :

- construite des hypothèses des apprenants : c'est en faisant des hypothèses fondées sur les éléments connus et par vérification de celles-ci dans des situations de communication ou par confrontation avec de nouvelles données que les apprenants tendent à s'approprier la langue cible. J. Giacobbe²⁵⁹ remarque que :

« Les textes produits au cours des interactions par ses locuteurs natifs sont extrêmement variés et divers. L'apprenant doit y introduire une certaine régularité pour pouvoir reconstituer le système de la langue-cible en construisant ses propres "théories du langage". (...) Il développe une activité cognitive de sélection des données et de reconstruction de règles dont le résultat est un système d'hypothèses diversifié et partiellement contradictoire. »²⁶⁰

- influencée par la langue source : l'interlangue est perçue en tant que fortement influencée par la langue première de l'apprenant. Le rôle de la langue source a d'abord été pensé en termes d'interférences et de transferts. L. Selinker²⁶¹, dans les années 70, a distingué les transferts positifs au moment où la L1 a eu des effets positifs sur l'apprentissage, puis les interférences quand le fait de se référer à la L1 a eu des effets négatifs. Vingt ans plus tard, la prise en compte de l'activité médiatrice de l'apprenant change la vision concernant le rôle plutôt négatif de la L1. En

²⁵⁷ B. Py, « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », dans Gaonac'h D. (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990, p. 81-88.

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 82.

²⁵⁹ J. Giacobbe, *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction*, Paris, CNRS Éditions, 1992.

²⁶⁰ *Ibid.*, p. 31.

²⁶¹ L. Selinker, "Language Transfer", *General Linguistics*, n° 9, 1969, p. 67-92.

l'occurrence, les chercheurs (E. Kellerman, 1979²⁶², T. Odlin, 1989²⁶³, Giacobbe, 1989²⁶⁴), ont remarqué que le transfert de la L1 ne se fait pas de façon complètement automatique, mais passe par la perception typologique des deux langues en contact. D. Véronique informe que les recherches actuelles dans le domaine des interrelations entre les langues étrangères du sujet apprenant « posent des différences chronologiques d'acquisition et la maîtrise des autres langues comme facteurs susceptibles d'expliquer le processus acquisitionnel »²⁶⁵. Parmi ces études, il y en a quelques unes (R. Andersen²⁶⁶, J.-P. Narcy-Combes et F. Demazière²⁶⁷), qui estiment l'influence de la L1 comme centrale dans l'acquisition (nous en parlerons en détail dans la section suivante).

- conditionnée par les variables socio-culturelles : enfin, nous voudrions souligner que les théories plus récentes de l'interlangue, comme celle de K. Voguel (1995)²⁶⁸, ne se concentrent plus uniquement sur l'aspect cognitif et l'appropriation des langues mais incluent les facteurs tels que le milieu socio-culturel et éducatif :

«Par interlangue nous entendons la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue-cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncrasiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par des variables didactiques (méthodologiques). »²⁶⁹

Les trois dernières caractéristiques montrent l'influence des facteurs individuels et sociaux et la structuration de l'interlangue. D'après notre recherche/étude, le seul travail cognitif ne suffit pas, les « déjà-acquis » linguistiques en langue source et les composantes de la culture éducative des apprenants sont indispensables pour une acquisition efficace de la langue cible. C'est pour cette raison que nous nous inscrivons dans cette vision socio-culturelle de l'interlangue en tentant, par le biais de notre recherche, d'adapter les connaissances

²⁶² E. Kellerman, « La difficulté, une notion difficile », *Encrages*, n° spécial de linguistique appliquée, Université Paris VIII, Vincennes, 1979, p.16-21.

²⁶³ T. Odlin, *Language Transfer*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

²⁶⁴ J. Giacobbe, *Construction des mots et construction du sens : cognition et interaction dans l'acquisition du français par des adultes hispanophones*, Thèse du 3^e cycle, Université de Paris VII, 1989.

²⁶⁵ D. Véronique, *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, op. cit., p. 29.

²⁶⁶ R. Andersen, *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, Newbury House, Rowley (Ma), 1983.

²⁶⁷ J.-P. Narcy-Combes et F. Demazière, « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâche et TIC », *ALSIC*, vol. 8, 2005, revue en ligne : <http://alsic.revues.org/index326.html#text>, site consulté en mai 2012.

²⁶⁸ K. Voguel, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, op. cit.

²⁶⁹ *Ibid.*, p. 19.

métalinguistiques relatives à la langue cible en prenant en compte le contexte linguistico-socio-culturel des apprenants.

5.2.1. Langue cible en tant qu'élément décisif dans le traitement de l'*input*

Dans cette séquence, nous rappellerons les éléments de la représentation du procès d'appropriation proposée par R. Ellis²⁷⁰ (notamment *input*, *intake* et *output*) pour ensuite passer à la présentation du phénomène de *nativisation* qui pose les « déjà-acquis » langagiers en langue cible comme le facteur le plus important dans le traitement de l'*input*.

Quand on parle du traitement de l'*input*, on se place du point de vue de l'activité cognitive de l'apprenant. La construction de l'interlangue passe toujours par un traitement structurant de l'*input*. D'après R. Ellis, l'*input* constitue la première phase du procès d'appropriation. Il s'agit des données linguistiques que fournissent les énoncés auxquels l'apprenant est confronté. C'est l'*input* qui alimente les matériaux d'apprentissage. Comme les théories de l'interlangue insistent sur le fait que le langage compris est plus important, dans l'apprentissage, que le langage parlé, les recherches en didactique (dont la nôtre fait partie) tâchent de rendre l'*input* le plus compréhensif possible en proposant aux enseignants diverses stratégies discursives et interactionnelles (notamment la répétition, l'emploi des paraphrases, des synonymes, la confirmation de la compréhension, etc.)

Néanmoins, l'auteur du concept souligne que l'intelligibilité de l'*input* n'est pas suffisante afin de garantir un apprentissage efficace. Pour cela, il introduit la notion de l'*intake* qui est la partie des données de l'*input* qui seront traitées par l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Pour que l'acquisition ait lieu, il faut que l'assimilation de l'*input* fonctionne et qu'il devienne *intake*. R. Ellis prétend qu'afin que l'*input* évolue en *intake*, il ne suffit pas qu'il soit compris, mais qu'il faut aussi que l'apprenant lui consacre de l'attention²⁷¹ c'est-à-dire de la réflexion.

R. Ellis stipule qu'on ne sait pas vraiment comment l'apprenant sélectionne les éléments susceptibles d'être traités dans l'*input*. D. Véronique²⁷² estime qu'il semble que les éléments sélectionnés dans un premier temps sont ceux étant les plus reconnaissables par l'apprenant et les plus fréquents: « Les apprenants en milieu non guidé montrent qu'ils saisissent en premier lieu ce qui est saillant perceptuellement dans la chaîne parlée ou ce qui est fréquent dans

²⁷⁰ R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, op. cit.

²⁷¹ « Not all the available input is processed by the learner, either because some of it is not understood or because some of it is not attended to » R. Ellis, *ibid.*, p. 127.

²⁷² D. Véronique, *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, op. cit.

l'*input* »²⁷³. Cependant, il est sûr que le même *input* est traité différemment par chaque apprenant. Ce traitement dépend d'un côté des capacités cognitives de l'apprenant (il est donc lié à la nature de la tâche) et de l'autre, de l'état de son interlangue qui lui permet (ou non) de transformer l'*input* en *intake*, autrement dit, de rendre son apprentissage opérationnel.

Le dernier élément de la représentation du procès d'appropriation constitue l'*output*, c'est-à-dire les productions des apprenants. Il donne à l'apprenant la possibilité d'utiliser ses connaissances intériorisées et de stimuler le *feed-back* de son interlocuteur qui pourrait confirmer ou infirmer ses hypothèses et le rassurer dans son apprentissage. Comme l'*output* consiste en mise en mots des éléments sémantiques, on peut le considérer comme le passage d'une simple compréhension du langage à sa réelle utilisation.

Dans un ouvrage paru huit ans après son premier article concernant l'interlangue, R. Ellis²⁷⁴ met en relief le recours à la comparaison que fait l'apprenant du « déjà-acquis » avec des données nouvelles (l'*input*). Il prétend que le processus cognitif du traitement de l'*input* que met en marche l'apprenant passe par trois phases successives :

- l'identification,
- la comparaison avec ce que l'apprenant produit d'habitude,
- la construction de nouvelles hypothèses prenant en compte de nouvelles données.

A. Andersen²⁷⁵, J.-P. Narcy-Combes et F. Demazière²⁷⁶ soulignent également que le recours aux critères relatifs à la langue cible est un élément crucial dans le traitement de l'*input*. C'est pour cette raison qu'ils posent comme central dans l'acquisition l'effet de *nativisation*.

«La nativisation (...) est le phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon les critères déjà en place qui lui sont personnels (ces critères viennent au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage). Un apprentissage de L2 ne peut donc être efficace que s'il permet de passer par un travail cognitif que l'on peut qualifier de dénativisation, qui permettra d'effacer les représentations erronées et de les remplacer par celles qui correspondent bien au système de la L2. La dénativisation n'est possible que si l'apprenant est devenu lucide sur les écarts entre ses premières représentations ou interprétations et le système de la L2 et s'il s'entraîne à les réduire (...) On perçoit ainsi que l'apprentissage de L2 est en quelque sorte une forme de ré-apprentissage ou de nouvel apprentissage. »²⁷⁷

²⁷³ *Ibid.*, p. 306.

²⁷⁴ R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994.

²⁷⁵ R. Andersen, « Pidginization and Creolization in Language Acquisition », Newbury, Newbury House, Rowley (Ma), 1983.

²⁷⁶ J.-P. Narcy-Combes et F. Demazière, « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâche et TIC », *ALSIC*, vol. 8, 2005, revue en ligne : <http://alsic.revues.org/index326.html#text>, site consulté en mai 2012.

²⁷⁷ *Ibid.*, paragraphe 13.

Pour que la dénativisation ait lieu, il faut que l'*input* (donc, dans le cas de l'explication des aspects formels de la langue, le discours grammatical) puisse être compréhensif pour l'apprenant à travers les micro-systèmes dont il dispose. Les auteurs stipulent que, pour que l'*output* (la production de l'apprenant) soit efficace, il doit être précédé d'un *input* concernant le fonctionnement de la langue cible pertinent, étant en mesure de modifier d'une façon efficace l'interlangue de l'apprenant (*intake*).

Ainsi, la question qui se pose est comment arriver à construire un tel *input* ? J.-P. Narcy-Combes et F. Demazière, pour leur part, proposent comme solution la médiation de la part de l'enseignant. Nous sommes d'accord que les enseignants ayant longtemps travaillé avec les apprenants de même langue première, possèdent une expérience qui leur permet de développer des stratégies rendant l'enseignement des régularités formelles de la langue étrangère plus opérationnel. Les résultats de notre investigation montreront que beaucoup d'enseignants, partageant la même langue maternelle que leur public, continuent à pratiquer la linguistique contrastive. Cette pratique d'adaptation, ainsi que d'autres circulant « localement » dans des contextes divers de l'enseignement / apprentissage des langues (notamment le discours étant le produit des verbalisations des apprenants sur les intuitions épi- et métalinguistiques des apprenants eux-mêmes, et des ouvrages pédagogiques conçus par les auteurs autochtones) constituent, à notre avis, une source du savoir « non-orthodoxe » qui gagnerait à être exploité par les didacticiens et les concepteurs des méthodes.

5.3. Remarques conclusives

En présentant l'évolution du champ de recherche en acquisition des langues, nous avons montré qu'à part les aspects cognitifs, elle commence aussi à prendre en considération les aspects sociaux d'appropriation des langues étrangères. Dans la perspective interactionniste socio-culturelle à laquelle nous adhérons, les activités réflexives, qui reviennent à l'ordre du jour (cf. chapitre précédent), reflètent à la fois le travail personnel cognitif de l'apprenant et le travail conjoint du groupe-classe. L'apprenant n'est plus considéré comme un individu isolé, observé dans chacune de ses interactions, mais est appréhendé dans son histoire interactionnelle et communicationnelle : « les fonctionnements de l'interlangue, saisis dans leur réalité dialogique, sont mis en rapport avec le contexte social dans lequel ils ont été

appréhendés »²⁷⁸. Nous avons également montré que la langue source des apprenants peut avoir un impact tout à fait bénéfique sur le développement de son interlangue.

Nous espérons enfin avoir montré que longtemps séparées par des différences d'objectifs et de fondements épistémologiques, les recherches sur l'acquisition des langues étrangères et la didactique des langues, ont explicité récemment des sources d'interrogations communes. D'une part, les didacticiens ne peuvent se passer de « connaissances sur le développement langagier de l'apprenant (...) sur la question de savoir dans quelle mesure convergent et divergent processus d'appropriation en milieu naturel (c'est-à-dire culturel) et processus d'apprentissage en contexte scolaire hante des esprits de tous les enseignants des langues »²⁷⁹. D'autre part, les linguistes de l'acquisition, s'ils s'inscrivent dans un paradigme interactionniste, « ne peuvent pas négliger les données issues de l'apprentissage formel, non seulement pour des raisons empiriques (recueil des données) mais pour des raisons théoriques liées à la construction de leur objet »²⁸⁰ qui ne saurait être abstrait des contextes culturels, langagiers et éducatifs.

²⁷⁸ D. Véronique, *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, *op. cit.*, p. 68.

²⁷⁹ J.-L. Chiss, « La didactique du français entre conceptualisation et contextualisation », 17-21 juillet, Atlanta, *Congrès mondial des professeurs de français* « Le défi de la diversité », 2004.

²⁸⁰ *Ibid.*

Chapitre 6

Méthodologie de la recherche

Le présent chapitre a pour objectif de préciser les modalités relatives à l'investigation que nous avons menée. Ainsi, nous y présenterons l'organisation générale de notre travail, nous caractériserons le type de notre recherche, la nature de nos données, ainsi que la démarche que nous avons appliquée afin de les analyser.

6.1. Organisation du travail

Dans les chapitres précédents, nous avons traité des principaux éléments de notre problématique.

Nous avons parlé d'abord de nouvelles perspectives dans l'enseignement de la grammaire (chapitre 1). Puis, nous avons soulevé la question de l'influence des cultures métalinguistiques et éducatives sur la perception par les apprenants des aspects formels de la langue. Nous avons également présenté la dynamique de quatre types de savoirs circulant dans le champ de la didactique des langues ainsi que la façon dont ils se combinent et s'influencent mutuellement par rapport à des objets didactiques tels que métalangage et activités grammaticales (cf. chapitre 2).

Par la suite, nous avons rappelé que le métalangage est une construction culturelle qui, afin d'être opérationnelle, devrait être négociée et relativisée par les apprenants en fonction de leurs représentations. Quant aux activités grammaticales, nous avons tenté d'attirer l'attention sur leur caractère constant par rapport à l'évolution des théories des sciences du langage (cf. chapitre 3).

Cette stabilité des activités grammaticales s'est accompagnée d'un élargissement sous la forme des activités réflexives et a ainsi assuré le *continuum* entre les méthodologies implicite et explicite en laissant le champ ouvert aux savoirs d'expérience, souvent considérés comme « semi-clandestins » en raison de leur caractère « local » (cf. chapitre 4).

Enfin, nous avons montré qu'avec le courant interactionniste, les recherches en acquisition des langues prennent une dimension socio-culturelle. En l'occurrence, elles considèrent l'apprenant en tant qu'acteur social dans ses tâches communicationnelles et n'analysent les activités cognitives et l'interlangue que si elles sont socialement situées (cf. chapitre 5).

Dans la suite de notre recherche nous présenterons, à travers les concepts issus des savoirs savants, la différence entre le système aspectuel et temporel polonais et français. Ensuite nous procéderons à l'analyse de la façon dont s'articulent les temps passé composé et imparfait à travers les savoirs ayant un impact sur la culture métalinguistique des polonophones. Les résultats de nos analyses nous serviront à élaborer un prototype d'une description contextualisée portant sur les temps français qui constituent l'objectif de notre recherche.

6.2. Une recherche-action

La présente recherche est une recherche-action qui relève de l'expérimentation, d'un point de vue compréhensif. F. Demazière et J.-P. Narcy-Combes soulignent que dans la recherche action :

« Il ne s'agit pas toujours de valider une hypothèse mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique. Le praticien chercheur de la recherche-action met en place un certain type d'environnement d'apprentissage ou de tâches ou activités. Il définit précisément en quoi et pourquoi ses choix devraient avoir un effet positif. Le positionnement épistémologique et le recours à une problématique de recherche restent impératifs (...). »²⁸¹

La raison principale de ce choix a été dictée par notre objectif qui est l'élaboration d'une nouvelle description du passé composé et de l'imparfait qui serait plus opérationnelle pour les apprenants polonophones, puisqu'elle serait fondée sur leur culture métalinguistique. Il n'y est donc pas question de confirmer ou d'infirmer une hypothèse déjà existante, mais de « faire face aux aléas du terrain »²⁸². Notre approche est du type qualitatif et a un caractère « local » et le terrain concerné par notre investigation n'est pas un terrain « universel », mais un parmi plusieurs terrains existants, qui possède sa propre culture éducative et ses propres représentations métalinguistiques que nous voulons identifier et analyser.

Nous présenterons et nous discuterons dès à présent de la démarche et des corpus que nous avons utilisés pour notre étude.

²⁸¹ F. Demazière, J.P. Narcy-Combes, « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, 2007, p. 15.

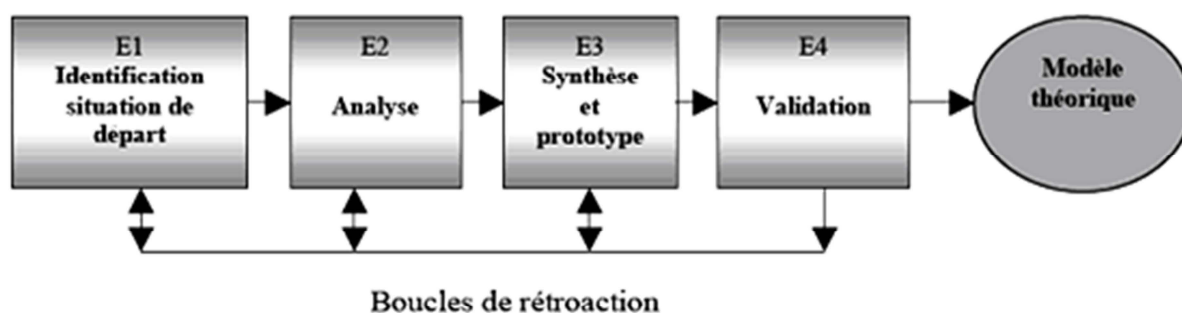
²⁸² *Ibid.*

6.3. La démarche et les corpus

Notre travail est un entrecroisement de données théoriques et empiriques. En l'occurrence, nous tenterons non seulement de montrer qu'il existe des différences dans la perception de l'aspect à travers les cultures éducatives française et polonaise, mais aussi de concevoir une nouvelle description contextualisée qui expliquerait cette différence.

Notre recherche sera donc une anasynthèse, « néologisme formé des mots analyse et synthèse qui désigne un processus général d'élaboration d'un modèle qui tend à inclure à la fois des données théoriques et pratiques de la recherche »²⁸³. R. Legendre²⁸⁴ structure le processus de l'anasynthèse en quatre étapes principales présentées sur le schéma suivant:

Figure 1.2. La stratégie générale de l'anasynthèse pour développer un modèle théorique (d'après Legendre R., 2005 : 75)



Recherches qualitatives, vol. 26(2), p. 136.

Nous nous sommes inspirée, dans l'organisation de notre recherche, des étapes de R. Legendre en organisant notre recherche comme suit :

1. *Identification de la situation de départ*

Au moment où l'apprenant entre en contact avec la langue étrangère, il n'est pas dépourvu de conscience métalinguistique : il a une expérience du langage à travers sa propre langue. Par conséquent, dans un premier temps nous avons présenté :

- *le système aspectuel de la L1 des apprenants*

²⁸³ L. Sauvé, « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, 1992, p. 24.

²⁸⁴ R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 4^{ème} édition, Montréal, éd. Guérin Eska, 2005, p. 75.

Nous nous sommes tournée vers les savoirs savants pour montrer où réside la différence entre les catégories par lesquelles on exprime l'aspect en polonais et en français. À cette fin, nous nous sommes référée à des concepts issus des sciences du langage et à des grammaires savantes du polonais et du français.

- *le contexte éducatif polonais*

A travers les *Instructions Officielles* nous avons présenté le système éducatif polonais et la politique linguistique du pays. En passant en revue des grammaires pédagogiques et des manuels du polonais, nous avons montré quelles sont les catégories métalinguistiques portant sur le temps passé et l'aspect polonais dont disposent potentiellement les apprenants polonophones.

2. *Les analyses*

Afin de recueillir les données nécessaires pour élaborer notre description contextualisée correspondant avec les représentations et la culture métalinguistique des polonophones, nous avons analysé différents types de savoirs circulant dans le contexte didactique polonais.

- *Savoirs divulgués*

Puisque les auteurs polonophones des matériaux pédagogiques sont d'anciens apprenants du français en tant que langue étrangère, ils connaissent sûrement bien difficultés que pourraient éprouver ces derniers face au passé composé et à l'imparfait. Ainsi, dans la suite de notre recherche, nous nous sommes proposée de vérifier si ces auteurs « locaux » se servent de leur expérience pour adapter leur discours aux représentations des apprenants. Pour cela, nous avons passé en revue cinq manuels et cinq grammaires du français conçus par et pour les polonophones.

Comme le souligne J. P ;B. Allen²⁸⁵, la tâche principale des auteurs d'ouvrages pédagogiques de grammaire n'est pas de « rendre compte de la compétence d'un locuteur-auditeur natif idéal, [mais elle consiste à] fournir un cadre relativement informel de définitions, de schémas, d'exercices et de règles qui puisse aider un apprenant à acquérir une connaissance de la langue et une certaine maîtrise de son utilisation»²⁸⁶.

²⁸⁵ J.P.B. Allen, 1974, cité par H. Besse et R. Porquier, *Grammaire et didactique des langues, op.cit.*, p. 186.

²⁸⁶ *Ibid.*

- *Savoirs d'expertise professionnelle*

Dans la suite de notre étude, nous examinerons les discours portant sur le passé composé et sur l'imparfait de dix enseignants polonophones travaillant dans des établissements du 2^{ème} degré (lycée). Afin de vérifier quelles formes prend ce discours, quel métalangage est utilisé en classe et s'il est adapté aux représentations des apprenants, nous analyserons les transcriptions des enregistrements d'une dizaine de cours (durant entre 45 et 90 min) qui portent sur le fonctionnement des temps en question.

- *Savoirs ordinaires*

L'objectif de notre dernière analyse a porté sur l'identification des représentations métalinguistiques et des intuitions épilinguistiques concernant le passé composé et l'imparfait que possèdent les apprenants polonophones. Ces données ont relevé, comme dans le cas du discours des enseignants d'ailleurs, des savoirs ordinaires. Afin de discerner ces données, nous avons analysé les enregistrements des verbalisations idiosyncrasiques des étudiants polonais portant sur le choix des formes (passé composé ou imparfait) faites à partir d'un exercice à trous. L'activité de verbalisation a été effectuée avec une trentaine d'étudiants polonais de 2^{ème} et 3^{ème} année de philologie romane (niveaux B2/C1).

3. Synthèse et élaboration du prototype de la description

La troisième étape de notre étude a eu l'allure d'un exercice de conceptualisation. Nous avons présenté les résultats des analyses préalablement effectuées à un groupe de polonophones et nous leur avons demandé de s'y confronter afin d'élaborer le prototype d'une description du passé composé et de l'imparfait. Quant aux sujets, il s'agissait de polonophones âgées de 26 à 29 ans, vivant en France depuis 2 à 3 ans, dont le niveau de français au moment d'arrivée était scolaire (A2+/B1).

4. La vérification empirique de l'efficacité de la description

Dans la dernière étape de notre recherche, nous avons tenté de vérifier empiriquement si notre prototype de description sera interprétable et compréhensible par les apprenants. À cet effet, nous avons effectué une enquête écrite auprès d'une trentaine d'apprenants polonophones du lycée (niveau A2+/ B1) âgés de 16 à 19 ans.

6.4. Remarques conclusives

La plupart des données pour nos corpus seront recueillies dans la ville de Lublin située à l'est de la Pologne, dans des établissements publics (à l'exception d'un cours enregistré à l'Alliance Française).

Quant aux obstacles liés à la constitution des corpus, nous les avons rencontrés en effectuant les enregistrements. Au niveau technique, il a fallu faire des choix pour trouver l'équilibre entre l'exigence de recueillir des données de bonne qualité et le souci de ne pas trop gêner le fonctionnement de la classe. Il va de soi qu'afin d'obtenir des données d'excellente qualité, il faut disposer de plusieurs dictaphones (ou microphones), or nous n'avons pu le faire qu'avec un seul dictaphone. Ainsi, dans nos transcriptions, il y a parfois des passages non transcrits à cause de l'impossibilité de distinguer les paroles.

En ce qui concerne les informateurs, autant le fait d'être enregistrés n'a pas posé le moindre problème aux apprenants qui exprimaient volontairement leurs intuitions épilinguistiques lors de l'activité de verbalisation, autant cela a visiblement gêné la plupart des enseignants. Nous n'avons pu assister qu'à la moitié des cours enregistrés, ce qui a rendu la transcription et l'analyse des données plus difficiles. Un corpus enregistré et transcrit relève nécessairement d'une reconstruction. Quand on procède à l'analyse des données, on est très loin de la classe et des activités qui y ont eu réellement lieu. Le corpus n'en est qu'une trace. E. Roulet parle de cet aspect difficile de travail de chercheur : « Nous travaillons sur un objet qui est un corpus enregistré, une vidéo, une transcription, ce qui est déjà loin de l'interaction réelle »²⁸⁷.

Davantage de détails concernant les conditions de recueil des données et les informateurs seront fournis à l'occasion de l'analyse de chaque corpus. Quoique notre recherche soit d'ordre expérimental, nous espérons qu'elle pourra suggérer quelques propositions utiles à l'enseignement de la grammaire qui seront appréciées aussi bien par les enseignants que par les apprenants du français en Pologne.

²⁸⁷ E. Roulet cité par C. Germain, « L'observation et l'analyse de l'enseignement des langues : problèmes théoriques et méthodologiques », Actes du colloque organisé dans le cadre du 64^{ème} Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Université McGill, Montréal, 1997, p. 11-29.

Chapitre 7

La description de l'aspect et des temps en polonais

Le polonais est une langue indo-européenne appartenant à la branche slave²⁸⁸. Comme toute langue slave, c'est une langue flexionnelle, puisque les morphèmes grammaticaux y combinent plusieurs fonctions. En effet, ils peuvent indiquer le cas, le genre et le nombre en ce qui concerne les noms et la personne et le nombre en ce qui concerne les formes verbales.

Dans ce chapitre, nous nous proposons de présenter de façon succincte le fonctionnement des catégories grammaticales de l'aspect et du temps en polonais. Comme ces catégories sont étroitement liées mais ne se confondent pas, nous les aborderons séparément.

Dans un premier temps, nous aborderons les questions morphologiques liées à l'aspect, de façon à ce que le lecteur puisse comprendre le système aspectuel et la notion de mode d'action (ou de l'*Aktionsart*) dont l'application est particulièrement intéressante dans les langues slaves.

Ensuite, en nous appuyant sur les descriptions de quelques grammaires savantes du polonais, nous présenterons le système temporel du polonais en montrant en quoi il diffère de celui du français. Puis, nous rappellerons brièvement le modèle proposé par J.-P. Desclés et Z. Guentchéva, qui nous permettra de décrire l'aspect en polonais. Dans la section suivante, nous examinerons les emplois de l'aspect *perfectif* et *imperfectif* polonais, en mettant l'accent sur les différences que l'on peut établir par rapport aux emplois du passé composé et de l'imparfait français. Nous finirons ce chapitre par présenter la façon dont des grammaires de référence polonaises décrivent l'aspect. Cela nous permettra de vérifier si la terminologie qu'elles proposent se recoupe avec celle employée dans les descriptions linguistiques.

7.1. La morphologie aspectuelle du polonais

Dans la description de l'aspect en polonais, nous ne pouvons pas ignorer sa morphologie. Comme le soulignent de nombreux linguistes et grammairiens :

« L'aspect des verbes slaves présente, dans sa morphologie et dans son fonctionnement, une complexité et une originalité qui interdisent de l'assimiler à aucune catégorie verbale connue dans d'autres langues. Il n'est pas possible d'étudier les emplois de l'aspect dans l'énoncé en polonais (...) sans se rappeler la spécificité morphologique de cette catégorie : l'aspect occupe

²⁸⁸F. Sławski, «Języki słowiańskie», in: Bednarczyk L., *Języki indoeuropejskie* [Langues indoeuropéennes], vol. 2, Warszawa, PWN, 1998, p. 907.

une place tout à fait originale entre la conjugaison et la dérivation verbale. (H. Włodarczyk)²⁸⁹

Ainsi, afin de permettre au lecteur non-polonophone de comprendre la façon dont on construit les formes aspectuelles en polonais, dans les sections qui suivent nous nous pencherons sur des procédés tels que la préfixation, la suffixation et la dérivation lexicale.

7.1.1. La préfixation

L'opposition morphologique *perfectif / imperfectif*, qui a été observée pour la première fois dans le système verbal slave, a servi de modèle pour la notion de l'aspect dans d'autres langues. Comme le remarque D. Cohen²⁹⁰ à propos du système aspectuel slave, « à tout verbe d'aspect perfectif correspond en principe un verbe de signification semblable, n'en différant que par la valeur qui lui confère son appartenance à l'aspect perfectif »²⁹¹ et inversement « à tout verbe d'aspect imperfectif correspond en principe un verbe de signification semblable, n'en différant que par la valeur que lui confère son appartenance à l'aspect perfectif »²⁹². Ainsi, c'est la raison pour laquelle on appelle les verbes qui ont la même signification lexicale mais qui se distinguent uniquement par leurs formes (perfectives ou imperfectives) s'appellent « paires aspectuelles », par exemple :

	f. imperfective	f. perfective
donner	<i>dawać</i>	<i>dać</i>
acheter	<i>kupować</i>	<i>kupić</i>
faire	<i>robić</i>	<i>zrobić</i>
poser	<i>kłaść</i>	<i>położyć</i>
construire	<i>budować</i>	<i>zbudować</i>
signer	<i>podpisać</i>	<i>podpisywać</i>

²⁸⁹ H. Włodarczyk, *L'aspect verbal dans le contexte, en polonais et en russe*, Paris, Institut d'Études Slaves, 1997, p. 13.

²⁹⁰ D. Cohen, *L'aspect verbal*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989, *op.cit.*, p. 28-29.

²⁹¹ *Ibid.*

²⁹² *Ibid.*

D'une manière générale, les verbes qui forment des paires aspectuelles sont fondés sur le même radicale. Ils sont marqués l'un par rapport à l'autre par la présence ou l'absence des marques affixales de dérivation.

La préfixation est nommée également la *perfectivation* car il s'agit d'un procédé employé le plus souvent²⁹³ pour former des verbes perfectifs, à partir de verbes imperfectifs, par exemple :

pisac - *napisac* (écrire) / *przepisac* (copier), *podpisac* (signer)
czytac - *przeczytac* (lire) / *odpisac* (répondre par écrit)
jeść - *zjeść* (manger) / *poczytac* (lire un moment)
jeść - *zjeść* (manger) / *objeść się* (manger trop)

Le polonais possède 17 préfixes dont six, selon G. Jagodziński²⁹⁴, sont le plus souvent employés dans la formation des paires aspectuelles :

<i>préfixe</i>	<i>% des paires aspectuelles créées à partir de ce préfixe</i>
<i>z-/ze-/s-/ś</i>	42 %
<i>za-</i>	23%
<i>wy-</i>	11%
<i>po-</i>	8%
<i>u-</i>	8%
<i>o(b)-</i>	4%
<i>na-</i>	3%

En dehors de ces six préfixes, on recourt également pour la formation des paires aspectuelles aux préfixes suivants: *prze-*, *roz-*, *pod-*, *przy-*, *od-*, *do-*, *nad-*, *w-*. Dans la section 7.1.3 consacrée à la modalité d'action, nous expliquerons en détail la signification intrinsèque que donne au verbe chacun de ces préfixes.

²⁹³En polonais il y a aussi des cas où la préfixation d'un verbe imperfectif ne conduit pas à la formation de son équivalent perfectif : *prosić* (prier) - *przeprosić* (demander pardon), *leżeć* (être couché) - *należec* (appartenir).

²⁹⁴G. Jagodziński, *Gramatyka języka polskiego*, en ligne : <http://grzegorz.w.interia.pl/gram/gram06.html>. site consulté en mai 2012.

7.1.2. La suffixation et le problème des paires aspectuelles

Outre la préfixation, il existe en polonais un autre procédé, moins fréquent, pour créer les paires aspectuelles. Il s'agit de la suffixation (appelée aussi l'*imperfectivation*), permettant avant tout de créer des verbes imperfectifs à partir des verbes perfectifs, par exemple :

pokazać - *pokazywać* (montrer)
użyć - *używać* (utiliser)
dać - *dawać* (donner)

Quant au procédé d'*imperfectivation*, dans les langues slaves on peut en distinguer deux types : l'*imperfectivation primaire* et l'*imperfectivation secondaire*.

a) l'*imperfectivation primaire* est un procédé morphologique qui « permet de former un verbe imperfectif à partir d'un verbe perfectif primaire (c'est-à-dire un verbe perfectif qui ne comporte aucun préfixe) »²⁹⁵. Le nombre de verbes perfectifs primaires dans la langue est très réduit, par exemple :

dać - *dawać* (donner)
kupić - *kupować* (acheter)
wysłać - *wysyłać* (envoyer)

b) l'*imperfectivation secondaire* « désigne le procédé morphologique qui permet de former un verbe imperfectif à partir d'un verbe perfectif préfixé »²⁹⁶, par exemple :

Imperfectif	Perfectif	Imperfectif	
<i>myć</i>	- <i>umyć</i>	- <i>umywać</i>	(laver)
<i>kochać</i>	- <i>zakochać</i>	- <i>zakochiwać</i>	(aimer)
<i>żyć</i>	- <i>przeżyć</i>	- <i>przeżywać</i>	(vivre)
<i>dzielić</i>	- <i>rozdzielić</i>	- <i>rozdzielać</i>	(partager)

Z. Guentchéva²⁹⁷ remarque que la distinction entre les deux types d'imperfectifs s'impose pour plusieurs raisons. D'abord, l'objet de départ sur lequel s'effectue l'*imperfectivation* dans les deux cas n'est pas le même. L'imperfectif primaire ne subit aucune opération, tandis que l'imperfectif secondaire est déjà le résultat d'une préfixation. De plus, les imperfectifs secondaires se distinguent clairement, par leur valeur sémantique,

²⁹⁵Z. Guentchéva, *Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain*, op.cit., p. 56.

²⁹⁶Ibid.

²⁹⁷Ibid.

des imperfectifs primaires dont ils sont morphologiquement issus. Dans cette situation, le préfixe possède deux fonctions : grammaticale, puisqu'il forme un verbe imperfectif, et lexicale car il sert à former un nouveau verbe dont le contenu sémantique est distinct de celui du verbe imperfectif primaire. Enfin, l'auteure souligne que dans les langues slaves l'*imperfectivisation primaire* est improductive, alors que l'*imperfectivisation secondaire* est très productive.

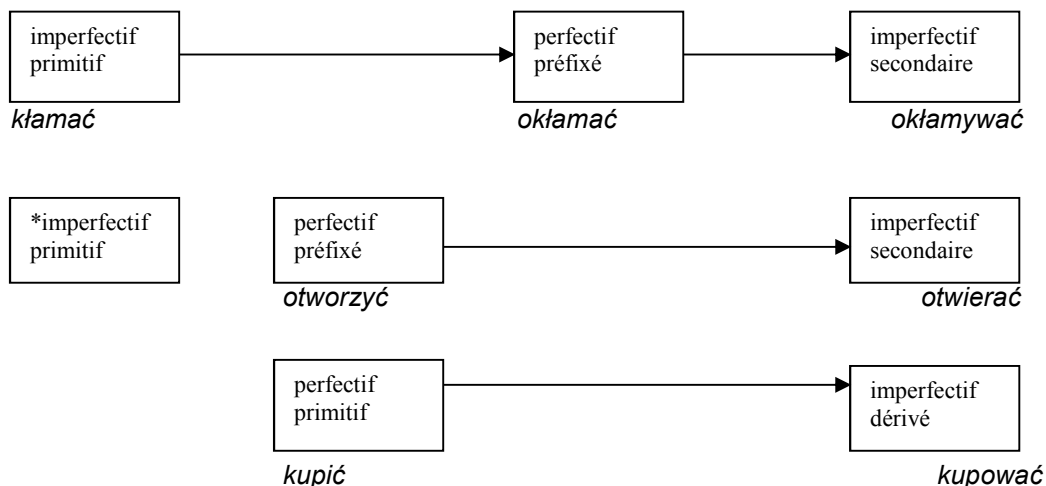
Pour les raisons évoquées ci-dessus, l'auteure propose de nommer l'*imperfectif dérivé* l'imperfectif non préfixé (par exemple *dać*^{PERF} / *dawać*^{IMPF} « donner »), et de réserver la notion d'*imperfectif primaire* à l'imperfectif simple qui donne naissance au perfectif préfixé, lui-même permettant ensuite d'obtenir un imperfectif secondaire (par exemple *kopać*^{IMPF} / *wykopać*^{PERF} / *wykopywać*^{IMPF}). Elle distingue deux types d'imperfectifs secondaires :

- a) ceux qui peuvent former des triplets avec l'imperfectif primaire et le perfectif dont ils sont issus :
klamać^{IMPF} - *okłamać*^{PERF} - *okłamywać*^{IMPF} (*mentir*)
- b) ceux formés à partir des perfectifs préfixés dont le thème verbal n'apparaît en synchronie que préfixé:

otworzyć^{PERF} - *otwierać*^{IMPF} (*ouvrir*)
nakłuć^{PERF} - *nakłuwać*^{IMPF} (*piquer*)
załamać^{PERF} - *załamywać*^{IMPF} (*réfracter*)

En résumant ces procédés morphologiques, Z. Guentchéva propose un schéma suivant :

Schéma des procédés morphologiques d'imperfectivisation de Z. Guentchéva (1990 :57)
(nous avons remplacé les exemples du bulgare par ceux du polonais)



La question qui s'impose alors est : à quel niveau se situe une « vraie » paire aspectuelle ?

Certains linguistes, comme S. Kracevski²⁹⁸ par exemple, sont d'avis qu'une « vraie » paire aspectuelle dans les langues slaves se situe entre le perfectif et l'imperfectif secondaire car ces deux formes verbales en question s'opposent uniquement au niveau grammatical (en polonais, par exemple, il s'agit de l'opposition entre *opisać- opisywać* « décrire » et *przeżyć - przeżywać* « vivre »).

Ju. Maslov²⁹⁹ approfondit la thèse de S. Kracevski en précisant que la *perfectivation* est « une opération à caractère sémantique » et l'*imperfectivation* un « pur procédé de grammaire ». En l'occurrence, il explique que la *perfectivation* est uniquement un procédé qui donne la possibilité de créer un nouveau verbe et s'accompagne seulement d'une différence aspectuelle, tandis que l'*imperfectivation* « permet de créer un nouveau thème verbal et interne au lexème verbal, sans pour autant modifier en quoi que ce soit la signification lexicale »³⁰⁰.

Le fait d'accepter que la véritable opposition aspectuelle se situe au niveau du couple *perfectif / imperfectif secondaire*, parce qu'on le reconnaît comme synonyme sur le plan lexical, n'est, à notre sens, pas un argument suffisant. Nous partageons la position de Z. Guentchéva qui souligne la pertinence de la distinction proposée par J. Veyrenc³⁰¹ pour le russe. Ainsi, l'auteur oppose un *couple de connexion*, qui repose sur une relation de type: *kopać - wykopać* (creuser) à un *couple de corrélation* de type: *wykopać - wykopywać*. Par conséquent la paire aspectuelle repose sur une base grammaticale.

7.1.3. La modalité d'action (*Aktionsart*)

Dans le système polonais, à part le fait que le préfixe peut donner au verbe une nouvelle signification lexicale (par exemple *bić* « battre, frapper » → *rozbić* « briser »), ou changer son aspect (*robić* « faire imperf.» → *zrobić* « faire perf. »), il peut également fournir aux verbes un sens intrinsèque concernant le déroulement du procès et le degré de sa réalisation. Cette

²⁹⁸ S. Kracevski, *Le système des verbes russes*, Prague, 1927, cité par Guentchéva Z., *Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain*, op. cit.

²⁹⁹ J. Maslov, « Glagol'nyj vid v soveremennom blogarskom literaturnom jazyke (značenie i upotreblenie) », *Voprosy grammatiki blogarskogo literaturnogo jazyka*, Moscou, S.B. Bernštejn, 1959, p. 157-312, cité par Guentchéva Z., *Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain*, op. cit., p. 58.

³⁰⁰ *Ibid.*

³⁰¹ J. Veyrenc, « Un problème de formes concurrentes dans l'économie de l'aspect verbal en russe : imperfectifs premiers et imperfectifs seconds », *Slavica*, 1965, p. 133, *Annales Institutii Philologiae Slavicae Debrecensis de Ludovico Kossuth Nominatae*, V, Debrecen, cité par Guentchéva Z., op. cit.

caractéristique a été appelée depuis S. Agrell (1908)³⁰² un slavisant allemand, le mode d'action (en allemand *Aktionsart*).

Comme toutes les langues slaves, le polonais possède un très large éventail de modes d'action. Etant donné que la notion d'*Aktionsart* a été introduite par S. Agrell en vue de décrire le polonais, il nous a semblé indispensable de présenter en détail les différents modes d'action.

L'auteur a défini l'*Aktionsart* de façon suivante :

« Unter Aktionsart verstehe ich (...) nicht die beiden Hauptkategorien des slawischen Zeitwortes, die unvollendete und die vollendete Handlungsform (das Imperfektivum und das Perfektivum) – diese nenne ich Aspekte. Mit dem Ausdrucke Aktionsart bezeichne ich bisher fast gar nicht beachtete – geshweige denn klassifizierte – Bedeutungsfunktionen der Verbalkomposita (...), die genauer ausdrücken, wie die Handlung vollbracht wird, die Art und Weise ihrer Ausführung markieren »³⁰³.

« Par Aktionsart j'entends, non pas les deux catégories majeures des verbes slaves, c'est-à-dire les formes de l'imperfectif et du perfectif - j'appelle cela « aspect ». Par le terme d'Aktionsart, je désigne les fonctions sémantiques des composés verbaux qui n'ont pratiquement pas été prises en compte jusqu'ici -et encore bien moins classifiées- et qui expriment plus précisément comment l'action s'accomplit et qui marquent le mode et la manière dont elle se réalise. » [Notre traduction]

Autrement dit, l'*Aktionsart* est le cas d'une préfixation qui, en modifiant partiellement le sens lexical du verbe imperfectif de base, indique une phase du procès. Ainsi, le nouveau verbe obtenu comporte une précision concernant la réalisation du procès qu'il exprime. En l'occurrence, *ukończyć*, *zakończyć* ou *dokończyć*, contrairement au *skończyć*, montrent qu'il ne s'agit pas uniquement d'une simple forme perfective du verbe *kończyć* [finir]:

- « 1) *Ukończył* swoją pracę w domu.
- 2) *Dokończył* swoją pracę w domu. Il a fini son travail à la maison
- 3) *Zakończył* swoją pracę w domu. [Notre traduction]
- 4) *Skończył* swoją pracę w domu.

W pierwszym przypadku (*u-*) pojmujemy czynność tak, że podmiot (np. uczeń) prawdopodobnie tylko w domu pracował. W drugim (*do-*), że początek pracy był poza domem (np. w szkole), reszta pracy zaś w domu. W trzecim (*za-*) tak, że np. Początek i główna część pracy były poza domem (np. w szkole albo u kolegi), sam ostatek zaś, np. pisanie ostatnich wierszy, dokonanie ostatniej przeróbki zaś w domu (...) przy użyciu przedrostka (*s-*) odczuwamy tylko, że pod względem aspektu czynność jest dokonana. »³⁰⁴

« Dans le premier cas (*u-*) on comprend que le locuteur (par exemple l'apprenant) a travaillé uniquement à la maison. Dans le deuxième cas (*do-*), [on comprend] que le début du travail a eu lieu hors de la maison (par exemple à l'école), et que le reste du travail a été effectué à la

³⁰² S. Agrell, *Aspektänderung und Aktionartbildung beim polnischen Zeitworte: ein Beitrag zum Studium der indogermanischen Praeverbia und ihrer Bedeutungsfunktionem*, Lund Universiteits Årsskrift, 1908.

³⁰³S. Agrell, *Aspektänderung und Aktionartbildung beim polnischen Zeitworte: ein Beitrag zum Studium der indogermanischen Praeverbia und ihrer Bedeutungsfunktionem*, op.cit., p. 78.

³⁰⁴S. Agrell, *Przedrostki postaciowe czasowników polskich. Materiały i prace Komisji Językowej Akademii Umiejętności w Krakowie.*, TomVIII, Kraków: Nakładem Akademii Umiejętności, 1918, p. 7-8.

maison. Dans le troisième cas (*za-*), [on comprend] qu'une grande partie du travail a été effectuée hors de la maison (par exemple à l'école ou chez un ami) et la fin, par exemple les derniers vers ou la dernière correction, a eu lieu à la maison. (...) en employant le préfixe (*s-*) on ressent uniquement que du point de vue de l'aspect, l'action est perfective. » [Notre traduction]

S. Agrell distingue ainsi pour le polonais 22 catégories sémantiques, caractérisant du point de vue de la durée et du résultat, le déroulement des procès perfectifs et imperfectifs désignés par les verbes. Nous présenterons donc dès à présent toutes les catégories d'*Aktionsart* définies pour les verbes polonais par S. Agrell³⁰⁵ ainsi que les schémas que l'auteur a établis pour chaque catégorie.

En ce qui concerne les schémas, la ligne verticale signifie la durée et la ligne horizontale le résultat. Les procès dont l'achèvement est inconnu sont marqués par la ligne qui se termine par une flèche. La ligne pointillée illustre les états précédant les procès marqués par les verbes et ceux qui les succèdent. Enfin le point indique les intervalles temporels dont le début et la fin sont bien marqués (s'il s'agit du développement du processus, son stade final est marqué par un point plus grand que le stade initial).

I.

Le résultatif	Indique la conclusion ou le résultat d'un procès, indépendamment de sa durée d'un procès dans le temps. On trouve cette catégorie seulement dans l'aspect perfectif.	Schéma :
----------------------	--	---------------------

Exemples :

- 1) Anna **s-traciła** nadzieje na powrót Jana
Anne NOM S-perdre 3SG.F.passé espoir ACC sur retour ACC Jean GEN

« Anna a perdu l'espoir que Jean revienne. »

- 2) Maria **ze-psuła** radio.
Marie NOM ZE-casser 3SG.F.passé radio ACC

« Marie a cassé la radio. »

- 3) Jan **z-robił** błąd żeniąc się.
Jean NOM Z-faire 3SG.M.passé erreur ACC se marier gérondif se REFL

« Jean a fait une erreur en se mariant. »

Les préfixes « **s-** », « **ze-** » et « **z-** » désignent respectivement les résultats des procès *tracić* « perdre » (1), *psuć* « casser » (2), *robić* « faire » (3), indépendamment de leur durée.

³⁰⁵*Ibid.*,105-111.

II.

Le momentané	Désigne un évènement unique, se déroulant en un instant, dont on n'est pas capable de distinguer les phases successives.	Schéma :
---------------------	--	------------------------------

Exemples :

- 4) Anna krzyk-**nę**-ła z bólu.
Anne NOM crier-NE- 3SG.F.passé de douleur ACC

« Anne a crié de douleur. »

- 5) Ciężarna kobieta **ze**-mdlą w metrze.
Enceinte ADJ.SIN femme NOM.SG ZE-perdre conscience dans métro LOC

« Une femme enceinte a perdu connaissance dans le métro. »

- 6) Anne **u**-kuła się igłą w palec.
Anne NOM. U-piquer 3SG.F.passé se COD aiguille INSTR dans doigt LOC

« Anne s'est piquée au doigt avec une aiguille. »

Le semelfactif « **-nę** - » ainsi que les préfixes « **ze-** » et « **u-** » désignent le caractère instantané des procès *krzyżeć* « crier » (4), *mdleć* « perdre conscience » (5), *kłuć* « piquer » (6), dont les phases successives sont impossibles à différencier.

III.

Le duratif	Marque un procès qui dure et dont on peut distinguer de différents stades.	Schéma : _____┘
-------------------	--	-------------------------------

Exemples :

- 7) Jan **u**-rósł pięć centymetrów.
Jean NOM U-grandir 3SG.M.passé cinq centimètres GEN.PL

« Jean a grandi de cinq centimètres. »

- 8) Król **o**-siodłał konia i odjechał.
Roi NOM.SG O-seller 3SG.M.passé cheval ACC et partir 3SG.M.passé

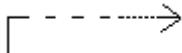
« Le roi a sellé son cheval et il est parti. »

- 9) Jan Pawel II po-jednał się z Żydami
Jean-Paul II NOM PO-réconcilier 3SG.M.passé se REFL avec Juifs ACC.PL

« Jean-Paul II s'est réconcilié avec les Juifs. »

Les préfixes « **u** » dans le cas des verbes qui finissent par « *-ać, -ić, -ować, -ąc* », comme *rosnąć* « grandir » (7), indiquent que le procès a un caractère duratif dont on peut distinguer différents stades. Le même phénomène provoque le préfixe « **o-** » dans les verbes désignant « attribuer à qqn un objet », qui finissent par « *-ać, -ić* » comme *siodłać* « seller » (8) et le préfixe « **po-** », dans les verbes signifiant l'action de lier comme *jednać się* « se réconcilier » (9).

IV.

Le définitif	Indique un procès dont le résultat duratif est particulièrement mis en relief.	Schéma : 
---------------------	--	--


Exemples:

- 10) Janina **za-**suszyła kwiaty w wazonie
 Janine _{NOM} ZA-sécher _{3SG.F.passé} fleurs _{ACC} dans vase _{LOC}

« Janine a séché les fleurs dans un vase. »

Le préfixe « **za-**» dans l'exemple (10) met l'accent sur la durativité du résultat du procès *suszyć* « sécher ».

V.

L'effectif	Dénote l'achèvement du procès où on souligne particulièrement sur le résultat parfait du point de vue qualitatif.	Schéma : 
-------------------	---	--


Exemples:

- 11) Jan **wy-**czyścił swój samochód.
 Jean WY-nettoyer _{3SG.M.passé} son voiture _{ACC}.

« Jean a nettoyé sa voiture. »

Le préfixe « **wy-**» (11) désigne la fin du procès *czyścić* « nettoyer » et met l'accent sur le résultat du point de vue qualitatif.

VI.

Le précisif	Relève un procès effectué avec une grande précision fini par un résultat qualitativement parfait.	Schéma : 
--------------------	---	--


Exemples :

- 11) Profesor **od-czytał** fragment wiersza
Professeur NOM OD-lire 3SG.M.passé fragment ACC poème GEN

« Le professeur a lu (d'une façon très belle, subtile) un fragment du poème. »

Le préfixe « **wy-** » dans l'exemple (11) accentue le fait que le procès *czytać* « lire le poème » a été effectué avec une grande précision et a été terminé avec un résultat qualitativement parfait.

VII.

L'augmentatif	Signale un procès dont le déroulement on remarque le développement progressif du résultat ainsi que son intensification.	Schéma : 
----------------------	--	--

Exemples :

- 12) Ta piosenka zawsze mnie **roz-wesela.**
Cette chanson NOM toujours me ACC ROZ-réjouir 3SINØ


« Cette chanson toujours me réjouit. »

- 13) Poziom oceanów może szybko **wz-rosnąć.**
Niveau NOM océan GEN.PL pouvoir 3SG vite WZ-augmenter

« Le niveau des océans peut vite augmenter. »

Les préfixes « **roz-** » et « **wz-** » désignent que les procès *weselić się* « réjouir » (12) et *rosnąć* « augmenter, grandir » (13) sont dans la phase du déroulement. De plus, dans ce déroulement se voit marquée l'intensification progressive du résultat : dès le début peu signifiant du procès jusqu'à sa phase terminale effective.

VIII.

L'ectifif	Désigne des procès dont le déroulement on voit le développement progressif du résultat.	Schéma : 
------------------	---	--


Exemple:

- 14) Trudno jest **wz-budzić** zazdrość mojego męża.
Difficile être 3SG WZ-réveiller jalousie ACC mon mari GEN

« Il est difficile d'éveiller la jalousie de mon mari. »

Le préfixe « **wz-** » dans l'exemple (14) accentue le développement du résultat du procès *budzić* « réveiller » au fur et à mesure de son déroulement de la phase zéro jusqu'à la phase terminale effective du procès.

IX.

Le majoratif	Marque un procès dont le résultat dépasse d'un degré l'état précédent.	Schéma : 
---------------------	--	--

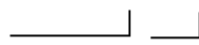
Exemple :

- 15) Wczoraj kawa znowu **po**-drożała.
 Hier café NOM.SG encore PO-devenir plus cher 3SG.F.passé

« Hier le café est devenu encore plus cher. »

Le préfixe « **po-** » dans les verbes signifiant le passage d'un état à un autre, comme *drożeć* « devenir plus cher » (15), signifie un procès dont le résultat surmonte d'un degré l'état précédent.

X.

Le complétif	Indique un procès ayant pour le but de mener à son terme un procès entrepris antérieurement et interrompu.	Schéma : 
---------------------	--	--


Exemple :

- 16) Muszę **do**-pisać rozdział do mojej książki.
 Devoir 1SIN DO-écrire chapitre à ma GEN livre GEN

« Je dois encore rajouter un chapitre à mon livre. »

Le préfixe « **do-** » dans signifie le retour au procès *pisać książkę* « écrire un livre » qui a été interrompu, afin de l'achever.

XI.

Le perduratif	Marque un parcours dont le début et la fin sont particulièrement mis en relief.	Schéma : 
----------------------	---	--

Exemple :

- 17) Jan chce **prze-płynąć** Cieśninę Gibraltarską.
Jean NOM vouloir 3SG.M PRZE-nager détroit de Gibraltar ACC

« Jean veut traverser en nageant le détroit de Gibraltar. »

Le préfixe « **prze-** » dans met particulièrement en relief la première et la dernière phase du procès *płynąć* « nager », ainsi *przepłynąć* (17) signifiera « traverser une distance aquatique d'un bout à l'autre ».

XII.

Le prétéritif	Dénote un parcours indéfini, souvent court, sans atteindre un résultat signifant.	Schéma : _____
----------------------	---	--------------------------

Exemple:

- 18) Wiosną lubię **po-czytać** gazetę w parku.
Printemps aimer 1SG PO-lire journal ACC dans parc LOC

« Au printemps j'aime lire un peu le journal dans le parc. »

Le préfixe « **po-** » signifie que le procès *czytać gazetę* « lire un journal » (18) a été effectué pendant un certain temps imprécis, plutôt court, et que son achèvement est sans importance.

XIII.

Le distributif	Désigne un procès accompli dans de différents intervalles temporels et souvent aussi dans de différents endroits.	Schéma : _ _ _ _
-----------------------	---	----------------------------------

Exemple:

- 19) Przechodząc przez pole Jan **po-błocił** spodnie.
Traverser GER par champ ACC Jean NOM PO-salir avec pantalon ACC
de la boue 3SG.M.passé

« En traversant le champ Jean a sali son pantalon avec de la boue. »

Le préfixe « **po-** » signifie que le procès *błocić* « salir avec de la boue » (19) s'est déroulé dans plusieurs différents intervalles de temps.

XIV.

Le consécutif	Marque que le déroulement d'un procès est précédé d'un fait, qui parfois peut avoir un rôle du déclencheur de ce procès.	Schéma : ┘
----------------------	--	--------------------------------

Exemple :

- 20) Maria **po-**cieszyła Anne po śmierci mamy.
 Marie NOM PO-jourir 3SG.F.passé Anne ACC après mort LOC maman GEN

« Marie a consolé Anne après la mort de maman. »

Dans ce cas de figure, la signification du préfixe « po » correspond précisément avec celle de la préposition *po-* « après », et met en relief le fait que le déroulement du procès est précédé d'un fait, qui parfois peut avoir un rôle de déclencheur de ce procès. Ainsi le verbe *pocieszyć* (20) se compose de *po* - « après » et de *cieszyć-* « jouir » ; donc signifie « jouir après la tristesse, consoler ».

XV.

Le duratif-définitif	Dénote un procès long, cause un résultat durable.	Schéma : _____ ┘----->
-----------------------------	---	--------------------------------------

Exemple :

- 21) Wiatr **na-**giął drzewo jesienią.
 Vent NOM.SG NA-plier 3SG.M.passé arbre NOM automne LOC.

« En automne le vent a plié l'arbre. »

Le préfixe « **na-** » dans l'exemple (21) met l'accent sur le fait que le procès *giąć* « plier » a été long et que son résultat est constant.

XVI.

L'intensif	Désigne un procès énergétique, concentré avec le résultat bien accentué et durable.	Schéma :
-------------------	---	-------------------------

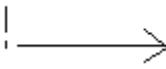
Exemples :

- 22) Ojciec **prze-**budził się gdy trzasnęły drzwi.
Père NOM.SG PRZE-se réveiller 3SG.M.passé quand claquer 3PL.F.passé porte NOM.SG

« Le père s'est réveillé (brusquement) quand la porte a claqué. »

Le préfixe « **prze-** » signifie que le procès *budzić się* « se réveiller » (22) a été brusque, dynamique et que son résultat a été durable.

XVII.

L'inchoatif	Indique le procès dont le début est vu comme accompli dans une situation donnée.	Schéma : 
--------------------	--	--

Exemples:

- 23) Kogut **za-**piał budząc żołnierzy.
Coq NOM.SG ZA-coqueriquer 3SG.M.passé réveiller GER soldats ACC

« Le coq en chantant a réveillé les soldats. »

- 24) Jan **u-**kochał Annę z całego serca.
Jean NOM U-aimer 3SG.M.passé Anne ACC de tout GEN cœur GEN

« Jean a aimé Anne de tout son cœur. »


- 25) Usłyszawszy historię Jan **roz-**eśmiał się.
Entendre Part.Pas histoire ACC Jean NOM ROZ-e.rire 3SG.M.passé se REFL

« Ayant entendu cette histoire Jean a éclaté de rire. »

Les préfixes « **za-** », « **u-** » et « **roz-** » signifient que les débuts des procès présentés dans les exemples sont vus comme accomplis. De plus, « **za-** » (23), informe que le début du procès *piąć* « coqueriquer » a eu un caractère momentané, « **u-** » (24) relève que le début du procès *kochać* « aimer » a eu un caractère duratif et « **roz-** » (25) signale que le début du procès *śmiać się* « rire » a eu un caractère augmentatif.

Parmi les cas distingués par S. Agrell, il y a cinq formes verbales dans lesquelles le mode d'action est lié au déplacement dans l'espace. Voici ces formes :

I.

Forme cursive	Marque le déplacement dans une direction concrète. Cette forme est parallèle à l'inchoatif des verbes de mouvement.	Schéma : 
----------------------	---	--


Exemple :

26) Jan **po-jechał** dziś do Paryża.
Jean NOM PO-aller (en voiture) 3SG.M.passé aujourd'hui à Paris LOC

« Jean est parti aujourd'hui à Paris. »

Le préfixe « **po-** » met l'accent sur le début du déplacement indiqué par le verbe *jechać* « aller » (26) vers une direction bien définie.

II.

Forme transcursive	Met en relief le déroulement du déplacement, au cas où le mouvement commence près de l'énonciateur et s'éloigne progressivement.	Schéma : 
---------------------------	--	--


Exemple :

27) Jan **za-niósł** łopate do ogrodu.
Jean NOM ZA-porter 3SG.M.passé bêche ACC à jardin LOC

« Jean a porté la bêche au jardin. »

Le préfixe « **za-** » signifie que le procès désigné par le verbe *nieść* « porter » (27) vise le déplacement de l'objet (une bêche) vers un endroit précis (le jardin), ainsi *za-nieść*= porter vers un lieu concret.

III.

Forme acursive	Accentue le déroulement du déplacement, au cas où le mouvement commence loin de l'énonciateur et s'approche progressivement vers lui.	Schéma : 
-----------------------	---	--

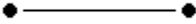
Exemple :

28) Jan **przy-jechał** dziś do nas.
Jean NOM PRZY-aller (en voiture) 3SG.M.passé aujourd'hui chez nous ACC

« Jean est arrivé aujourd'hui chez nous. »

Le préfixe « **przy-** » met en relief le déroulement du déplacement marqué par le verbe *jechać* « aller » (28). Le déplacement va vers la direction de l'énonciateur.

IV.

Forme précurative	Désigne le déroulement du déplacement en mettant particulièrement en relief le moment initial et l'état final du procès. Cette forme est parallèle au perduratif des verbes du mouvement.	Schéma : 
--------------------------	---	--


Exemple :

29) Jan **prze-**spał cały film.
 Jean NOM PRZE-dormir 3SG.M.passé (entier film) ACC

«Jean a dormi pendant tout le film. »

Le préfixe « **prze-** » met particulièrement en relief le moment initial et l'état final du procès *spać* « dormir » (29).

V.

Forme terminative	Marque le déroulement du déplacement en mettant particulièrement en relief le moment final. Cette forme est parallèle au complétif des verbes du mouvement.	Schéma : 
--------------------------	---	--

Exemple :

30) Jan dobiegł ostatni do mety.
 Jean NOM DO-courir 3SG.M.passé dernier à ligne d'arrivée LOC

« Jean a atteint le dernier la ligne d'arrivée. »

Le préfixe « **do-** » désigne le déroulement du déplacement désigné par le verbe *biec* « courir » (30) en mettant l'accent surtout sur le moment final.

La formation des modes d'action en polonais met en œuvre les mêmes procédés (préfixation, suffixation) et les mêmes morphèmes que les formations aspectives. Ainsi, l'aspect fait partie de la définition lexicale du prédicat qui acquiert par la même, la capacité de contenir des valeurs lexicales extrêmement diverses. Cependant, bien qu'il soit impossible de tracer une frontière claire et nette entre le mode d'action et l'aspect, pour les besoins de notre étude, nous avons dissocié les deux catégories ainsi que les représentations qui s'y attachent

car, afin de pouvoir faire comprendre aux apprenants polonophones la valeur du passé composé et de l'imparfait, nous aurons besoin de traiter uniquement l'aspect au sens grammatical.

7.2. Système temporel du polonais

Dans cette section, notre objectif est d'esquisser brièvement certaines caractéristiques du système temporel en polonais. Cette présentation succincte n'est pas toutefois dépourvue d'intérêt puisqu'elle implique la prise en compte l'interaction entre les notions de temps et de l'aspect. Ainsi, dans un premier temps, nous présenterons les emplois des formes verbales en polonais. Ensuite, nous illustrerons la façon dont il faut appréhender les différences entre les temps polonais et français.

D'après les grammaires traditionnelles de référence, le système temporel polonais possède trois temps verbaux : le passé, le présent et le futur. Le tableau ci-dessous, que nous avons emprunté à M. Smoczyńska³⁰⁶, présente le paradigme de la conjugaison polonaise pour les verbes *pisac*^{IMPF} / *napisac*^{PERF} « écrire » :

a) le présent

Formes fléchies du verbe *pisac* / *napisac* : « écrire », M. Smoczyńska (1992 : 604)

		<i>Aspect</i>	
		<i>Imperfecif (IMPRF)</i>	<i>Perfectif (PERF)</i>
Indicatif présent			
	SG	1. <i>pisz-ę</i> 2. <i>-esz</i> 3. <i>-e</i>	
	PL	1. <i>pisz-emy</i> 2. <i>-ecie</i> 3. <i>-ą</i>	

Voici les exemples et leurs équivalents français :

- 31) Jan **pisze**^{IMPF} list.
 Jean NOM écrire_{3SG.présent} lettre ACC
 « Jean écrit (est en train d'écrire) une lettre. »

³⁰⁶M. Smoczyńska, «The acquisition of Polish», in: SLOBIN Dan, éd., *The crosslinguistic study of Language Acquisition*, L. Erlbaum Associates [1985-1997], 1992, p. 604.

32) Anna **je**^{IMPF} obiad.
 Anne_{NOM} manger_{3SG.présent} déjeuner_{ACC}
 « Anne **prend** son déjeuner. »

33) Uczniowie **czytają**^{IMPF} książki.
 Elève_{NOM.PL} lire_{3PL.présent} livres_{ACC}
 « Les élèves **lisent** des livres. »

b) le futur

Formes fléchies du verbe *pisać/ napisać* : « écrire » (le futur), M. Smoczyńska (1992 : 604)

		<i>Aspect</i>			
		<i>Imperfecif (IMPRF)</i>		<i>Perfectif (PERF)</i>	
Indicatif Futur					
SG	1.	<i>będ-ę</i>	<i>pisa-ł-</i>	$\left. \begin{array}{l} \emptyset \\ a \\ o \end{array} \right\}$ MASC FEM NEUT	1. <i>na-pisz-ę</i>
	2.	<i>będzi-esz</i>	ou		2. <i>na-pisz-esz</i>
	3.	<i>-e</i>	<i>pisa-ć</i>		3. <i>-e</i>
PL	1.	<i>będzi-emy</i>	<i>pisa-</i>	$\left. \begin{array}{l} l-i \\ t-y \end{array} \right\}$ VIR NVIR	1. <i>na-pisz-emy</i>
	2.	<i>-ecie</i>	ou		2. <i>-ecie</i>
	3.	<i>będ-ą</i>	<i>pisa-ć</i>		3. <i>-ą</i>

Exemples :

34) Jan **na-pisze**^{PERF} list.
 Jean_{NOM} NA-écrire_{1SG.futur} lettre_{ACC}
 « Jean **écrira** une lettre. »

35) Jan **będzie pisał**^{IMPF} list.
 Jean_{NOM} (être_{3SG}+écrire_{3SG.M.passé})_{futur} lettre_{ACC}
 « Jean **écrira** une lettre. »

36) Anna **będzie pisała**^{IMPF} list.
 Anne_{NOM} (être_{3SG}+écrire_{3SG.F.passé})_{futur} lettre_{ACC}
 « Anne **écrira** une lettre. »

- 37) Jan **będzie pisać**^{IMPF} list.
 Jean_{NOM} (être_{3SG+}écrire_{inf})_{futur} lettre_{ACC}
 « Jean/Anne **écrira** une lettre. »

Comme le montrent l'exemple (34), seule la forme verbale du présent des verbes perfectifs fonctionne avec la valeur d'un futur. A cette forme verbale s'oppose le futur périphrastique des verbes imperfectifs, c'est-à-dire des formes verbales accompagnées de l'auxiliaire « être » au futur. Dans ces cas, l'auxiliaire peut être suivi soit d'un participe passé, comme en (35) et (36), soit d'un infinitif comme en (37). Le choix entre les formes *auxiliaire+participe passé* et *auxiliaire+infinitif* est facultatif³⁰⁷.

c) le passé

Formes fléchies du verbe *pisać/ napisać* : « écrire » (le passé), M. Smoczyńska (1992 : 604)

		<i>Aspect</i>								
		<i>Imperfectif (IMPRF)</i>			<i>Perfectif (PERF)</i>					
Indicatif Passé										
SG	1.	<i>pis-a-ł-</i>	$\begin{Bmatrix} e \\ a \\ o \end{Bmatrix}$	+ <i>m</i>	MASC	1.	<i>na-pisa-ł-</i>	$\begin{Bmatrix} e \\ a \\ o \end{Bmatrix}$	+ <i>m</i>	MASC
	2.			+ <i>ś</i>	FEM	2.			+ <i>ś</i>	FEM
	3.			+ <i>ł</i>	NEUT	3.			+ \emptyset	NEUT
PL	1.	<i>pisa-</i>	$\begin{Bmatrix} ł-i \\ ł-y \end{Bmatrix}$	+ <i>śmy</i>	VIR	1.	<i>na-pisa-</i>	$\begin{Bmatrix} ł-i \\ ł-y \end{Bmatrix}$	+ <i>śmy</i>	VIR
	2.			+ <i>ście</i>	NVIR	2.			+ <i>ście</i>	NVIR
	3.			+ \emptyset		3.			+ \emptyset	

Exemples :

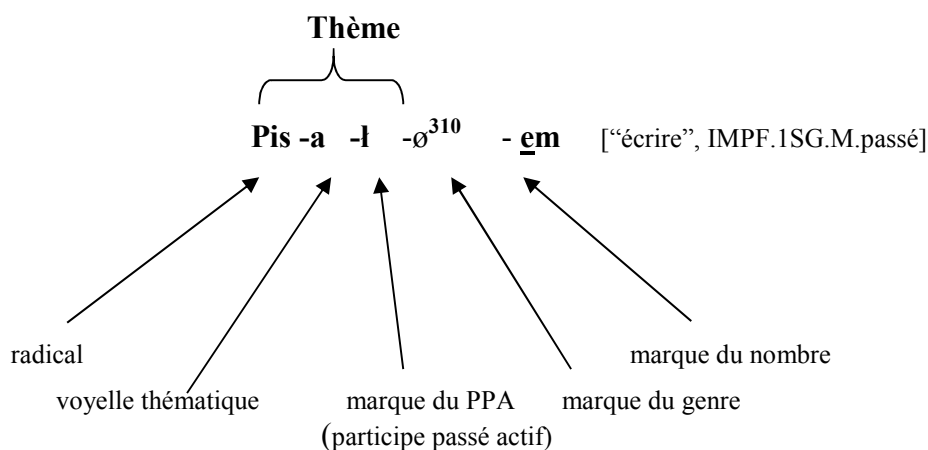
- 38) Jan **pisal**^{IMPF} list.
 Jean_{NOM} écrire_{3SG.M.passé} lettre_{ACC}
 « Jean **a écrit** une lettre. »

³⁰⁷ Les tendances à employer l'une ou l'autre forme variaient dans l'histoire de l'évolution du polonais. La forme avec l'infinitif existait en polonais bien avant la forme avec le participe passé. Un brusque accroissement des emplois de la forme avec le participe a été observé au 16^e siècle. Il s'agit d'une manifestation de la volonté de la clarté sémantique des formes verbales. A l'époque actuelle l'économie linguistique prévaut sur la clarté, car d'après les études menées par A. Kowalska, l'usage des formes avec l'infinitif est beaucoup plus fréquent. (voir dans A. Kowalska, *Ewolucja analitycznych form czasownikowych z imiesłowem na -ł w języku polskim* [trad. *L'évolution des formes verbales analytiques avec le participe passé en (-ł) en polonais*], Katowice : éd. Uniwersytet Śląski, 1978.

- 39) Jan **na-pisal**^{PERF} list.
 Jean _{NOM} NA-écrire _{3SG.M.passé} lettre _{ACC}
 « Jean **a écrit** une lettre. »

Ainsi, nous pouvons remarquer que le polonais, contrairement au français, grâce à son système dérivationnel, peut exprimer soit l'aspect perfectif (38), soit l'aspect imperfectif (39) tout en conservant la valeur temporelle.

Quant aux formes du passé, qui nous intéressent ici, Z. Klemensiewicz³⁰⁸ explique qu'en polonais, elles marquent non seulement la personne et le nombre, mais aussi (contrairement aux formes du présent), le genre du nom qui renvoie au sujet. Voici l'exemple de la formation du temps passé fourni par J. Strutyński³⁰⁹:



Z. Klemensiewicz souligne aussi que le *thème verbal du passé* constitue la base de ces formes. Le thème correspond à la forme de la 3^{ème} personne du singulier masculin, par exemple « był », la base pour la création du passé du verbe « être ». En fonction du genre, à la forme en « l » s'adjoint la terminaison « -a » pour le féminin singulier et « -y » pour le féminin et neutre pluriel, « -i » pour le masculin pluriel et « -o » pour le neutre singulier.

Pour terminer, nous voudrions encore souligner quelques particularités propres au système temporel polonais :

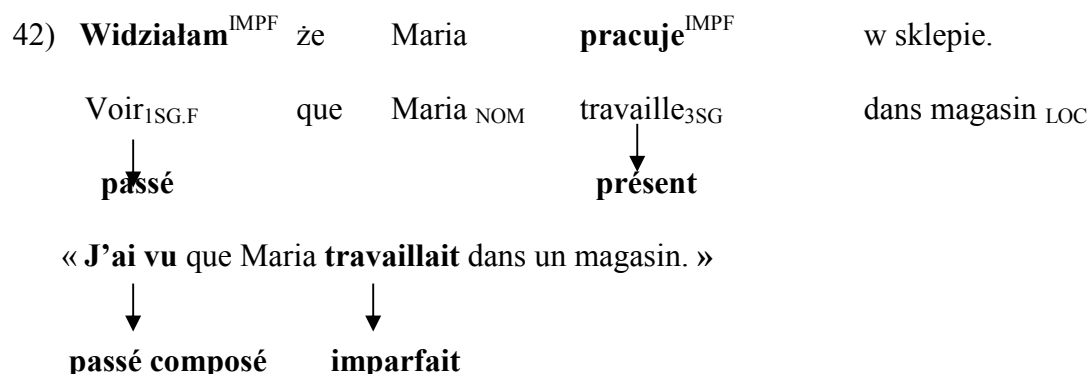
→ Les formes temporelles du polonais, à l'exception du présent et du futur des verbes perfectifs, possèdent une marque du genre : *pisal-em* (masculin)/ *pisal-am* (féminin), *napisal-ø* (masculin)/ *napisal-a* (féminin)/ *napisal-o* (neutre), etc.

³⁰⁸Z. Klemensiewicz, *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*, 5ème édition, Warszawa, PWN, 1963.

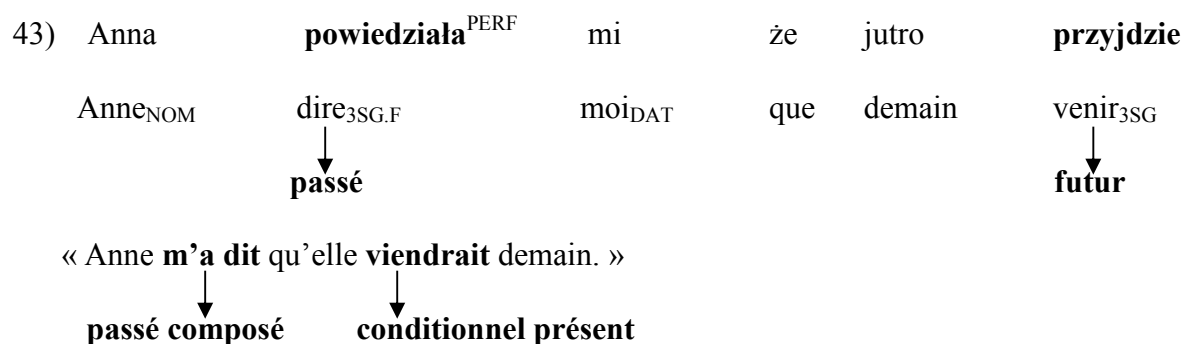
³⁰⁹J. Strutyński, *Gramatyka polska*, Kraków, Tomasz Strutyński (éds.), 2005, p. 168.

³¹⁰ Le suffixe indiquant le genre est présent uniquement dans les formes du pluriel, par exemple *pis-a-l-y-śmy* (*писа́л* « écrire » IMPF.1PL.F.passé) et *pis-a-l-i-śmy* (*писа́л* « écrire » IMPF.1PL.M.passé).

- la simultanéité par rapport à un repère dans le passé :



- le futur par rapport à un point de repère dans le passé :



L'analyse des exemples évoqués dans ce chapitre montre clairement qu'en polonais, contrairement au français :

- il n'existe qu'une seule forme du passé qui, selon les contextes, reçoit plusieurs valeurs (cf. section suivante),
- l'aspect est une catégorie qui ne se confond pas avec celle du temps,
- le phénomène de concordance des temps n'existe pas,
- les formes temporelles dépendent des formes aspectuelles mais l'inverse n'est pas vrai (cf. l'exemple du futur).

Dans les paragraphes qui suivent, nous développerons les spécificités du système aspectuel polonais.

7.2. Le modèle aspectuel de Z. Guentchéva et de J.-P. Desclés

Le slave a joué un rôle crucial dans l'étude de l'aspect, mais E. Benveniste (1961)³¹¹ précise qu'il ne représente guère un type généralisable :

« C'est le verbe slave qui a fourni à la théorie de l'aspect son cadre et ses oppositions. Or, quand on envisage les systèmes aspectuels hors du monde indo-européen, on s'aperçoit que le slave ne représente nullement un type commun ; au contraire, c'est un type exceptionnel, fortement grammaticalisé, où aspect et temps sont fortement associés. »³¹²

En vue de décrire la différence aspectuelle entre les systèmes du polonais et du français, nous avons adopté l'approche théorique de J.-P. Desclés et Z. Guentchéva (1980³¹³, 1991³¹⁴) qui s'inscrit dans la même perspective que les travaux du linguiste polonais J. Kuryłowicz (1977³¹⁵/1987³¹⁶). Nous avons choisi ce modèle parmi des modèles existants car il est fondé sur les concepts qui sont indépendants de telle ou telle langue. Ils visent à être « généralisables et ajustables à la description d'un grand nombre des langues »³¹⁷ parmi lesquelles il y a non seulement les langues indo-européennes, mais également des langues d'autres familles linguistiques (par exemple le coréen ou le japonais)³¹⁸. De plus, ces concepts permettent de caractériser de façon précise les divers types de procès du point de vue des opérations générales. Nous les présenterons dans les sections qui suivent en les restituant par rapport à ceux existant dans les principaux modèles de sémantiques formelles.

7.2.1. La notion d'« intervalle »

Bien que le modèle de H. Reichenbach (1947)³¹⁹ ait été souvent critiqué (cf. B. Comrie (1981)³²⁰, Ö. Dahl (1985)³²¹), il est mis en œuvre dans les descriptions de langues diverses. En effet, l'auteur opère uniquement avec des instants (*point of speech* « *S* », *point of event* « *E* »,

³¹¹ E. Benveniste, *Annuaire du Collège de France*, Paris, Collège de France, 1961.

³¹² *Ibid.*, p. 260, cité par D. Cohen, *L'aspect verbal*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989, p. 30-31.

³¹³ J.-P. Desclés, « Construction formelle de la catégorie grammaticale de l'aspect (essai) », *Colloque de Metz sur l'aspect*, *Notion d'aspect*, J. David & R. Martin (eds.), Paris, Klincksieck, 1980, p. 178-237.

³¹⁴ Z. Guentchéva, *Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain*, Paris, Editions du CNRS, 1990.

³¹⁵ J. Kuryłowicz, *Problèmes de linguistique indo-européenne*, coll. *Prace językoznawcze*, n°90, Wrocław / Warszawa / Gdańsk : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, PAN, Komitet Językoznawstwa, 1977.

³¹⁶ J. Kuryłowicz, *Studia językoznawcze*, Warszawa, PWN, 1987.

³¹⁷ J.-P. Desclés et Guentchéva Z., « Convergences et divergences dans quelques modèles du temps et de l'aspect », *Semantyka a konfrontacja językowa*, 1, SOW, Warszawa, Pologne, 1996, p. 24.

³¹⁸ *Ibid.*

³¹⁹ H. Reichenbach, *Elements of Symbolic Logic*, New York, Free Press, 1947.

³²⁰ B. Comrie, *Language universals and linguistic typology*, Chicago, University of Chicago Press, 1981.

³²¹ Ö. Dahl, *Tense and aspect systems*, Oxford, Blackwell, 1985.

point of reference « R »)³²². Or, comme l'ont signalé plusieurs auteurs, notamment J.-P. Desclés et Z. Guentchéva, l'utilisation des instants est inadéquate pour rendre compte des problèmes aspectuels. Ces derniers soulignent que le *point of speech* « S » ne peut pas être analysé en tant qu'« instant ponctuel » qui couperait un axe temporel en délimitant ainsi le passé et le futur, car le temps linguistique « ne doit pas être considéré comme une ligne orientée homogène, uniforme et linéaire (...) [et que] le discours énonciatif est un processus inaccompli qui, par conséquent, possède une durée »³²³.

Ainsi, les auteurs dont nous adoptons le modèle pour décrire l'aspect en polonais, ont recours à la notion d'intervalle :

« Un intervalle est un ensemble d'instant contigus (...) délimité à gauche et à droite par deux bornes qui séparent un intérieur (qui représente tous les instants entre les bornes) et un extérieur (qui représente les instants qui ne sont pas entre les bornes) de l'intervalle. »³²⁴

L'intervalle se présente donc en tant qu'« un espace d'états instantanées qui sont ordonnés et où il n'y a aucune discontinuité. »³²⁵

Dans leur modèle, Z. Guentchéva et J.-P. Desclés proposent quatre repères concernant les coordonnées temporelles³²⁶ :

<p>T₀ – l'origine du référentiel temporel énonciatif</p> <p>T₁- l'origine de la locution (dans une énonciation rapportée, médiatisée)</p> <p>T₂- la borne droite de la zone de validation (intervalle) de la relation prédicative</p> <p>T₃- le repère temporel par rapport auquel est localisée la relation prédicative</p>
--

Si nous voulions comparer ces repères à ceux de H. Reichenbach, T₀ et T₁ peuvent être rapprochés du *point of speech* « S », T₂ peut être rapproché du *point of event* « E » (sauf que, contrairement à H. Reichenbach, chez J.-P. Desclés et Z. Guentchéva, l'événement n'est pas toujours ponctuel) et T₃ peut être rapproché du *point of reference* « R ».

Pour illustrer la notion d'intervalle nous présentons l'exemple proposé par les auteurs³²⁷ :

³²² *Ibid.*, p. 287-289.

³²³ J.-P. Desclés et Z. Guentchéva, « Convergences et divergences dans quelques modèles du temps et de l'aspect », *op.cit.*, p.24.

³²⁴ J.-P. Desclés, « State, event, process and topology », *General Linguistic*, Vol. 29, n°3, 1989, p. 159-200, The Pennsylvania State University Press, traduit par Z. Guentchéva dans Z. Guentchéva, *Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain*, *op. cit.*, p. 26.

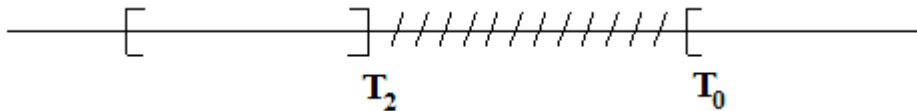
³²⁵ Z. Guentchéva dans Z. Guentchéva, *Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain*, *op. cit.*, p. 27.

³²⁶ J.-P. Desclés et Z. Guentchéva, « Convergences et divergences dans quelques modèles du temps et de l'aspect », *op.cit.*, p. 24.

- a) *Marie est arrivée*
 b) *Mary has arrived*

Dans ces exemples, la relation prédicative est vraie sur une zone temporelle (intervalle) contigüe et postérieure à l'événement (*Marie has arrived*) qui lui a donné naissance, comme illustré par les auteurs par le diagramme suivant :

L'état résultant, J.-P. Desclés et Z. Guentchéva (1996 : 25)



Il s'agit de la valeur d'accompli du présent. Dans le diagramme la zone de validation de la valeur en question « est située entre T_2 et T_0 car il s'agit d'une énonciation directe où $T_1=T_0$ et, hors toute translation du passé, donc $T_3=T_2$ »³²⁸.

Comme nous l'avons déjà souligné, nous avons adopté le modèle aspectuel proposé par J.-P. Desclés et Z. Guentchéva car il présente une conceptualisation claire et précise. Nous reprenons ci-dessous les arguments avancés par les auteurs³²⁹ afin de justifier notre choix.

En ce qui concerne la notion d'intervalle, des linguistes comme J. Kuryłowicz (1975)³³⁰ ou J. Holt (1943)³³¹ n'utilisent pas dans leurs modèles aspectuels la notion d'intervalle. B. Comrie (1976)³³² ou N. Thelin (1990)³³³, pour leur part, emploient la notion en question de façon intuitive, c'est-à-dire ils ne fournissent pas une définition concrète, mais font « comme si » la situation avait lieu dans un certain intervalle. Par exemple, C. Comrie souligne que « le perfectif dénote une situation avec le commencement, le milieu et la fin »³³⁴. N. Thelin traite l'aspect en employant des traits sémantiques tels que +/- définitude, +/- totalité. Par contre, parmi les auteurs qui utilisent des intervalles contigus avec des bornes droites et gauches, la

³²⁷ *Ibid.*, p. 25.

³²⁸ *Ibid.*

³²⁹ *Ibid.*

³³⁰ J. Kuryłowicz, "The evolution of grammatical categories", *Esquisses linguistiques II*, München, Wilhelm Fink Verlag, 1975.

³³¹ J. Holt, *Etudes d'aspect*, Acta Jutlandica AarssKrift for Aarhus Universitet, n°15 (2), p. 1-84, Copenhagen, Universitetsforlaget I and Aarhus, 1943.

³³² B. Comrie, *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*, Cambridge, Cambridge University Press, 1976.

³³³ N. Thelin, *Verbal aspect in discourse*, Nils Thelin (ed.), Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, 1990.

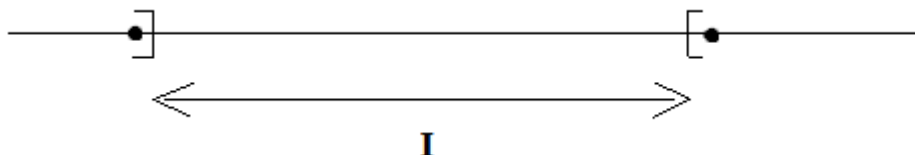
³³⁴ *Ibid.*, p. 18.

plupart ne font pas appel à leurs propriétés topologiques. Ainsi, M. Bennet (1981)³³⁵ distingue des intervalles ouverts, zones de validation des activités et des intervalles fermés. Cependant, il ne prend pas en considération les intervalles semi-ouverts propres aux processus. A. Timberlake reprend la notion d'intervalle mais ne l'exploite non plus jusqu'au bout.

La notion d'intervalle dans le modèle de J.-P. Desclés et Z. Guentchéva est définie et exploitée de façon explicite. Ils distinguent deux types de bornes (*ouverte* et *fermée*) pour caractériser différents types d'intervalles. Une *borne ouverte* «exclut toute prise en considération de l'instant qui borne l'intervalle (...) [tandis que] des *bornes fermées* sont nécessairement des éléments d'intervalle. Elles constituent des frontières qui séparent l'extériorité de l'intériorité de l'intervalle »³³⁶. En se fondant sur ces deux types de bornes, les auteurs caractérisent trois types d'intervalles : *ouverts*, *fermés* et *semi-ouverts*.

Les *intervalles* dits *ouverts* possèdent les deux bornes ouvertes, ce qui veut dire qu'ils n'ont ni un premier ni un dernier instant et renvoient à des situations « dont toutes les phases sont équivalentes entre elles »³³⁷ comme par exemple : *L'assiette est cassée, Marie est sympathique, Anne habite à Londres, Ce jour-là, il faisait beau*. Les auteurs illustrent cette valeur d'état par le diagramme suivant :

L'intervalle ouvert, J.-P. Desclés et Z. Guentchéva (1996 : 28)



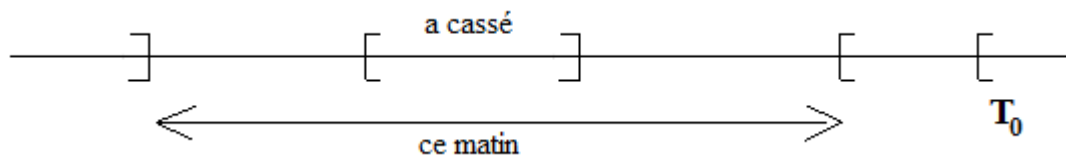
Un *intervalle de validation* est dit *fermé* si les deux bornes sont fermées, ce qui veut dire qu'il y a un premier et un dernier instant de validation et que les deux bornes sont incluses dans la globalité de l'intervalle. Illustrons-les par les exemples suivants empruntés aux auteurs :

³³⁵ M. Bennet, "Of tense and aspect : one analysis", dans P. Tedeschi et A. Zaenen (éd.), *Syntax and Semantics*, n°14: *Tense and aspect*, New York, New York Academic Press, 1981.

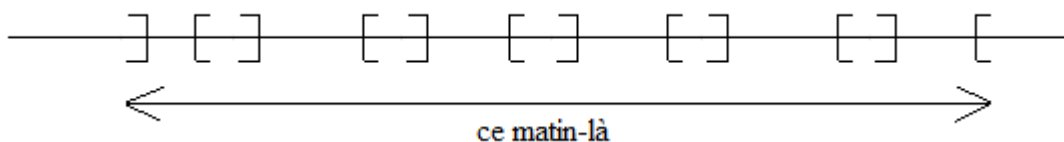
³³⁶ J.-P. Desclés et Z. Guentchéva, « Convergences et divergences dans quelques modèles du temps et de l'aspect », *op. cit.*, p. 29.

³³⁷ *Ibid.*

44) *Ce matin, Paul a cassé la tasse.*



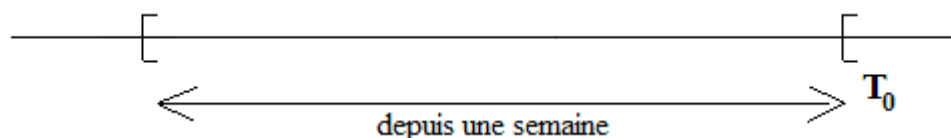
45) *Ce matin-là, Paul sortit à 8 heures. Il prit sa voiture et alla à la ville voisine. Il revint vers 12 heures trente. Ensuite...*



Un *intervalle de validation semi-ouvert* est fermé à gauche et ouvert à droite. Dans ce type d'intervalle la borne initiale (gauche) est prise en considération et la borne finale (droite) ne l'est pas. Voici l'exemple :

L'intervalle ouvert, J.-P. Desclés et Z. Guentchéva (1996 : 29)

46) *Depuis une semaine...*



Quant à la notion de borne, H.-J. Sasse³³⁸ dans son article consacré aux théories de l'aspect souligne que, malgré le fait que dans la conceptualisation de l'aspect d'une relation prédicative elle est essentielle, beaucoup d'auteurs la décrivent souvent de façon vague :

« In order to understand the (language-specific or type-specific) mechanisms of interaction, it is necessary to define a number of conceptual primitives in terms of which all kinds of interaction can be described. I take it that the most important of these primitives are the different types of boundedness / unboundedness (...) At present, it is extremely difficult to distinguish these in the literature, as the term "boundedness" is often used too vaguely to figure out what bounds the writer has mind. »³³⁹

³³⁸ H.-J. Sasse, « Recent activity in the theory of aspect: Accomplishments, achievements, or just non-progressive state? », *Linguistic Typology*, n° 6(2), 2002, p. 199-271.

³³⁹ *Ibid.*, p. 264.

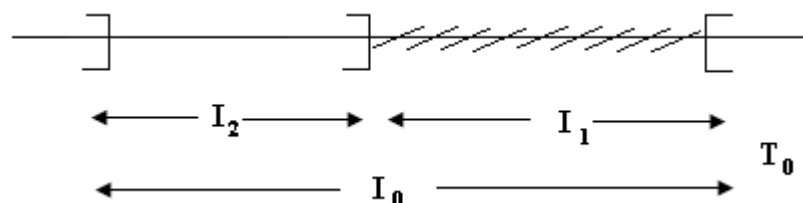
« Afin de comprendre les mécanismes de l'interaction, il est nécessaire de définir un certain nombre de primitives conceptuelles en termes desquelles tous les types d'interaction peuvent être décrits. Je suppose que les plus importants de ces primitives sont les différents types de bornes (...) À l'heure actuelle, il est extrêmement difficile de les distinguer dans la littérature, car le terme «borne» est souvent utilisé de manière trop vague pour comprendre ce que l'auteur veut dire. » [Notre traduction]

Comme nous venons de montrer dans l'approche de J.-P. Desclés et Z. Guentchéva, la notion en question est décrite de façon très nette. Les auteurs expliquent que les termes borné/non borné employés pour les états ne coïncident pas avec ceux qui servent à construire les intervalles. J.-P. Desclés 1989³⁴⁰ spécifie que la notion de borne formant des intervalles est liée directement au concept de coupure au sens mathématique, ce qui n'est pas le cas des termes borné/non borné appliqués à l'état.

De plus, l'auteur souligne que la notion d'intervalle sert pour décrire une situation (état, processus et événement) de la fonction de validation définie comme suit :

« Une fonction de validation indique les zones temporelles où la relation prédicative est vraie par rapport à un index temporel pris comme repère. Ce repère peut être, par exemple, l'instant T_0 , origine du système temporel référentiel de l'énonciateur. »³⁴¹

Pour illustrer ce constat, Z. Guentchéva³⁴² propose l'énoncé *Aujourd'hui Pierre est gentil* accompagné du schéma suivant :



Le schéma indique que :

- « 1) La partition du référentiel statif engendré directement par l'énonciation (représentée par l'intervalle ouvert I_0 , d'origine T_0) en deux sous-intervalles contigus T_1 et T_2 ;
- 2) La validation (par rapport au repère T_0) de la relation prédicative « *Pierre - être - gentil* » sur l'intervalle hachuré I_1 qui coïncide avec la zone de validation relative à aujourd'hui. »³⁴³

Ainsi, nous pouvons remarquer que l'état dénoté par l'énoncé est un état borné malgré le fait qu'il soit représenté par un intervalle ouvert car la relation prédicative « *Pierre - être - gentil* » est vraie seulement sur l'intervalle ouvert et fausse hors de cet intervalle.

³⁴⁰ Desclés 1989, « State, event and typology », Général Linguistics, vol. 29, n°3, The Pennsylvania State University Press, p. 159-200.

³⁴¹ Desclés 1989, « State, event and typology », *ibid.*, cité par Z. Guentchéva *Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain*, *op. cit.*, p. 31.

³⁴² *Ibid.*

³⁴³ *Ibid.*

Ju. Maslov³⁴⁴, pour qui la distinction borné/non borné est l'équivalent de *qui atteint son terme / qui n'atteint pas son terme*, propose un tableau présentant différentes terminologies de la distinction en question :

Tableau comparatif de Ju. Maslov (1978 :14)

n°	Termes pour verbes bornés/non bornés	Année de parution et auteur
1	désinentes : permanentes	1847, A. Bello
2	terminativ : kursiv	1897, B. Delbrück
3	conclusive : non-conclusive	1924, O. Jespersen
4	transformativos : non-transformativos	1954, Sanchez Ruiperes
5	telic : atelic	1957, H.B. Garey
6	terminatif : aterminatif	1958, J. S. Maslov
7	transitorisch : nichttransitorisch	1970, W. Pollak
8	desinent : non-desinent	1971, L. Johanson

Z. Guentchéva complète le tableau ci-dessus par celui d'O. Dahl³⁴⁵ :

Tableau comparatif d'O. Dahl (1981 :80)

energia	kinesis (Aristote)
imperfective	perfective
cursive	terminative
durative	resultative
nonpunctial	nondurative
nonconclusive	punctial
noncyclic	conclusive
nonbounded	bounded (Bull, 1963)
activity	accomplishment (Vendler, 1967)
activity	performance (Kenny, 1963)
nepredel'nyj	predel'nyj (Russe)
nicht-grenzbezogen	grenzbezogen (Allemand)

En ce qui concerne la distinction présentée ci-dessus, nous nous inscrivons dans celle de Z. Guentchéva. L'auteure remarque notamment que la distinction borné/non borné est proche de celle entre un « processus accompli » et un « processus en cours (processus non-accomplis) ». Nous développerons ces notions par la suite.

³⁴⁴ Ju. Maslov, « Kosnovanijam sopostovitel'noj aspektologii », *Voprosy spostovitel'noj aspektologii*, Vyp. I, 4-44. Leningrad, Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1978, p. 14.

³⁴⁵ Ö. Dahl., « On the Definition of the Telic-Atelic (Bounded-Nonbounded) Distinction », *Syntax and Semantics, n°14: Tense and Aspect*, Ph. Tedeschi and A. Zaenen (eds.), New-York, Academic Press, p. 80, dans Z. Guentchéva, *Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain*, 1991, p. 32.

7.2.2. État / processus / événement

En se fondant sur les concepts des bornes et des intervalles ouverts et fermés, J.-P. Desclés et Z. Guentchéva définissent trois concepts aspectuels de base : état, événement et processus.

J.-P. Desclés remarque que « toutes les relations prédicatives restent atemporelles tant qu'elles ne sont pas ancrées dans l'espace référentiel organisé autour de l'énonciateur »³⁴⁶. Cette relation peut être, d'après l'auteur, perçue et représentée par l'énonciateur avec une certaine modalité aspectuelle.

Lorsque la relation prédicative est représentée comme stable ou stabilisée, il s'agit de l'état.

« Un *état* (ou situation statique) est caractérisé par une absence totale de changement dans la discontinuité ; toutes les phases de la situation statique sont identiques à elles-mêmes. Dans un état, il n'y a ni premier instant, ni dernier instant qui indiquent tous les deux un changement. »³⁴⁷

J.-P. Desclés et Z. Guentchéva³⁴⁸ distinguent plusieurs types d'états, en particulier les *états bornés* et *non bornés*.

- *Les états non bornés* « sont des situations statives présentées comme permanentes, ces états couvrent tout le référentiel temporel où ils sont localisés »³⁴⁹. Par exemple :

(47) *La terre tourne autour du soleil.*

- *Les états bornés* « sont des situations statives englobées dans des segmentations mesurables et finies du référentiel temporel où elles sont localisées »³⁵⁰. Il existe une grande variété d'états bornés :

(48) *Ses dents sont blanches.* ETAT DESCRIPTIF

(49) *La porte a été ouverte.* ETAT PASSIF

(50) *L'armée est en marche.* ETAT D'ACTIVITE

(51) *Jan est en forme ; il s'est fait vacciner.* ETAT RESULTANT

Tous ces états sont représentés par un intervalle topologique ouvert dont les bornes sont exclues :

³⁴⁶ J.-P. Desclés, « Remarques sur la notion de processus accompli », *Sémiotique*, n°5, 1993, p. 33.

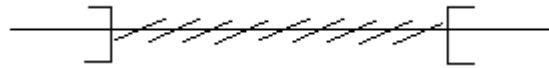
³⁴⁷ Z. Guentchéva, *Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain*, op.cit., p. 28.

³⁴⁸ Z. Guentchéva (1990), J.-P. Desclés (1980, 1996, 2003...), Z. Guentchéva et J.-P. Desclés (1996, 2012...)

³⁴⁹ Z. Guentchéva, *Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain*, op.cit., p. 30.

³⁵⁰ *Ibid.*

Etat - schéma de Z. Guentchéva et de J. P. Desclés (dans Z. Guentchéva 1990 : 28)



Lorsqu'une relation prédicative est représentée dans sa globalité insécable, on parle d'événement.

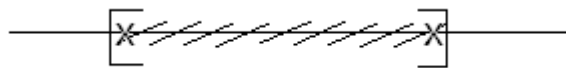
« Un événement est une discontinuité qui apparaît dans un référentiel statif. Chaque occurrence d'un événement est comme un tout singulier, appréhendé sans considération de ce qui arrive avant ou après cette occurrence. »³⁵¹

Par exemple :

52) *Pendant le concert, l'orchestre a joué la cinquième symphonie de Beethoven.*

Ainsi, l'occurrence d'un événement implique toujours un changement (pas nécessairement ponctuel !) entre un *avant* et un *après*. Par conséquent il marque nécessairement un certain accomplissement. Chaque événement est représenté par un intervalle fermé comprenant un premier et un dernier instant :

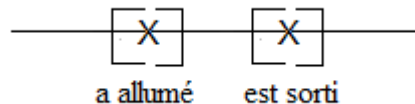
Événement - schéma de Z. Guentchéva et de J. P. Desclés (dans Z. Guentchéva 1990 : 28)



Un événement exprime la ponctualité uniquement dans les cas où les deux bornes coïncident, c'est-à-dire quand le premier instant se confond avec le dernier. Par exemple :

53) *Jean a allumé une cigarette et est sorti de la chambre.*

Nous pouvons représenter schématiquement cet énoncé de la façon suivante :



Lorsque la relation prédicative est en cours de développement, il s'agit alors du *processus* :

³⁵¹Ibid., p. 29.

« Un *processus* engendre un changement à l'intérieur d'un référentiel statif ; il part d'une situation statique initiale vers une situation statique finale. Un processus est toujours caractérisé par un début qui est le premier instant du changement.»³⁵²

Par exemple :

54) *Jean lit en ce moment un livre intéressant.*

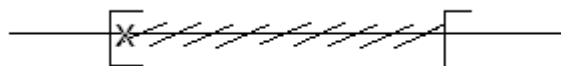
Z. Guentchéva et J.-P. Desclés soulignent que la différence entre l'état et le processus réside en réalité dans la nature des bornes :

« In the case of “entry into a state”, an event’s terminal (right) boundary is crossed, whereas with an “entry into a process”, the process’s initial (left) boundary is crossed, which necessarily implies a switch from a initial stable state to an ongoing process. »³⁵³

« Dans le cas de "l'entrée dans un état", la borne terminale terminale de l'événement (à droite) est franchie, alors qu'avec une "entrée dans un processus", la borne initiale (à gauche) du processus est franchie, ce qui implique nécessairement le passage d'un état initial stable à un processus continu.» [Notre traduction]

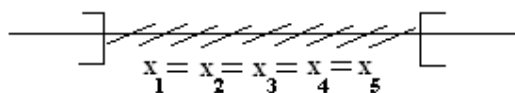
Chaque processus est donc représenté par un intervalle dont la borne de gauche est toujours fermée et la borne droite est ouverte:

Processus - schéma de Z. Guentchéva et de J. P. Desclés (dans Z. Guentchéva 1990 : 28)

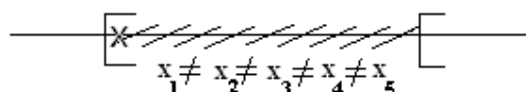


En outre, le processus, tout comme l'état, se définit par une succession d'états instantanés. Néanmoins, il se distingue de la notion d'état par le fait que les états instantanés qui en font partie ne sont pas identiques mais varient avec le temps. Nous proposons de présenter cette différence par les deux diagrammes suivants:

Etat



Processus



x = état instantané

³⁵² Z. Guentchéva, *Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain*, op. cit., p. 28.

³⁵³ Z. Guentchéva et J.-P. Desclés, “Tense and aspect” dans R. I. Binnick, *The Oxford handbook of tense and aspect*, Oxford University Press, 2012, p. 127

Le processus est toujours orienté vers un terme qui n'est cependant pas toujours atteint. En fait, chaque processus peut être perçu et verbalisé soit au cours de son développement, par exemple *Jean peint en ce moment le mur de sa chambre*, soit comme ayant atteint son terme final, par exemple *Pierre a joué une partie de poker*, soit comme ayant été interrompu avant d'avoir pu atteindre son terme final, par exemple *Michel a travaillé à sa thèse* (sans forcément la terminer).

Certains linguistes, comme B. Pottier (1993)³⁵⁴, Co Vet (1980)³⁵⁵, S. Karolak (1997)³⁵⁶... considèrent l'opposition entre l'état et l'événement comme une opposition aspectuelle de base. Nous adoptons la position des auteurs tels que B. Comrie (1976)³⁵⁷, J.-P. Desclés (1980)³⁵⁸, Z. Guentchéva (1990)³⁵⁹ A.P.D. Mourelatos (1978)³⁶⁰, S. Chung et A. Timberlake (1985)³⁶¹, qui optent pour la nécessité d'introduire la notion de processus parallèlement à celles d'état et d'événement. Nous trouvons que la distinction état/événement ne permet pas d'illustrer toutes les occurrences aspectuelles. Par contre, il nous semble que le concept de processus (en cours, réalisé et incomplètement réalisé) pourrait permettre de trouver des solutions à de nombreuses difficultés liées à la description de l'aspect dans les langues slaves. Nous l'expliquerons plus en détail dans les sections qui suivent.

7.2.3. L'accomplissement vs l'achèvement du processus

Pour décrire l'aspect en polonais, les distinctions aspectuelles fondamentales entre état, événement et processus ne suffisent pas. Nous devons y adjoindre une distinction qui s'opère à l'intérieur du processus, notamment celle entre l'achèvement et l'accomplissement.

Les deux concepts ne sont pas du tout nouveaux dans la tradition linguistique. Chez A. Mazon³⁶², le terme d'achèvement est lié à l'aspect slave :

³⁵⁴ B. Pottier, *Sémantique générale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.

³⁵⁵ Co Vet, *Temps, aspect et adverbes de temps en français contemporain*, Genève, Droz, 1980.

³⁵⁶ S. Karolak, « Y-a-t-il une différence entre l'aspect roman et slave ? », dans M. Grochowski (éds.), *Problemy opisu gramatycznego języków słowiańskich*, Warszawa, IJP PAN, 1997, p. 85-93.

³⁵⁷ B. Comrie, *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*, *op. cit.*

³⁵⁸ J.-P. Desclés, « Construction formelle de la catégorie grammaticale de l'aspect (essai) », Colloque de Metz sur l'aspect, *Notion d'aspect*, J. David et R. Martin (éds.), Paris, Klincksieck, 1980.

³⁵⁹ Z. Guentchéva, *Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain*, *op. cit.*

³⁶⁰ A.P.D. Mourelatos, "Events, processes, and states", *Linguistics and Philosophy*, 2, 1978, reprinted in Ph. Tedeschi and A. Zaenen, *Syntax and Semantics, 14: Tense and aspect*, New York, Academic Press, 1981, p. 91-102.

³⁶¹ S. Chung & A. Timberlake, « Tense, aspect and mood », in T. Shopen (éds), *Language typology and syntactic description*, Vol. 3, *Grammatical categories and the lexicon*, Cambridge University Press, 1985, p. 202-207.

³⁶² A. Mazon, *Grammaire de la langue russe*, Institut d'Études slaves, Paris, 1963.

« Tout verbe est d'aspect perfectif ou d'aspect imperfectif suivant qu'il exprime l'action sous l'aspect de son achèvement- ou sous celui de son développement non achevé. »³⁶³

Chez E. Benveniste³⁶⁴, le terme de l'accompli est lié à la notion de parfait :

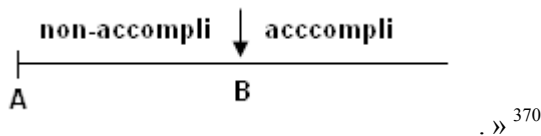
« Nous appelons par « parfait » la classe entière des formes composées (avec avoir et être), dont la fonction (...) consiste à présenter la notion comme "accomplie" par rapport au moment considéré et la situation "actuelle", résultant de cet accomplissement temporalisé. »³⁶⁵

Les linguistes contemporains emploient également les deux notions de l'aspect. B. Pottier³⁶⁶ combine le trait accompli avec le trait résultatif :

- a) accompli sans résultatif : *il a bu ; il a couru*
- b) résultatif sans accompli : *il est arrivé ; il est monté*
- c) accompli et résultatif : *il s'est réveillé/il est réveillé*
*il s'est enrhumé/il est enrhumé. »*³⁶⁷

Dans sa définition de l'aspect, J. Feuillet³⁶⁸ définit l'aspect en tant que « manière dont on envisage le procès »³⁶⁹ et propose trois types d'oppositions aspectuelles dont l'une concerne l'opposition de phase *accompli / non accompli* :

« (...) dans l'opposition à deux termes *infectum/perfectum*, il y a un terme marqué : c'est le *perfectum* qui indique que le procès est achevé. C'est pourquoi il peut se définir comme *accompli*. A partir de ce trait on définira négativement l'*infectum* comme non-accomplis. Dans cette représentation linéaire, c'est le point B, marquant l'achèvement du procès, qui constitue la charnière du système ; on est avant ou après ce point :



A. Culioli³⁷¹ recourt à la notion d'achèvement en analysant ce qu'il nomme le domaine notionnel :

« Etant donné une catégorie notionnelle, on distingue une propriété p selon le domaine (sémantique : par exemple /être chien/, /être liquide/, /lire/ (lire+lecture+etc.) ; notion grammaticale, telle qu'aspectualité, modalité ; quantitative/qualitative, telle que l'évaluation

³⁶³ *Ibid.*, p. 157.

³⁶⁴ E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, t. I, chap. XIX, « Les relations de temps dans le verbe français », Gallimard, Paris, 1966.

³⁶⁵ *Ibid.*, p. 246.

³⁶⁶ B. Pottier, « Les voix du français », *Cahiers de lexicologie*, Vol. II-33, Paris, 1978.

³⁶⁷ *Ibid.*, p. 26.

³⁶⁸ J. Feuillet, « Méthodologie de l'aspect », *Cahiers balkaniques*, n°1, Paris, Publications Langues'O (Université de Paris III), p. 9-27, 1981.

³⁶⁹ *Ibid.*

³⁷⁰ *Ibid.*, p. 18-19.

³⁷¹ A. Culioli, « Valeurs modales et opérations énonciatives », *Français moderne*, t. 46, vol. 4, 1978, repris dans *Modèles linguistiques*, t. 1, fasc. 2, 1979, p. 39-59.

du degré d'intensité ou d'extensité (achèvement), pour ne donner que quelques exemples privilégiés. »³⁷²

Ayant passé en revue différentes conceptions d'achèvement et d'accomplissement, nous pouvons remarquer que, bien que ces termes soient fréquemment employés par les linguistes, ils ne sont pourtant pas clairement définis. C'est pour cette raison que nous nous inscrivons dans la conception proposée par J.-P. Desclés et Z. Guentchéva, qui ne veulent pas rester dans une distinction purement terminologique, mais tentent de construire de véritables concepts articulés entre eux et définis en termes d'opérations générales, dépassant le domaine indo-européen.

Clarifions dès à présent ce que nous entendons par les notions d'achèvement et d'accomplissement d'un processus.

Rappelons que le processus est une situation dynamique qui marque un changement. C'est une succession d'états instantanés qui ne sont pas identiques entre eux. C'est une transformation qui se poursuit depuis le début et jusqu'à la fin. Ainsi l'énoncé du type : *Jean mange, Jean lit*, marque un processus en cours de développement qui est en train de se dérouler au moment de l'acte d'énonciation. Il s'agit donc du processus *non-accompli*.

Par contre, quand le processus est interrompu au cours de son développement (et ceci sans tenir compte si cette interruption est due à une intervention extérieure ou au fait que le processus a atteint tout naturellement son terme), il peut renvoyer, d'après Z. Guentchéva et J.-P. Desclés³⁷³ :

- soit à un processus accompli,
- soit à un processus accompli et achevé.

Ainsi, le processus est *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 »³⁷⁴. Par exemple :

(55) *Jean va manger des pommes.*

(56) *Jean a peint la maison jusqu'au coucher du soleil.*

Le processus est *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 »³⁷⁵.

Par exemple :

(55') *Jean va manger les pommes.*

(56') *Jean a peint trois maisons jusqu'au coucher du soleil.*

³⁷² *Ibid.*, p. 44.

³⁷³ Z. Guentchéva, *Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain*, op. cit., p. 34.

³⁷⁴ *Ibid.*, p. 35.

³⁷⁵ *Ibid.*

Les exemples (55) et (56) montrent la possibilité de poursuivre le processus. Dans l'exemple (56), il n'est pas indiqué si la maison est peinte complètement. Dans l'exemple (55), l'article indéfini *des* indique que le processus a été interrompu sans forcément atteindre son terme (Jean n'a pas mangé toutes les pommes). Par contre, dans les exemples (55') et (56'), l'article défini *les* et la précision quant au nombre concret des maisons peintes par Jean (*trois*), permet de comprendre que les processus ont atteint leur terme et qu'il est impossible d'envisager leur continuation mais éventuellement leur recommencement. Remarquons que tout processus achevé est nécessairement accompli, mais tout processus accompli peut être achevé ou non-achevé.

Comme nous pouvons le remarquer, la différence entre accomplissement et achèvement en français est le plus souvent exprimée à l'aide des procédés lexicaux. Le recours au temps passé composé n'est pas toujours suffisant pour lever complètement l'indétermination entre les deux valeurs. Prenons les exemples :

(57) *Hier soir, Jean a joué du piano.*

(58) *Hier soir, Jean a peint sa chambre pendant deux heures.*

Dans ces exemples, rien n'est dit sur la réalisation complète du processus. Dans (57), nous ne savons pas si Jean a joué un seul morceau jusqu'au bout. Dans (58), il est impossible de constater si la chambre a été peinte complètement.

Comme nous l'avons déjà indiqué, les processus visent un but, donc l'achèvement. Ainsi, si nous voulions les caractériser selon les termes de H. Garey (1957)³⁷⁶, dont le modèle est, d'après C. Vetters (1996)³⁷⁷, le plus souvent employé dans les recherches récentes afin de décrire l'aspect dans le domaine des langues romanes, nous pouvons dire que tous les processus sont téléliques. J.-P. Desclés³⁷⁸ souligne le fait que le degré de la télélicité est souvent indiqué non pas par le seul verbe mais par le syntagme verbal entier. Prenons les exemples suivants :

(59) *Paul a peint sa chambre pendant une heure.*

(60) *Paul a peint sa chambre en une heure.*

Il est clair que le syntagme verbal *peindre sa chambre* est télélique. Néanmoins, l'opposition entre deux adverbiaux *en* et *pendant* exprime une nette différence de télélicité. L'exemple (60)

³⁷⁶H. Garey, "Verbal aspect in French", *Language* n° 33, 1957, p. 91-110.

³⁷⁷C. Vetters, *Temps, aspect et narration*, Amsterdam-Atlanta, Rodopi, 1996, p. 78.

³⁷⁸J.-P. Desclés, « Remarques sur la notion du processus inaccompli », *op.cit.*

infère que la chambre a été peinte, tandis que dans (59) on ne sait rien sur l'achèvement de l'action dirigée vers un but.

Pour expliquer la distinction entre l'achèvement et l'accomplissement, J.-P. Desclés propose, dans les termes de H. Garey, d'introduire une distinction supplémentaire entre *télicité réalisée* et *télicité potentielle*³⁷⁹. Téliques réalisés seront les processus menés jusqu'à leur terme, donc achevés, et téliques potentiels seront ceux dont le but est simplement visé, sans indiquer pour autant qu'il a été atteint, donc accompli.

Le polonais grammaticalise explicitement le concept d'achèvement (formes perfectives des verbes) et de non-achèvement, ce dernier étant pris dans le sens d'absence de signification d'achèvement (formes imperfectives des verbes). Prenons les exemples :

(61) *Jan* *sprzątał*^{IMPF} *łazienkę.*
 Jean_{NOM} nettoyer_{3SG..M passé} salle de bain_{ACC}
 « Jean **a nettoyé** la salle de bain. »

(62) *Jan* *po-sprzątał*^{PERF} *łazienkę.*
 Jean_{NOM} PO-nettoyer_{3SG.Mpassé} salle de bain_{ACC}
 « Jean **a nettoyé** la salle de bain. »

La différence entre les exemples (61) et (62) est telle que, dans l'exemple (61), la poursuite du processus est envisageable car la forme imperfective du verbe « nettoyer » *sprzątał* ne permet pas de savoir si le processus a atteint son terme (on sait juste qu'il a eu lieu). Par contre, dans l'exemple (62), la forme perfective du verbe « nettoyer » *posprzątał* informe nettement que le processus a atteint son terme (la salle de bain est complètement nettoyée).

Nous tenons à souligner que les notions d'accomplissement et d'achèvement dans le modèle de Z. Guentchéva et J.-P. Desclés ne se confondent pas avec celles d'« *accomplishment* » et d'« *achievement* » proposées par Z. Vendler (1967)³⁸⁰. La classification de Z. Vendler qui, à côté d'« *accomplishments* » et d'« *achievements* » propose deux termes supplémentaires : « *activities* » et « *states* », ne peut pas définir les classes des verbes mais peut être pertinente uniquement pour des énoncés entiers. Un verbe peut changer de classe par un changement de contexte. Les verbes tels que *savoir* ou *comprendre* notamment sont classés par Z. Vendler comme « *states* », mais dans certains contextes ils

³⁷⁹J.-P. Desclés, « Remarques sur la notion du processus inaccompli », *op.cit.*, p. 36.

³⁸⁰Z. Vendler, *Linguistics in Philosophy*, Ithaca, N.Y., Cornell University Press, 1967.

peuvent devenir « *activities* », par exemple : *Et à ce moment-là, soudainement j'ai compris ou Je comprends plus l'art contemporain qu'il y a quelques jours.*

Les notions d'accomplissement et d'achèvement définies par J.-P. Desclés et Z. Guentchéva relèvent entièrement du domaine grammatical. L'accomplissement est lié à l'interruption d'un processus en évolution, tandis que l'achèvement implique une opération de réalisation complète du processus et n'est pas forcément un événement ponctuel comme c'est le cas d'« *achievement* » chez Z. Vendler.

7.3. L'aspect *perfectif* et *imperfectif* en polonais

Dans cette section, on montrera les spécificités de l'aspect *perfectif* et *imperfectif* perfectif en polonais. Premièrement, nous allons illustrer, tout en adoptant la terminologie de Z. Guentchéva et J.-P. Desclés, le fait que sur de nombreux points, le *perfectif* correspond au passé composé en français. En effet, l'éventail d'emploi de celui-ci est assez large mais reste facile à définir. L'*imperfectif*, par contre, est le point pour lequel il n'est pas aisé de trouver une corrélation exacte. La valeur de l'*imperfectif* peut aussi coïncider avec l'imparfait mais ça ne sera pas toujours le cas, fait que nous allons montrer dans un deuxième temps.

Comme nous avons pu le remarquer à travers les exemples (61) et (62) présentés dans la section précédente, à la différence de l'aspect en français qui exprime l'*accomplissement* du procès (borné/non-borné dans le temps), l'aspect en polonais rend compte de son *achèvement* (réalisation complète).

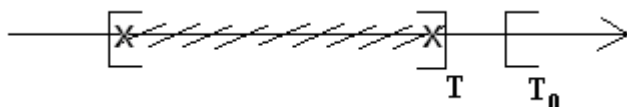
Ainsi, l'*aspect perfectif* en polonais renvoie à la notion d'*achèvement* qui concerne soit le processus dans son intégralité (63), (64), soit une de ces phases (cf. l'*Aktionsart*) comme dans (65) :

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

64) *Ojciec* *wy-szedł*^{PERF} *drzwiami* *kuchennymi.*
 Père_{NOM} WY-sortir_{3SG.Mpassé} porte_{INSTR} de cuisine_{ADJ}
 « Jan **est sorti** par la porte de la cuisine. »

- 65) *Jan* **dokończył**^{PERF} *książkę w domu.*
 Jean do-finir_{3SG.M.passé} livre_{ACC} [dans maison]_{LOC}
 « Jean a fini le livre à la maison »

Le *perfectif* est donc représenté par un intervalle fermé comprenant un premier et un dernier instant :



En revanche, l'*aspect imperfectif* polonais peut dénoter :

- un processus en cours de développement (66) ou un état (67) :

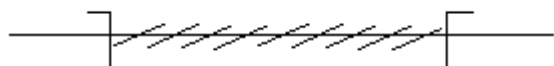
- 66) *Czytałam*^{IMP} *kiedy* *ktoś* **zapukał**^{PERF} *do drzwi.*
 Lire_{1SG.F.passé} quand quelqu'un frapper_{3SG.M.passé} à porte_{ACC}
 « Je lisais quand quelqu'un a frappé à la porte. »

- 67) *Tom* **lubił**^{IMPF} *truskawki.*
 Tom_{NOM} aimer_{3SG.M.passé} fraises_{ACC}

- une classe d'occurrences d'événements pour exprimer la valeur dite *d'habitude* :

- 68) *Maria* **kupowała**^{IMPF} *często* *gazety* *o modzie.*
 Marie_{NOM} acheter_{3SG.F.passé} souvent [magasins de mode]_{ACC}
 « Marie achetait souvent les magasins de mode. »

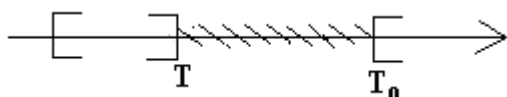
Puisque dans occurrences présentées ci-dessus il n'est possible de déterminer ni un dernier ni un premier instant, elles seront représentées par un intervalle ouvert dont les bornes sont exclues :



- un processus simplement accompli (on ne dit rien sur son achèvement) :

- 69) *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. »

L'énoncé n'apporte aucune information sur l'achèvement de l'action « oglądać film » regarder un film effectuée par l'énonciateur. Il signale uniquement qu'elle a été effectuée pendant un intervalle temporel concret. Nous pouvons donc illustrer cette valeur ainsi :



Le moment T qui est le dernier instant du processus ne coïncide pas avec le moment d'énonciation T_0 ($T \neq T_0$) et engendre un état ouvert qui peut se poursuivre (c'est pour cela qu'il est marqué par l'intervalle ouvert).

- suivant le contexte, l'imperfectif polonais peut également exprimer l'état résultatif :

- 70) *Czytales^{IMPF} tę książkę?*
 Lire_{2SGMpassé} cette livre_{ACC}
 « **As-tu lu** ce livre ? »

- 71) *Kiedy zda-wa-les^{IMPFsecondaire} egzamin?*
 Quand passer_{2SG.Mpassé} examen_{ACC}
 « Quand **as-tu passé** ton examen ? »

Dans (70) l'énonciateur, en employant dans sa question le verbe imperfectif, veut juste savoir si son interlocuteur connaît le livre (de façon générale). Son but n'est pas du tout de savoir s'il a lu l'intégralité du livre. Dans (71), l'énonciateur veut juste savoir quand son interlocuteur a passé l'examen. Le fait de savoir si le destinataire de la question a eu cet examen n'a aucune importance pour lui. Ainsi, dans ces occurrences les valeurs perfective et imperfective ont exactement la même valeur communicationnelle. H. Włodarczyk³⁸¹ et T. Tomasziewicz³⁸²

³⁸¹ H. Włodarczyk, « L'apport de la linguistique théorique à la traduction du polonais en français : le problème du temps et de l'aspect au passé », *op.cit.*, p. 21.

³⁸²T. Tomasziewicz, « Une approche comparative de l'aspect verbal en français et en polonais », p. 228, dans A. H. Ibrahim (éd.) *Supports, opérateurs, durées. Annales littéraires de l'université de Besançon*, n° 516, Série linguistique et sémiotique, 1994, p. 220.

nomment cette valeur « neutralisée ». La représentation figurale de cette valeur sera identique à celle de la valeur accomplie.

7.4. Opposition *perfectif/imperfectif* vs opposition *passé composé/imparfait*

Le passé composé dans les énoncés comportant les verbes atéliques tels que, par exemple *Paul a joué au tennis* indiquera son uniquement accomplissement. Par contre, dans les énoncés comportant les verbes téliques, comme par exemple *Paul est arrivé ce matin*, le terme d'accomplissement marqué par le passé composé coïncide avec le terme d'achèvement. Il en résulte que le passé composé, contrairement au passé *perfectif* en polonais, peut exprimer aussi bien des processus simplement accomplis, comme (72) et (73) que des processus achevés (74) :

72) *J'ai travaillé cinq ans à l'étranger.*

73) *Paul plusieurs années a étudié la physique.*

74) *Il est sorti il y a quelques minutes.*

Comme en polonais il n'y a aucune information sur l'achèvement de l'action effectuée par l'énonciateur, les exemples (72) et (73) imposent l'emploi de l'*imperfectif* :

72') **Pracowałam**^{IMPF} pięć lat za granicą.
 Travailler_{1SG.F.passé} cinq ans [derrière frontière]_{LOC}
 « J'ai travaillé cinq ans à l'étranger. »

73') *Paweł wiele lat studiował*^{IMPF} fizykę.
 Paul_{NOM} beaucoup ans étudier_{3SG.M.} physique_{ACC}
 « Paul plusieurs années a étudié la physique. »

Quant à l'imparfait français, il correspond dans tous les cas à l'*imperfectif* polonais. Cela est dû au fait que l'*imperfectif* indique les procès non achevés (c'est-à-dire inaccomplis).

7.5. La valeur de l'aspect polonais dans les grammaires de référence du polonais

Nous venons de présenter la valeur et la morphologie de l'aspect en polonais en nous fondant sur les descriptions issues des sciences du langage. Dans cette dernière section, nous présenterons brièvement les descriptions concernant le fonctionnement du temps et de l'aspect en polonais proposées par quatre grammaires de référence polonaises, qui sont les plus accessibles sur le marché polonais et auxquelles se réfèrent souvent en cas de doute aussi bien les enseignants que les apprenants. Voici la fiche signalétique présentant les ouvrages passés en revue :

Titre	Auteurs	Editeur	Date de parution
<i>Gramatyka języka polskiego</i> (trad. <i>Grammaire du polonais</i>)	P. Bąk	Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa	1977
<i>Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia.</i> (trad. <i>Grammaire du polonais contemporain. Morphologie</i>)	R. Grzegorzczkova <i>et al.</i>	Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa	1999
<i>Gramatyka języka polskiego-podręcznik akademicki</i> (trad. <i>Grammaire du polonais- manuel universitaire</i>)	H. Wróbel	Od nowa, Kraków	2001
<i>Gramatyka polska</i> (trad. <i>Grammaire polonaise</i>)	J. Strutyński	Wydawnictwo Tomasz Strutyński Kraków	2005

Notre attention a été attirée par la nomenclature concernant l'aspect. Dans les quatre ouvrages, aux termes *perfectif* et *imperfectif*, propres à l'aspect dans les langues slaves, sont généralement traduits les termes « dokonany » et « niedokonany ». Ainsi, dorénavant, dans nos traductions, nous emploierons les termes de *perfectif (dokonany)* et *d'imperfectif (niedokonany)*.

En ce qui concerne le fonctionnement de l'aspect, P. Bąk (1977)³⁸³, dans sa grammaire, analyse sa valeur de *perfectif* (*dokonany*) et d'*imperfectif* (*niedokonany*) en polonais en se référant à la distinction duratif/ponctuel :

« Les verbes *imperfectifs* (*niedokonane*) sont duratifs, par exemple *ić* (aller), *mówić* (parler), *pisać* (écrire). Les verbes désignant des actions uniques sont *perfectifs* (*dokonane*), par exemple *rzucić* (lancer), *pomyśleć* (penser un moment), *kopnąć* (donner un coup de pied), *prysnąć* (pulvériser), *zapalić* (allumer), *zgasić* (éteindre). La durée peut parfois être exprimée par les verbes *perfectifs* (*dokonane*), par exemple *urna przeleżała w ziemi całe tysiąclecia* (l'urne est restée sous la terre pendant des millénaires). »³⁸⁴

Cette définition ressemble à celle d'A. Meillet (1924) qui explique également la perfectivité et la non-perfectivité en se fondant sur l'opposition sémantique durée/non durée :

« Un verbe *imperfectif* (*dokonany*) exprime une action qui dure et se développe, soit que ce développement soit continu, soit qu'il résulte de la répétition d'un même procès. (...) Un verbe *perfectif* exprime le procès pur et simple, abstraction faite de toute notion de durée »³⁸⁵.

Nous voudrions remarquer que ces types de définitions ne reflètent pas complètement et de façon adéquate la valeur aspectuelle dans les langues slaves. Elles se concentrent uniquement sur les caractéristiques de certains, plus ou moins vastes, groupes de verbes qui n'englobent pas la totalité des verbes polonais. Par exemple, la caractéristique « action ponctuelle » peut être attribuée aux verbes tels que, par exemple, *ukłuć* « piquer », *zemdleć* « s'évanouir », *krzyknąć* « émettre un cri », mais elle n'englobe pas des verbes *perfectifs* tels que par exemple *postarzyć się* « devenir vieux » ou *poczytać* « lire un peu ».

Dans son étude T. Strutyński (2009)³⁸⁶ présente l'opposition morphologique *perfectif* (*dokonany*) / *imperfectif* (*niedokonany*) en tant qu'opposition du type *achèvement* / *déroulement*. En l'occurrence, les verbes *imperfectifs* (*niedokonane*) présentent « le processus en cours de développement ; (...) [et] les verbes *perfectifs* (*dokonane*) - désignent le processus terminé »³⁸⁷. Il est, à notre avis, surprenant que ces deux grammaires consacrent si peu d'attention à l'aspect, alors qu'il s'agit d'une catégorie très complexe dans les langues slaves.

H. Wróbel (2001)³⁸⁸ et R. Grzegorzycowa *et al.* (1999)³⁸⁹ proposent des analyses de l'aspect quasi identiques. Les deux auteurs précisent notamment que la différence entre l'aspect *perfectif* (*dokonany*) et l'aspect *imperfectif* (*niedokonany*) consiste à présenter la

³⁸³P. Bąk, *Gramatyka języka polskiego*, Warszawa, PWN, 1977.

³⁸⁴*Ibid.*, p. 179 [nous traduisons].

³⁸⁵A. Meillet, *Le slave commun*, [1924], Paris, Institut d'Études Slaves, 1965, p. 282.

³⁸⁶J. Strutyński, *Gramatyka polska*, Kraków, (éds.) Tomasz Strutyński, 2005.

³⁸⁷*Ibid.*, p. 161. [nous traduisons].

³⁸⁸H. Wróbel, *Gramatyka języka polskiego-podrecznik akademicki*, Kraków, éd. Od nowa, 2001.

³⁸⁹R. Grzegorzycowa *et al.*, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia.*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1999, p. 159.

même situation de deux points de vue différents: d'un point de vue intérieur et d'un point de vue extérieur.

Ainsi, les verbes *imperfectifs (niedokonane)* décrivent la situation au cours de son déroulement, indépendamment de sa position dans le temps, comme si celle-ci était observée par l'énonciateur de l'intérieur d'une portion d'un axe temporel dans laquelle elle se déroule. Par contre, les verbes *perfectifs (dokonane)* envisagent la situation décrite par le verbe d'un point situé sur l'axe temporel postérieur à son déroulement, comme si elle était observée d'un point sur l'axe de temps postérieur à l'intervalle dans lequel elle a eu lieu.

Les auteurs des deux grammaires en question soulignent également les verbes *perfectifs (dokonane)* marquent toujours le passage d'une situation à une autre, par exemple *spotkać* « rencontrer (qqn) », *zabić* « tuer ». La caractéristique principale de l'aspect *perfectif (dokonany)* est « le changement d'état, dont le résultat est une nouvelle situation (nouvel état) »³⁹⁰. Grzegorzyczkowa R. *et al.*, précisent que ce caractère rétrospectif de l'aspect *perfectif (dokonany)* est une raison pour laquelle il est impossible de l'employer pour désigner les procès qui se déroulent au moment de l'énonciation. Il peut exprimer le procès actuel à condition qu'il soit vu dans une perspective du futur, lorsqu'il atteint sa phase finale (*Za chwilę napiszę list* « Dans un instant j'aurai écrit une lettre »). Les formes *perfectives (dokonane)* peuvent englober aussi le moment présent, comme par exemple: *Właśnie napisałem list* « Je viens d'écrire une lettre ».

Quant à l'aspect *imperfectif (niedokonany)*, il serait exprimé par les verbes désignant des états, par exemple *spać* « dormir », *martwić się* « se soucier », *chcieć* « vouloir » etc., et des actions ne conduisant au changement, par exemple *drgać* « tressaillir », *padać* « pleuvoir », *świecić* « briller ». Grzegorzyczkowa R. *et al.* distinguent alors trois principales valeurs de l'aspect *imperfectif (niedokonany)*: la valeur *cursive* (description de l'action, ou de l'état, dans son déroulement), la valeur *itérative* (possibilité d'exprimer les actions répétitives), la valeur *perfective* (dans certains contextes les verbes *imperfectifs (niedokonane)* peuvent décrire les faits dans leur globalité, par exemple *Czytałeś^{IMP} tę książkę?* « As-tu lu ce livre ? »).

En résumé, on peut remarquer qu'il existe une ambiguïté dans les définitions de l'aspect en polonais proposées par les auteurs des grammaires que nous venons de mentionner. Il se peut que cette diversité d'interprétations de l'opposition aspectuelle *imperfectif (niedokonany) / imperfectif (niedokonany)*, soit due à l'absence des concepts clairement définis. L'élaboration

³⁹⁰ *Ibid.*, p. 159.

de tels concepts permettrait d'analyser de réelles divergences entre les valeurs aspectuelles perfective et imperfective.

De plus, nous pouvons relever que les descriptions de l'aspect en polonais présentées par les grammaires de référence ne se différencient pas au niveau de la nomenclature de celles de l'aspect en français que l'on peut trouver dans les grammaires françaises. Ces descriptions s'avèrent insuffisantes pour qu'un locuteur francophone puisse comprendre correctement le fonctionnement de l'aspect en polonais et, surtout, ses différences par rapport au système français.

7.6. Remarques conclusives

Pour clore ce chapitre sur le fonctionnement du système aspectuel polonais, nous voudrions mettre en évidence les points qui s'avèrent particulièrement importants pour la suite de notre analyse :

- L'aspect en polonais est une catégorie morphologique que l'on doit distinguer de celle du temps. Contrairement au français, l'aspect polonais marque explicitement l'opposition *accompli / achevée*. Ainsi, l'aspect *perfectif* dénote les processus ou les phases qui ont atteint leur terme final. En revanche, l'aspect *imperfectif* signale le caractère accompli ou inaccompli des procès. Il peut donc dénoter, tout comme l'imparfait en français, les états et les processus n'ayant pas de limites, mais il désignera également les processus (limités par les bornes temporelles mais non achevés), ces derniers étant exprimés par le passé composé.
- En polonais il n'existe qu'une seule forme du passé mais qui renvoie à plusieurs valeurs sémantiques.
- Les ouvrages de référence destinés aux non-linguistes proposent des interprétations très diversifiées du phénomène aspectuel. Les définitions qui y figurent sont restreintes et ne permettent pas de distinguer clairement les concepts de base tels que : état, processus, événement et les notions qui en sont dérivées (état résultatif, classe d'occurrences d'événements).

Dans le chapitre suivant, nous passerons en revue les descriptions de l'aspect d'une part et celles du passé composé et de l'imparfait dans les grammaires « savantes » du français. Cela nous permettra de vérifier comment les auteurs de ces ouvrages décrivent l'aspect en français et de nous interroger si leurs définitions permettent à un locuteur polonophone de comprendre la différence entre le système aspectuel du français et celui de sa L1.

Chapitre 8

Le passé composé, l'imparfait et l'aspect dans les grammaires « savantes » du français

Dans ce chapitre, nous présenterons, à travers des descriptions linguistiques « savantes », différentes visions de l'opposition passé composé / imparfait et de l'aspect en français. Nous rappelons que les savoirs en question ne constituent pas en eux-mêmes des objets d'enseignement, mais qu'ils entrent en contact avec des savoirs « ordinaires » dans les activités d'enseignement (références pour les enseignants ainsi que pour les auteurs des grammaires pédagogiques et des manuels).

Ainsi, nous proposons de présenter la façon dont quatre grammaires « savantes » décrivent le fonctionnement de l'aspect en français, pour ensuite recenser une liste des valeurs du passé composé et de l'imparfait traitées dans les ouvrages en question.

De plus, comme les enseignants polonophones fondent souvent leurs discours sur ce type d'ouvrages³⁹¹, nous tenterons également d'examiner si leurs auteurs font une distinction entre la valeur des oppositions *accompli / inaccompli* et *perfectif / imperfectif*, de façon à ce qu'un locuteur polonophone puisse comprendre la différence entre le fonctionnement du système aspectuel français et celui de sa L1.

8.1. Caractéristiques du corpus

Tout en étant consciente de l'évolution des descriptions linguistiques au cours des deux dernières décennies, nous avons décidé de nous référer aux descriptions fournies par les ouvrages récents (ou bien réédités récemment). Afin d'effectuer notre choix, nous avons demandé aux enseignants et aux étudiants polonophones, avec qui nous sommes restée en contact tout au long de notre investigation, à quelles grammaires de référence ils avaient le plus souvent recours en cas de doute.

Ainsi, nous présenterons les points de vue sur le passé composé, l'imparfait et l'aspect des auteurs de quatre ouvrages présentés dans le tableau signalétique ci-dessous :

³⁹¹ Nous fondons ce constat sur les résultats d'une enquête menée auprès des enseignants polonophones pour les besoins de notre mémoire de Master (cf. Starosciak K., *Manuéliation et cultures éducatives : descriptions du passé composé dans l'enseignement du français en Pologne*, op. cit.

Fiche signalétique des grammaires savantes du français

Titre	Auteurs	Éditeur	Date de parution
<i>Le bon usage</i>	M. Grevisse	De Boeck Université	2011 (1936)
<i>Grammaire du français contemporain</i>	J.-C. Chevalier C. Blanche-Benveniste M. Arrivé J. Peytard	Larousse	2002 (1964)
<i>Grammaire du sens et de l'expression</i>	P. Charaudeau	Hachette éducation	1992
<i>Grammaire méthodique du français</i>	M. Riègel J.-C. Pellat R. Rioul	PUF Grenoble	2004 (1994)

8.2. L'aspect verbal en français

D'après *Le bon usage*, l'aspect est « la manière dont s'expriment le déroulement, la progression et l'accomplissement des actions ». M. Grevisse ne précise pas ce qu'il comprend exactement par le terme d'*accomplissement*. Les exemples qui suivent la description définissent les moyens par lesquels la catégorie en question peut être exprimée.

En analysant les exemples proposés par l'auteur, un apprenant polonais pourrait remarquer, que, à la différence de sa L1 où le temps et l'aspect sont des catégories indépendantes, en français l'aspect peut être exprimé aussi bien par les moyens lexicaux (sémantisme des verbes, préfixation, adverbes, semi-auxiliaires etc.), que par les moyens grammaticaux (temps verbaux).

La définition générale de l'aspect que propose la *Grammaire du français contemporain* ressemble beaucoup à celle du *Bon usage* : « L'aspect traduit l'angle sous lequel le parleur voit les différents moments du déroulement de l'action. Le parleur peut envisager que le déroulement de l'action se prépare, qu'il se réalise ou qu'il est achevé »³⁹².

Contrairement à la grammaire précédente, celle de J.-C. Chevalier *et al.* ne dresse pas une liste des moyens d'exprimer l'aspect en français, mais les classifie de façon explicite en deux groupes. Elle distingue notamment les formes *grammaticales*, qui englobent « les

³⁹² J.-C. Chevalier *et al.*, [1964], *Grammaire du français contemporain*, Larousse, 2002, p. 328.

formes verbales simples et les formes composées (*avoir, être + participe passé*) »³⁹³, ainsi que les formes *périphrastiques*, c'est-à-dire « les formes composées d'un *verbe (semi-auxiliaire) + infinitif ou participe présent* »³⁹⁴. Cette description de l'aspect permettrait probablement à un locuteur polonophone de remarquer plus vite et plus facilement qu'avec la description précédente l'interdépendance entre la catégorie de l'aspect et celle du temps en français.

La *Grammaire du français contemporain* informe également que l'aspect en français possède deux valeurs fondamentales qu'on distingue nettement des autres valeurs aspectuelles exprimées par les formes périphrastiques. Il s'agit notamment de la valeur *accomplie* et *non-accomplie*. Les auteurs, à propos de la valeur en question, fournissent l'explication suivante :

« Chaque forme composée exprime que l'action est achevée. Elle décrit l'ASPECT ACCOMPLI de l'action.

Par opposition, chaque forme simple exprime que l'action n'est pas encore achevée. Elle décrit l'ASPECT NON-ACCOMPLI de l'action. »³⁹⁵

Cette description informe que l'aspect *accompli* désigne l'achèvement et l'aspect *non-accomplie*, l'inachèvement, sans préciser qu'il s'agit uniquement de l'achèvement au niveau du temps de la durée de l'action. Ainsi, un apprenant polonophone, confronté à cette explication, pourrait comprendre que l'opposition entre les formes composées et les formes simples en français a exactement la même valeur aspectuelle que l'opposition entre les formes *perfectives* et les formes *imperfectives* en polonais.

P. Charaudeau, dans sa *Grammaire du sens et de l'expression*, met également en évidence l'inséparabilité des catégories du temps et de l'aspect dans la langue française. En l'occurrence, il ne consacre pas à l'aspect un chapitre séparé, mais intègre sa description dans celle du temps, qui, d'après l'auteur, est « une catégorie conceptuelle (...) [dont] il faut étudier la structuration en rapport étroit avec les différentes formes qui servent à l'exprimer »³⁹⁶.

Il propose de regrouper les propriétés de l'aspect dans quatre « visions » qui déterminent différents points de vue sur les processus décrivant « ce qui survient dans l'univers, ce qui se produit dans le temps et modifie l'état des choses »³⁹⁷. Les visions en question proposent d'exprimer l'aspect avec des moyens lexicaux et grammaticaux. Ainsi :

³⁹³ *Ibid.*

³⁹⁴ *Ibid.*

³⁹⁵ *Ibid.*

³⁹⁶ P. Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Éducation, 1992, p. 445.

³⁹⁷ *Ibid.*, p. 447.

- *le degré de réalisation de l'événement (effectif ou virtuel)*. Il s'agit de la possibilité de réalisation du processus. Cette vision peut être exprimée à l'aide des temps verbaux (présent, passé composé, passé simple, futur, imparfait) et des modes (subjonctif, conditionnel),
- *les stades de l'existence (accompli / non accompli)*. Le processus est ici considéré d'un point de vue prenant comme référence le « *stade d'accomplissement* du processus ». L'auteur en définit trois : *le début d'accomplissement*, *le déroulement d'accomplissement* qu'on exprime avec des périphrases (par exemple, « se mettre à », « être en train de », etc.) et *la fin d'accomplissement* qu'on exprime à l'aide des formes temporelles composées des verbes et des périphrases (par exemple, « je viens de »).
- *le degré d'extension temporelle (ponctuel / duratif)*. Il s'agit du point de vue interne qui considère les procès dans leur sémantique (cf. *aktionsart*). Il sera exprimé par des indicateurs temporels (par exemple, « à midi »), des prépositions (par exemple, « du ... au »), des adverbes (« pendant »),
- *la « situation » temporelle (antériorité / coïncidence / postériorité)*. Cette vision considère le processus du point de vue de sa position par rapport à une référence qui correspond au moment de l'énonciation. On l'exprimera à l'aide des temps verbaux.

L'auteur de cette grammaire n'explique pas non plus ce qu'il comprend exactement par le stade d'*accomplissement*. Il précise juste qu'on l'exprime à l'aide des formes temporelles composées, notamment par le passé composé. Cette description ne donne donc aucune possibilité à un polonophone de remarquer la différence au niveau du fonctionnement de l'aspect entre le français et sa langue maternelle.

La grammaire de M. Riègel *et al.*, tout comme les deux grammaires précédentes, met aussi l'accent sur le fait que l'aspect en français peut être exprimé aussi bien par les temps verbaux que par les moyens lexicaux. À ce propos, elle évoque deux points de vue dont il est possible d'envisager le processus exprimé par le verbe :

- *le point de vue externe*, qui situe le procès temporellement et d'une manière chronologique dans l'une des trois époques que sont le passé, le présent ou le futur,
- *le point de vue interne*, qui situe le procès au niveau de son « déroulement interne ». Par exemple, nous pourrions nous interroger sur la réalisation ou non réalisation du procès.

Dans la suite de leur description, les auteurs recensent et caractérisent plusieurs types d'oppositions aspectuelles exprimées à l'aide de différents moyens linguistiques. Néanmoins, contrairement aux deux grammaires précédentes, les études de M. Riègel *et al.* expliquent la différence entre la valeur de l'opposition *accompli / inaccompli* et celle de l'opposition *perfectif / imperfectif*. En l'occurrence, les auteurs informent que le rapport entre l'*accompli* et l'*inaccompli* se manifeste par l'opposition entre les formes composées et les formes simples du verbe. L'*accompli* « envisage le procès au-delà de son terme, réalisé, achevé » tandis que l'*inaccompli* « saisit le procès en cours de déroulement ». En revanche, l'opposition *perfectif / imperfectif* est une propriété sémantique des verbes. L'aspect *perfectif* exprime le procès « complet » « parvenu à son terme », et l'aspect *imperfectif* envisage le procès qui est « en train de se dérouler », « sans visée du terme final ».

Puisque que les termes décrivant les valeurs de deux oppositions sont presque identiques, il pourrait, à notre avis, s'avérer problématique pour les apprenants polonophones exposés à ce type de descriptions de comprendre en quoi consiste exactement la non-coïncidence entre elles. La seule information qui différencie nettement les deux oppositions concerne le fait que l'une est exprimée par les temps verbaux et l'autre par le sens intrinsèque des verbes.

À part les deux oppositions que nous venons évoquer, les auteurs de la *Grammaire méthodique du français* déterminent encore :

- *L'aspect sécant / non-sécant.* Avec l'aspect *sécant*, le temps de la durée du procès est envisagé sans limites. Il est exprimé par l'imparfait de l'indicatif. Au contraire, l'aspect *non-sécant* est envisagé plus globalement, la durée du procès est enfermée dans des limites, particulièrement par une borne finale, par exemple *La marquise est sortie il y a cinq heures*³⁹⁸. Ainsi les verbes *imperfectifs* s'accordent avec l'aspect *sécant* et les verbes *perfectifs* avec le *non-sécant*. Les énoncés dans lesquels ce n'est pas le cas prennent un sens particulier, par exemple avec *La marquise sortait à cinq heures*³⁹⁹, on comprend que le procès passé se répète.
- *L'aspect inchoatif / terminatif.* Cette opposition se situe à l'intérieur des limites du procès. Les aspects *inchoatif* et *terminatif* s'expriment à l'aide des périphrases verbales ou des semi-auxiliaires suivis de l'infinitif. L'*inchoatif* saisit le début du

³⁹⁸ *Ibid.*

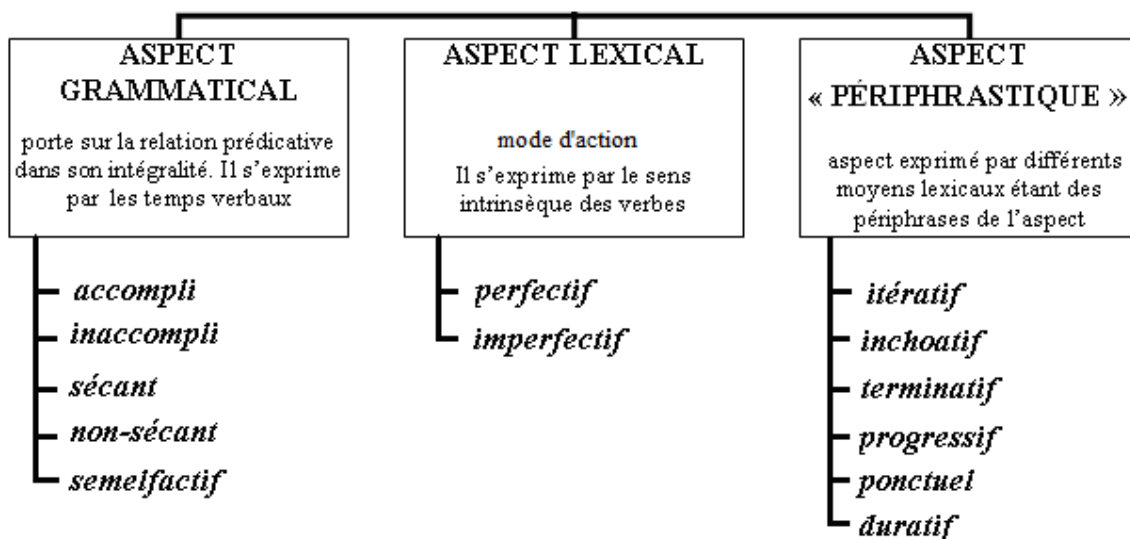
³⁹⁹ *Ibid.*, p. 295.

procès, par exemple « se mettre à », et le *terminatif* saisit le procès juste avant son achèvement, par exemple « terminer de ».

- *L'aspect semelfactif / itératif.* L'aspect *itératif* envisage les procès qui se répètent un certain nombre de fois ou de manière régulière. Il est surtout indiqué par les compléments circonstanciels de temps (par exemple « souvent », « parfois »). Par contre l'aspect *semelfactif* désigne des procès uniques (par exemple, *La fille a ramassé ses jouets*).
- *L'aspect progressif.* Il marque le développement progressif du procès et est exprimé par les verbes *imperfectifs* ou semi-auxiliaires : *aller*, accompagné d'un participe présent, par exemple : *Le mal va en croissant*⁴⁰⁰.

Comme nous pouvons le remarquer, la *Grammaire méthodique du français* est la seule dans notre corpus qui sépare aussi explicitement les oppositions *accompli / inaccompli* et *perfectif / imperfectif*. Néanmoins, nous supposons que la façon dont elles sont décrites pourrait causer des doutes concernant leurs valeurs chez les apprenants polonophones.

Le schéma ci-dessus classe les aspects mentionnés par les auteurs des grammaires du point de vue des moyens par lesquels ils s'expriment :



⁴⁰⁰ Exemple emprunté de Riègel M. et al., *Grammaire méthodique du français*, Grenoble, PUF, 2004, p. 296.

En guise de résumé, nous vous voudrions faire remarquer que contrairement au polonais, qui sépare nettement le temps et l'aspect (cf. chapitre précédent), en français ces deux catégories sont complémentaires. En polonais l'aspect est une catégorie qui ne se confond pas avec celle du temps et il est exprimée par l'opposition *perfectif / imperfectif* propre au sémantisme des verbes. Par contre, en français, le temps et l'aspect sont intimement liés et l'aspect peut être désigné autant par les moyens lexicaux (les semi-auxiliaires, les préfixes, le sémantisme même des verbes, les adverbes) que par les moyens verbaux (temps).

Quant à la valeur aspectuelle, la plupart des grammaires analysées ne l'expliquent pas mais en donnent uniquement des exemples qui, dans le cas de l'apprenant polonophone, ne seraient probablement pas suffisants pour lui permettre de comprendre de façon correcte le fonctionnement de l'aspect en français. Seule la *Grammaire méthodique du français* sépare l'opposition entre l'*accompli* et l'*inaccompli* et celle entre le *perfectif* et l'*imperfectif*. Néanmoins, après avoir analysé les descriptions des deux oppositions en question, nous avons constaté qu'il est fort probable qu'un polonophone puisse avoir du mal à percevoir la différence entre leurs valeurs. En l'occurrence, aussi bien la valeur *accomplie* que la valeur *perfective* sont définies en tant qu'exprimant uniquement les procès « achevés », « réalisés », « parvenus à leur terme final », ce qui n'est vrai que partiellement.

Il se peut que les quatre grammaires donnent plus de précisions concernant les l'*accomplissement* en français dans les descriptions portant sur le passé composé et sur l'imparfait. Dans ce qui suit, nous présenterons la façon dont ces ouvrages caractérisent les valeurs des temps en question.

8.3. Les valeurs du passé composé et de l'imparfait

Comme venons de mentionner, cette section sera consacrée à la présentation des descriptions du passé composé et de l'imparfait dans quatre grammaires « savantes » constituant notre corpus.

8.3.1. Le passé composé

Toutes les grammaires passées en revue soulignent deux valeurs fondamentales du passé composé, notamment celle d'*accompli du présent* et celle du *passé révolu*.

Par rapport à la première valeur, *Le bon usage* informe que le passé composé peut exprimer « un fait achevé restant (...) en contact avec le présent »⁴⁰¹. La *Grammaire du sens et de l'expression* précise qu'il s'agit du processus qui « vient de s'achever, et tout en faisant déjà partie du passé il garde encore une présence (...) dans l'actualité du sujet parlant »⁴⁰². La *Grammaire méthodique du français* et la *Grammaire du français contemporain* parlent de « l'état résultant de l'achèvement du procès »⁴⁰³.

La seconde valeur fondamentale (celle du *passé révolu*) signale que le passé composé peut également, tout comme le passé simple qui ne fonctionne plus dans le langage oral, exprimer les événements passés. Cependant aucune grammaire ne précise que les événements passés sont engendrés par les processus qui peuvent être soit *achevés* (quand ils atteignent leur terme ultime), soit simplement *accomplis* (quand ils atteignent un terme qui n'est pas nécessairement leur terme ultime).

Ainsi nous pouvons remarquer que, tout comme dans le cas des descriptions de l'aspect, les auteurs des grammaires de référence ne fournissent pas de descriptions du passé composé qui permettraient aux locuteurs polonophones d'apercevoir la différence entre le concept de l'*accompli* en français et celui de *perfectif (dokonany)* en polonais. Bien au contraire, les explications et les exemples qu'ils donnent de la valeur du passé composé peuvent probablement suggérer à ces derniers que la catégorie de l'aspect fonctionne selon les mêmes principes en français et en polonais.

Mises à part les valeurs fondamentales que nous venons d'évoquer, le passé composé a également des emplois contextuels (*Grammaire du sens et de l'expression*) ou particulières (*Le bon usage*). Il s'agit notamment des emplois tels que :

- *antériorité dans un système hypothétique orienté vers le futur*. On peut employer le passé composé après *si*, afin d'exprimer l'achèvement du procès subordonné, antérieur au procès principal : *Si vous n'avez pas trouvé demain la solution à ce problème, je vous l'expliquerai.*

⁴⁰¹ M. Grevisse, *Le bon usage*, de Boeck Université, 2011, *op.cit.*, p. 1144, §883.

⁴⁰² P. Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, *op.cit.*, p. 454.

⁴⁰³ Voir : *Grammaire méthodique du français*, *op.cit.*, p. 301-302 et *Grammaire du français contemporain*, *op.cit.*, p. 339.

- *futur immédiat*. Au moment où le passé composé d'un verbe perfectif est associé à un complément circonstanciel marquant une durée précise, il peut envisager un procès dans l'avenir comme déjà accompli : *Dans cinq minutes j'ai fini*.
- *vérité générale*. Le passé composé peut exprimer une vérité jusqu'au moment d'énonciation mais ayant des prolongements au-delà. Il est dans ce cas souvent accompagné d'un complément de temps qui indique le caractère omnitemporel de l'énoncé : *Cette île narcissique qui a plus d'une raison objective de se proclamer « de Beauté » a de tout temps entretenu avec les « autres » des rapports compliqués*⁴⁰⁴. Dans ces emplois nous pouvons également remarquer le caractère uniquement « achevé », « terminé » des procès exprimés au passé composé.

8.3.2. L'imparfait

Les grammaires constituant notre corpus classifient les valeurs de l'imparfait selon des critères différents. En l'occurrence, la *Grammaire du français contemporain* et la *Grammaire méthodique du français* distinguent la valeur *temporelle* de l'imparfait (lorsqu'un fait envisagé est dans le passé) et la valeur *modale* (si un fait est envisagé comme possible hors de l'univers réel). *Le bon usage* décrit la valeur *générale* de l'imparfait englobant son caractère duratif, illimité et répétitif, tandis que toutes les autres valeurs propres au temps en question sont classifiées en tant que *particulières*. La *Grammaire du sens et de l'expression* reconnaît les valeurs *fondamentales* de l'imparfait liées à son rôle de référence actuelle dans un cadre passé ainsi que ses valeurs *contextuelles* relevant de son caractère permanent et de sa capacité à produire un effet de « mise à distance » (atténuation, affectivité).

Dans notre présentation de l'imparfait, nous adopterons la classification proposée par la *Grammaire du français contemporain* et la *Grammaire méthodique du français*, c'est-à-dire que nous distinguerons ses valeurs *temporelles* et *modales*. Néanmoins, afin de caractériser chacune des valeurs en question, nous nous sommes référée à des descriptions proposées par chacun des quatre ouvrages.

Les auteurs de toutes les grammaires savantes analysées s'accordent à décrire l'imparfait en tant que « présent actuel dans le passé » car désignant des procès présents hors de l'actualité du locuteur. Un fait exprimé à l'imparfait est perçu « de l'intérieur », dans son déroulement, ce qui permet de le diviser en deux parties : ce qui est effectivement réalisé et ce

⁴⁰⁴ Erik Empatz, *La Corse démasquée*, dans *Les dossiers du Canard enchaîné*, n° 60, juillet 1996, p. 5.

qui reste encore dans la sphère du virtuel. En conséquence, l'imparfait ne précise pas les limites du procès (ni le début, ni la fin), mais l'envisage dans sa continuité. Cette position engendre les valeurs temporelles de l'imparfait que les grammaires passées en revue décrivent comme suit :

- *l'imparfait descriptif*. Dans les textes narratifs, l'imparfait exprime la durée. Il présente les faits d'arrière-plan (circonstances), existant avant et après les événements du premier plan rapportés au passé simple (ou au passé composé) : *Il faisait nuit lorsque Yann sortit de la maison.*
- *l'imparfait narratif*. L'imparfait peut exprimer aussi un fait unique envisagé dans son déroulement. Nous pouvons parler de l'imparfait « historique » au moment où l'accent est mis sur la datation et de l'imparfait « pittoresque » au moment où nous voulons insister sur un procès et le décrire comme un tableau. Par exemple *En 1939 la Seconde Guerre mondiale commençait.*
- *l'imparfait d'habitude*. Tout comme le présent, l'imparfait associé à un complément temporel marque la répétition d'une action. Par exemple : *Tous les jours elle sortait avec son chien.* L'imparfait peut également être interprété itérativement quand il exprime la succession chronologique des actions : *Il se réveillait à 7h du matin. Ensuite il faisait sa toilette et il sortait faire du sport.*
- *l'imparfait de perspective*. L'imparfait possède la même valeur que le futur proche au présent de l'indicatif. Par exemple : *Une année plus tard, Yann et Evelyne divorçaient.*
- *l'imparfait « hypocoristique » ou « enfantin »*. Cette valeur de l'imparfait apparaît davantage à l'oral lorsqu'on s'adresse à un enfant. Elle se caractérise par l'emploi de la 3^{ème} personne à la place de la 2^{ème}. Il s'agit d'un procédé permettant d'atténuer l'intensité de certaines paroles. Par exemple : *Qu'il était sage, notre petit !*
- *l'imparfait employé dans le style indirect*. L'imparfait exprime les paroles ou les pensées de quelqu'un qui ont été prononcées au présent et au style direct. Par exemple : *Je pensais que c'était un tremblement de terre.*

Ainsi, nous voudrions remarquer que les descriptions des valeurs temporelles de l'imparfait présentées par les grammaires savantes passées en revue, ne donnent pas la possibilité à un locuteur polonophone de remarquer la différence aspectuelle entre le polonais et le français. Cela est dû au fait, que la valeur de l'imparfait (inaccomplie) correspond à celle de l'*imperfectif* polonais (non-achevée, donc inaccomplie).

La seule différence entre l'imparfait et l'*imperfectif* que le locuteur polonophone pourra remarquer en se fondant sur les descriptions fournies par les grammaires savantes est telle que, grâce au fait qu'il exprime les procès dont les limites ne sont pas précisées, le temps en question pourra évoquer l'irréalité, qui en polonais ne peut être exprimée que par *tryb przypuszczający* (l'équivalent du mode conditionnel). Voici les valeurs modales de l'imparfait citées dans les ouvrages analysés :

- L'imparfait peut exprimer les processus (réalisés ou non), « restant en suspens, soumis à certaines conditions ». Dans ce sens il a une valeur d'« hypothèse » et remplace le conditionnel :
 - dans le passé : *Un pas de plus et il tombait dans l'escalier.*
 - dans le présent : *Si j'avais deux semaines de vacances, je pourrais partir avec vous.*
 - dans le futur : *Enfin tu es là, dans deux minutes je commençais la projection.*
- L'imparfait employé dans les énoncés exclamatifs ou interrogatifs introduits par « si » et ne comportant pas de principale, peut exprimer plusieurs valeurs modales :
 - le souhait : *Si seulement vous pouviez me comprendre...*
 - la suggestion : *Et si on allait au cinéma... ?*
 - le regret : *Si je pouvais aller les prévenir du danger.*
- L'imparfait peut également exprimer une demande polie dans une proposition principale où l'on emploie un verbe de volonté ou de mouvement à la 1^{ère} personne. Par exemple : *Je voulais vous demander un service.*

Néanmoins, nous voudrions remarquer que cette valeur « complémentaire » de l'imparfait ne constitue pas un objet d'intérêt pour cette recherche car elle n'exerce pas d'influence sur la compréhension éventuelle du fonctionnement du système aspecto-temporel français par un locuteur polonophone.

8.4. Remarques conclusives

Après avoir passé en revue les descriptions du passé composé et de l'imparfait proposées par des grammaires « savantes », nous avons constaté que, tout comme dans le cas de l'aspect, elles ne fournissent pas d'explications qui pourraient permettre à un locuteur polonophone de comprendre la différence aspectuelle entre le français et le polonais.

Quant à l'imparfait, les grammaires analysées s'accordent à le décrire, toutes de façon presque identique, comme un temps envisageant les procès dans leur déroulement, sans préciser leurs limites. Ainsi, au niveau sémantique, la valeur de l'imparfait se recoupe avec celle des verbes *imperfectifs* polonais. La différence aspectuelle entre le polonais et le français se joue surtout au niveau de la valeur du passé composé. En l'occurrence, à la différence du passé composé (qui a la valeur accomplie), le polonais envisage les procès *perfectifs* comme achevés, donc non seulement *accomplis* mais complètement réalisés.

Néanmoins, les grammaires « savantes » passées fournissent les explications qui puissent s'avérer insuffisantes pour faire comprendre aux locuteurs polonophones la différence entre la valeur de l'opposition passé composé / imparfait et celle exprimée par le *perfectif* et l'*imperfectif* en polonais. Le problème que nous avons pu identifier à travers l'analyse des grammaires de référence est lié, à notre avis, à l'absence des définitions précises des concepts utilisés et des relations que ces derniers entretiennent. Que signifie notamment l'information : « le passé composé marque l'aspect accompli ; l'événement qu'il traduit est entièrement achevé » (*Grammaire du français contemporain*, p. 339) ou « un fait achevé restant (...) en contact avec le présent » (*Le bon usage*, p. §883) ? Est-ce qu'*accompli* et l'équivalent d'*achevé* ? Nous remarquons donc, avec J.-P. Descles, que dans ce type de descriptions, il ne s'agit pas d'un problème de nature terminologique mais « d'un problème de conceptualisation et de représentation, c'est-à-dire, de méthodologie d'analyse linguistique d'une catégorie »⁴⁰⁵.

⁴⁰⁵ J.-P. Descles, « Comment déterminer les significations du passé composé par une exploration contextuelle », *Langue française*, n°138, 2003, p. 51.

Chapitre 9

La dimension métalinguistique dans le contexte éducatif polonais

Dans ce chapitre, nous présenterons certaines caractéristiques du contexte éducatif polonais. Notre hypothèse est qu'afin de pouvoir construire une description du passé composé et de l'imparfait contextualisée, qui serait opérationnelle pour les apprenants polonophones, il est important de connaître leur contexte éducatif ainsi que les catégories métalinguistiques qu'ils possèdent. Comme le souligne D. Klingler :

« Le degré de *grammatisation* des apprenants lorsqu'ils abordent la langue seconde - est un facteur incontournable dans le cadre de l'élaboration d'une didactique et d'une pédagogie de la grammaire (...) La grammaire enseignée en L1, avec sa terminologie et ses étiquettes posées sur les unités linguistiques, assorties du raisonnement grammatical mené en classe de L1, peut être adoptée plus ou moins consciemment par les étudiants lorsqu'ils dénomment les unités de L2 ou fabriquent du raisonnement métalinguistique sur cette nouvelle langue (sans qu'il y ait forcément verbalisation). »⁴⁰⁶

Ainsi, dans un premier temps, nous donnerons quelques informations factuelles sur la structure et le fonctionnement du système éducatif polonais. Ces connaissances seront nécessaires à la compréhension des sections qui suivent, car celles-ci seront consacrées à l'enseignement de la grammaire dans le contexte polonophone. Nous présenterons les contenus des *Instructions Officielles* concernant l'enseignement des aspects formels de la langue. Enfin, afin d'identifier les catégories relatives au temps et à l'aspect que sont censés connaître les apprenants polonophones, nous analyserons les manuels et les grammaires pédagogiques récents du polonais.

9.1. Le système éducatif polonais

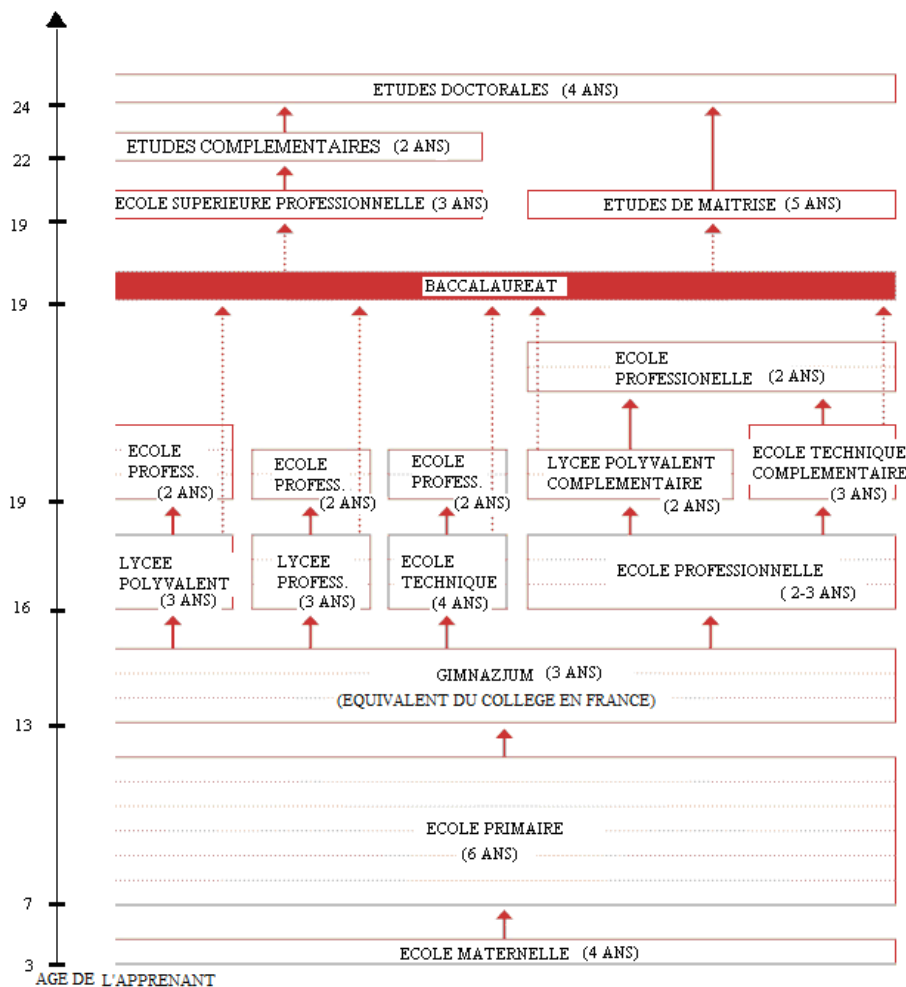
Afin de faciliter la compréhension des sections concernant les objectifs de l'enseignement de la grammaire en Pologne, nous décrivons sommairement le système éducatif polonais. Nous présenterons ce système en fonction de ses réformes récentes, pour mettre en évidence les finalités éducatives des décideurs. Comme beaucoup d'autres pays, la culture éducative en Pologne est le produit d'une longue tradition. Le système tel qu'il fonctionne actuellement date des années quatre-vingt, avec une date qui importe : 1999, celle

⁴⁰⁶ D. Klingler, « Conceptualisation grammaticale et stabilisation d'un métalangage en classe de langue étrangère : l'exemple de *desu* en japonais », dans Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F., Véronique D., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Puf, 2005, p. 70.

de la plus récente réforme introduite par le gouvernement de Jerzy Buzek. La réforme a été mise en place dans son ensemble en 2004/2005. Elle a touché non seulement la structure administrative du système, mais aussi le système des contrôles, le financement, le statut des enseignants. Sa mission principale a été de le rapprocher des standards européens en vue de l'entrée dans l'Union Européenne. Son but avoué a été de relever le niveau de l'éducation dans le pays, au sens le plus large du terme, de manière à rendre l'enseignement secondaire plus accessible à la population et par conséquent, à lui ouvrir larges les portes de l'enseignement supérieur.

9.1.1. Structure du système scolaire polonais

La réforme a complètement modifié le découpage du cycle scolaire. Ainsi, les grands blocs d'enseignement (8 ans - l'école primaire, 4 ans - le lycée et 5 ans - l'Université jusqu'à la maîtrise) ont été remplacés par des cursus plus courts. Le schéma ci-dessous présente le système éducatif polonais dans son état actuel :



Suite à la dernière réforme, l'éducation est obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans. La première et la seconde étape du parcours de formation se font dans le cadre de l'école primaire et sur une durée de 6 ans. Les enfants ont le droit de commencer l'école maternelle à partir de l'âge de 3 ans⁴⁰⁷. Il a été également décidé que les enfants de 6 ans devaient obligatoirement suivre une préparation pré-scolaire dans le cadre d'une classe dite « zéro » de l'école primaire. Les enfants peuvent fréquenter la classe « zéro » à partir de l'âge de 5 ans et les travaux gouvernementaux tendent à en faire une obligation pour prolonger ainsi la scolarisation obligatoire.

L'argument principal des décideurs polonais en faveur du prolongement de la scolarisation obligatoire est la compétitivité sur le marché du travail. On entend ainsi s'aligner sur la perspective européenne exposée dans *La Recommandation du Parlement européen et du Conseil* du 23 avril 2008 établissant *Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Il y est précisé⁴⁰⁸ que l'accès à l'éducation et à la mobilité internationale devrait contribuer à la satisfaction de l'offre et de la demande sur le marché européen du travail.

La troisième étape éducative est constituée par 3 années de *gimnazjum* (l'équivalent du collège français) qui est un niveau intermédiaire, inexistant dans la structure précédente.

Après le *gimnazjum*, les apprenants peuvent continuer leur éducation par le lycée général (*liceum ogólnokształcące*), le lycée à profil (*liceum profilowane*), ou encore dans une école technique (*technikum*), qui leur donnent le droit de passer la *matura* (équivalent du baccalauréat français). Ils peuvent également choisir les écoles professionnelles, après lesquelles on obtient un diplôme permettant d'exercer une profession donnée, à condition d'obtenir un examen final (qui n'est pas obligatoire). Après l'école professionnelle, pour obtenir le baccalauréat, les apprenants doivent effectuer encore deux ans de lycée complémentaire ou trois ans dans des écoles techniques complémentaires. Quoi qu'il en soit, l'obtention de la *matura* est la condition d'accès à l'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur offre plusieurs possibilités. Le cursus monolithique de 5 ans a été maintenu et il mène à l'obtention du diplôme de *Magister* (l'équivalent du Master français) dans le cadre des facultés. On offre parallèlement un parcours fondé sur la

⁴⁰⁷ D'après une étude menée par A. Lesiak en 2008 (voir A. Lesiak « Zmiana w prawie - lepszy dostęp do przedszkoli », mis en ligne le 2/04/2008, disponible sur : <http://www.kobieta.gov.pl/?1,9,422,200804> – site consulté en mars 2010), seulement 37% des enfants commencent à fréquenter l'école maternelle avant l'âge obligatoire de 6 ans.

⁴⁰⁸ Voir *La recommandation du Parlement européen et du Conseil* du 23 avril 2008 établissant « Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », *JO C 111 du 6.5.2008*, p. 1.

Déclaration de Bologne, à savoir des études de licence (*licencjat*) durant 6-8 semestres et celle de Master (*Magister*) durant 3-5 semestres. Aussi bien le cycle unique que les deux nouveaux cycles peuvent aboutir au doctorat (*doktorat*) - troisième cycle d'études. Dans le souci de promouvoir une éducation menant à un métier concret, les facultés professionnelles dites *Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe* (Écoles Nationales Supérieures d'Enseignement Professionnel) ont vu le jour. Elles appliquent les engagements pris dans le cadre du processus de Bologne (signé par le représentant polonais le 19.06.1999). Du point de vue de l'individu, le nouveau système scolaire offre la possibilité d'une réorientation rapide et il ouvre la voie de l'apprentissage alterné. Tout en ayant repoussé le choix d'une spécialisation d'une année (de 15 à 16 ans), on a multiplié les possibilités d'accès à la formation professionnelle jusqu'au niveau baccalauréat et au niveau supérieur. On peut avancer que la restructuration du système scolaire vise surtout à faire de l'école l'antichambre de la vie active.

9.1.2. L'impact de la réforme sur la décentralisation du système éducatif et l'introduction des examens externes

À part les changements au sein de la structure du système éducatif, dans le but d'améliorer la qualité du fonctionnement du système éducatif et de le rendre plus transparent, la réforme a révoqué le monopole de l'État concernant l'éducation, en confiant, en partie, la gestion de l'enseignement aux collectivités locales⁴⁰⁹. Le secteur public joue toujours un rôle prédominant au niveau de l'école primaire et du *gimnazjum*, mais le secteur non public occupe une place de plus en plus importante, surtout en ce qui concerne la quatrième étape éducative et l'enseignement supérieur⁴¹⁰. Les écoles non publiques peuvent être dirigées par des associations ou des personnes privées. À chaque type d'établissement scolaire public correspond un organe d'administration territoriale qui est responsable de son financement. Les communes (*gminy*) sont responsables des écoles primaires et des *gimnazjum*, tandis que les départements (*powiaty*) et les régions (*województwa*) régissent les écoles *supragimnaziales*. Suivant le nombre des élèves, chacune des institutions énumérées ci-dessus

⁴⁰⁹ Voir la Loi relative au système éducatif: *Ustawa o systemie oświaty*, BO de 2004 n° 256-2572, <http://www.abc.com.pl/du-akt/-/akt/dz-u-2004-256-2572>, site consulté en mars 2013.

⁴¹⁰ Nous pouvons apprendre du rapport de GUS (l'équivalent polonais de l'INSEE français) de 2012, intitulé *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012* (http://www.stat.gov.pl/gus/5840_3430_PLK_HTML.htm) que, sur 13777 écoles primaires fonctionnant en Pologne, 13041 sont des écoles publiques (p. 167), sur le total de 7510 *gimnazjum*, 6765 sont des établissements publics (p. 203). Cependant pour les lycées généraux, les proportions sont beaucoup plus partagées. En l'occurrence, parmi 5093 lycées généraux existant en Pologne, seulement 2667 sont sous la responsabilité du secteur public (p. 278) et parmi 2830 Établissement Supérieurs (les Universités et les Écoles Supérieures Professionnelles) uniquement 708 sont publiques (p. 380).

reçoit des subventions de l'État. Les organes d'administration locale décident de la somme correspondant à un élève et versent ensuite ces financements aussi bien à des établissements publics que privés. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, seules les écoles publiques sont financées par le Ministère de la Science et de l'Enseignement Supérieur.

Les directeurs des écoles publiques sont choisis sur concours par les jurys composés de membres des autorités de surveillance pédagogique (*kuratorium*). Dans le cas des écoles supérieures publiques, le Recteur est choisi également par la voie du concours. Les inspecteurs des *kuratorium* et la commission d'accréditation nationale du Ministère vérifient si les *Instructions Officielles* sont respectées dans les différents types d'établissements, publics ou privés.

Après avoir présenté le dispositif administratif qui sous-tend le système scolaire polonais actuel, nous allons examiner très spécifiquement la place et la nature des activités métalinguistiques dans l'enseignement du polonais comme matière scolaire (langue de scolarisation).

9.2. Les *Instructions Officielles* pour l'enseignement des aspects formels de la langue

Comme la Pologne est depuis 2004 un pays membre de l'Union Européenne, son système éducatif est censé réaliser les objectifs désignés par La Commission Européenne concernant les «compétences clés qui sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi»⁴¹¹. Parmi ces compétences figurent celle de la communication en langues maternelle et étrangère qui implique «une connaissance (...) d'une grammaire fonctionnelle et des mécanismes langagiers»⁴¹². Dans notre développement, nous présenterons la conception de l'enseignement de la grammaire que proposent, au niveau national, les *Instructions Officielles*⁴¹³ (*Podstawa programowa*) définies par Ministre de l'Éducation Nationale.

⁴¹¹ *La recommandation du Parlement européen et du Conseil* du 18 décembre 2006 sur les *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:FR:NOT>, site consulté en mars 2013.

⁴¹² *Ibid.*

⁴¹³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2032, site consulté en mars 2013.

La nouvelle *Podstawa programowa* a été introduite le 15 janvier 2009. Elle a pour objectif principal de « décrire les capacités que l'apprenant devrait acquérir et les contenus qu'il devrait maîtriser à la fin de chacune des quatre étapes éducatives »⁴¹⁴.

La matière « langue polonaise » englobe les questions relatives au savoir linguistique, à la littérature, à la culture et à la communication. La *Podstawa programowa*, pour l'enseignement de la matière en question, propose à chaque étape éducative de développer trois compétences :

- 1) la réception du message et l'utilisation des informations qu'il contient ;
- 2) l'analyse et l'interprétation des textes de culture ;
- 3) le développement de la capacité d'expression ;

Les contenus linguistiques sont travaillés dans le cadre des compétences 1) et 3) qui, à côté des capacités de « lecture et d'écoute », d'« autoformation et recherche des informations » et d'« expression orale et écrite » prévoient le développement chez l'apprenant d'une « conscience linguistique » contenant les savoirs relatives à la grammaire, à la communication et au lexique. La *Podstawa programowa* prétend maintenir des proportions égales entre la composante linguistique et littéraire-culturelle « en accord avec la bonne tradition scolaire »⁴¹⁵.

Le développement de la « conscience linguistique » est prévu à partir de la deuxième étape éducative (classes 4-6 de l'école primaire). C'est à cette étape que les contenus linguistiques concernent surtout la grammaire. En l'occurrence, on aborde très peu de phonétique et de lexique, au profit de la morphologie et de la syntaxe. Le tableau ci-dessous illustre les contenus définis par la *Podstawa programowa* pour développer la « conscience linguistique » lors de la deuxième étape éducative :

<i>« Conscience linguistique »</i>	
<i>Capacité de la réception du message (p. 30)</i>	<i>Capacité de l'expression (p. 32)</i>
1) reconnaître dans les énoncés les fonctions syntaxiques de base (sujet, prédicat, complément, adverbe)	1) distinguer et écrire de façon correcte des phrases interrogatives, exclamatives et déclaratives
2) reconnaître dans le texte les phrases simples et complexes (principales et subordonnées), les phrases nominales et comprendre leurs fonctions	2) reformuler les phrases complexes en phrases simples et inversement
	3) appliquer les formes correctes des mots

⁴¹⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2009, *Podstawa Programowa, wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach*, tome 2, „Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i w liceum”, p. 55.

⁴¹⁵ *Ibid.*, p. 60.

<p>3) reconnaître dans les énoncés les parties élémentaires du discours (nom, verbe, adjectif, adverbe, chiffre, pronom, préposition, conjonction) et indiquer les différences entre elles</p> <p>4) reconnaître dans le texte les formes des cas grammaticaux, des personnes, des nombres, des temps et des genres (p. 32)</p>	<p>variables et invariables</p> <p>4) utiliser de façon correcte le superlatif</p> <p>5) écrire correctement du point de vue orthographique, en cas de besoin, utiliser le savoir concernant :</p> <p>a) l'échange des sons dans les mots apparentés et dans les sujets flexionnels des mots variables</p> <p>b) la distinction à l'oral et à l'écrit des voyelles nasales et labiales, des consonnes sourdes, muettes et chuintantes</p> <p>c) l'écriture de « ne » avec les noms, les adjectifs et les verbes</p> <p>6) utiliser correctement la ponctuation</p> <p>7) utiliser le vocabulaire concernant des thématiques concrètes (la maison, la famille, l'école, l'éducation, l'environnement).</p>
---	---

On remarquera que les temps verbaux, constituant le centre de notre investigation, sont prévus dans la deuxième étape éducative, dans le cadre de la compétence visant la capacité de réception du message. Les auteurs du document suggèrent que l'enseignement de la catégorie en question devrait être intégré à l'analyse du texte littéraire : « (...) dans la deuxième étape éducative, il est recommandé d'indiquer la fonction principale des formes du temps passé comme typique pour les textes narratifs (...) »⁴¹⁶.

Le développement de la « conscience linguistique » devrait, d'après le document, être effectué en spirale, c'est-à-dire que dans les étapes supérieures, on développe les contenus acquis lors des étapes inférieures. Ainsi, dans la troisième étape éducative, certains contenus linguistiques abordés lors des étapes ultérieures sont approfondis.

Le tableau ci-dessous illustre les contenus définis par la *Podstawa programowa* pour développer la « conscience linguistique » lors de la troisième étape éducative :

« Conscience linguistique »	
<i>Capacité de la réception du message (p. 36)</i>	<i>Capacité de l'expression (p. 39)</i>
<p>1) comprend la notion de style (familial, soutenu, administratif, etc.)</p> <p>2) reconnaît les mots ambigus et comprend leur signification</p>	<p>1) distingue la langue courante et la langue standard et sait les appliquer</p> <p>2) se sert correctement du registre officiel et non-officiel du polonais, connaît les limites d'emploi de l'argot</p>

⁴¹⁶ *Ibid.*, p. 61.

<p>3) aperçoit la diversité du vocabulaire – le registre national, les patois, les vulgarismes-, les mots d’origine étrangère et comprend leur fonction dans le texte</p> <p>4) reconnaît les traits culturels et linguistiques de sa région</p> <p>5) reconnaît dans les phrases différents types de sujets, des prédicats, des compléments, des adverbess et comprend leurs fonctions</p> <p>6) distingue différents types de phrases complexes et comprend leur fonction</p> <p>7) distingue le sujet flexionnel et la terminaison</p> <p>8) distingue les verbes « dokonane » (<i>perfectifs</i>) et « niedokonane » (<i>imperfectifs</i>), reconnaît les modes, les voix verbales (active et passive), les participes et explique leurs fonctions dans le texte</p> <p>9) reconnaît le radical et l’affixe dans les mots apparentés et comprend leurs fonctions</p>	<p>3) en construisant les énoncés tente d’être précis, emploie consciemment les synonymes et les antonymes</p> <p>4) emploie les expressions idiomatiques en comprenant leur signification</p> <p>5) applique différents types de phrases de façon adéquate à l’information qu’il veut transmettre</p> <p>6) applique le savoir concernant la syntaxe dans l’emploi de la ponctuation, applique le point-virgule</p> <p>7) transforme les phrases complexes en phrases simples et inversement, transforme la voix passive en voix active et inversement, transforme les formes personnelles du verbe en participes et inversement, transforme le discours direct en discours indirect</p> <p>8) introduit dans les énoncés les particules tout en comprenant leur rôle dans la modification de l’énoncé</p> <p>9) emploie l’exclamatif dans le but d’exprimer ses émotions, emploie le vocatif dans le but d’atteindre les effets rhétoriques</p> <p>10) emploie correctement les formes des verbes, des noms (des gérondifs), des adjectifs, des chiffres, des pronoms, et applique les formes correctes des mots dans les énoncés.</p>
--	--

Parmi les contenus grammaticaux abordés dans la troisième étape éducative se trouve la catégorie de l’aspect. Tout comme dans le cas des temps verbaux, la catégorie en question est censée être enseignée à partir des textes. Il convient de souligner que les auteurs de la *Podstawa programowa* mettent un fort accent sur la théorie du texte, qui permet de faire des liens entre l’enseignement linguistique, littéraire et culturel.

La quatrième étape éducative se concentre principalement sur le développement chez les apprenants de la « conscience historico-littéraire »⁴¹⁷. Les auteurs du document soulignent que l’enseignement de la « langue polonaise » dans une école *supragimnasiale* (lycée, école technique, école professionnelle) a pour objectif d’« organiser le savoir, rendre compte des relations entre différents phénomènes culturels et littéraires, conduire à la compréhension des

⁴¹⁷ *Ibid.*, p. 63.

procès culturels ainsi que les divergences et les convergences entre eux »⁴¹⁸. Le développement de la « conscience linguistique » à cette étape ne touche plus à des questions grammaticales mais concerne surtout la pratique communicationnelle et la faculté de s'exprimer (dite rhétorique).

En ce qui concerne la façon d'enseigner les aspects formels de la langue, comme nous l'avons déjà mentionné, la nouvelle *Podstawa programowa* prône un enseignement intégral et fonctionnel de la grammaire par son intégration à l'analyse des textes. Cette approche fonctionnelle met l'accent sur le fait que « la formation de la conscience linguistique devrait être intégrée [et qu'] on ne devrait pas séparer l'enseignement grammatical des activités communicationnelles et surtout des activités littéraires »⁴¹⁹. Il s'agit donc de privilégier l'aspect pragmatique du savoir grammatical. L'apprenant est censé appréhender les phénomènes grammaticaux dans le contexte, en effectuant les procédés de création, de correction et de transformation des textes.⁴²⁰

Pourtant, il faut remarquer que l'approche fonctionnelle ne fournit pas de solution au problème de l'autonomisation des enseignements grammaticaux, ce qu'on appelle couramment « faire de la grammaire ». Afin que l'apprenant se sente un acteur autonome capable de gérer son savoir métalinguistique il lui faut plusieurs formes d'activités : exercices, exemplifications, explications.

Entre la linguistique et la méthodologie de l'enseignement apparaît en effet une différence entre les objectifs et les interprétations des mêmes phénomènes. Il semble qu'aujourd'hui règne une tendance à la limitation du savoir métalinguistique. Néanmoins, comme nous pouvons le remarquer dans les tableaux plus haut, les contenus linguistiques proposés par la *Podstawa programowa* se réfèrent toujours en grande partie à la grammaire descriptive, au sens traditionnel du terme.

Ainsi, nous pouvons constater que, bien que les approches de l'enseignement de la grammaire changent après la confrontation de la théorie avec la pratique scolaire, des notions profondément ancrées dans l'enseignement traditionnel continuent d'être utilisées.

⁴¹⁸ *Ibid.*, p. 86.

⁴¹⁹ *Ibid.*, p. 74.

⁴²⁰ *Ibid.*, p. 70.

9.3. Le temps passé et l'aspect dans les supports pédagogiques pour l'enseignement du polonais

Après avoir présenté les *Instructions Officielles* concernant l'enseignement de la grammaire en Pologne, nous examinerons les descriptions du temps passé et de l'aspect polonais, à partir desquelles les apprenants polonophones constituent leurs représentations métalinguistiques. Nous passerons donc en revue quelques descriptions pédagogiques des catégories grammaticales en question.

Ainsi, dans un premier temps, nous analyserons les descriptions du temps passé et de l'aspect dans deux séries de manuels, une série pour la deuxième étape éducative et une autre pour la troisième. Il s'agit de méthodes récentes, réalisées en fonction des objectifs de la nouvelle *Podstawa programowa*. Cela nous permettra de voir quels termes relatifs aux catégories en question les apprenants sont censés connaître ainsi que la façon de les aborder. Ensuite, nous examinerons la présentation des mêmes phénomènes grammaticaux dans quatre grammaires pédagogiques, les plus connues, auxquelles les apprenants de la deuxième et de la troisième étape éducative peuvent se référer en cas de problème. Cette analyse nous donnera la possibilité de comparer la forme et la qualité des explications employées dans ces deux types de supports.

9.3.1. La description du temps et de l'aspect dans les manuels de « langue polonaise »

Comme nous venons de le préciser, nous présenterons uniquement les manuels pour la deuxième étape (classes 4-6 de l'école primaire) et la troisième (*gimnazjum*) car, dans la première étape (classes 1-3 de l'école primaire) et dans la quatrième (formation succédant au *gimnazjum*), les questions relatives à la grammaire ne figurent pas au programme. On trouvera ci-dessous les fiches signalétiques de deux séries d'ouvrages examinés :

Titre de la série	Auteurs	Éditeur	Parution	Public visé
<i>Słowa na start</i> (trad. <i>Les mots pour commencer</i>)	M. Derlukiewicz A. Wojciechowska	Nowa Era	2012	4-6 classes de l'école primaire
<i>Gramatyka i stylistyka</i> (trad. <i>Grammaire et stylistique</i>)	Z. Czarniecka-Rodzik	Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne	2012	<i>gimnazjum</i>

L'analyse de ces supports devrait non seulement permettre d'examiner la nomenclature propre au temps passé et à l'aspect mais également de découvrir les types d'activités grammaticales auxquelles sont habitués les apprenants polonophones, ce qui nous sera utile dans l'élaboration de notre description contextualisée du passé composé et de l'imparfait.

9.3.1.1. Exemple de description dans un manuel récent (deuxième étape éducative)

Słowa na start (Les mots pour commencer) est une série qui se compose de neuf manuels, dont trois pour l'éducation littéraire-culturelle et six pour l'éducation linguistique (un pour chaque semestre). Ces manuels, dont l'objectif est le développement de la « conscience linguistique », abordent, à côté des contenus grammaticaux, des contenus relatifs à la communication, au lexique, à la phonétique et aux genres discursifs.

Le guide pédagogique se concentre beaucoup plus sur les questions relatives à l'enseignement de la littérature que sur celles concernant la linguistique. Il ne donne notamment aucun indice concernant la façon d'enseigner la grammaire : il propose uniquement un tableau présentant la relation entre les contenus des manuels et les recommandations de la *Podstawa programowa*.

La série aborde, en spirale, les aspects formels de la langue. En l'occurrence, dans chacune des parties, le chapitre consacré à la grammaire se compose des mêmes sections correspondant aux parties du discours (verbe, nom, adjectif, adverbe, chiffre, pronom). Plus le niveau avance, plus les connaissances concernant chaque partie du discours sont approfondies.

Les temps et l'aspect sont décrits dans la section intitulée « verbe ». Le temps passé (comme tous les autres temps du polonais) est systématisé en classe 4 de l'école primaire. L'unité consacrée à ce point grammatical commence par un exercice qui se compose de 3 phrases à trous que les apprenants doivent remplir par un verbe « informant que l'action a eu lieu dans le passé ». Au-dessous de chaque phrase il y a deux formes verbales (une au présent et une au passé) parmi lesquelles les apprenants doivent choisir celle qui convient :

■ **Ćwiczenie 1.**

Uzupełnij zdania czasownikami informującymi o czynnościach, które odbywały się w przeszłości.



W starożytnym Egipcie rządził faraon.

Egipcjanie budowali piramidy, czyli ogromne grobowce faraonów.

Mumie zmarłych władców umieszczali w sarkofagach.

Słowa na start 4, partie 1, p. 37

Sur la même page, les apprenants trouvent également un tableau intitulé « Nowa wiadomość » (*Nouvelle information*) indiquant que « les verbes au passé informent que les actions ont eu lieu au passé ». L'information est accompagnée de deux phrases isolées au passé :

Nowa wiadomość

Czasowniki w czasie przeszłym informują, że czynności odbywały się w przeszłości, na przykład:

- *Widziałem piramidy.*
- *Michał zwiedził stolicę Egiptu.*

Słowa na start 4, partie 1, p. 37

Le tableau est suivi d'un exercice dans lequel les apprenants doivent souligner, dans un extrait de texte, les verbes au passé et noter ceux qui portent l'information sur le sexe de l'auteur. Au-dessus de l'exercice se trouve un autre tableau intitulé également « Nowa wiadomość » (*Nouvelle information*) qui informe que les verbes au passé sont variables en personne, en genre et en nombre, et qui fournit la conjugaison complète du verbe « ćwiczyć » (*exercer*).

Nowa wiadomość

W czasie przeszłym czasowniki odmieniają się przez osoby, liczby i rodzaje.

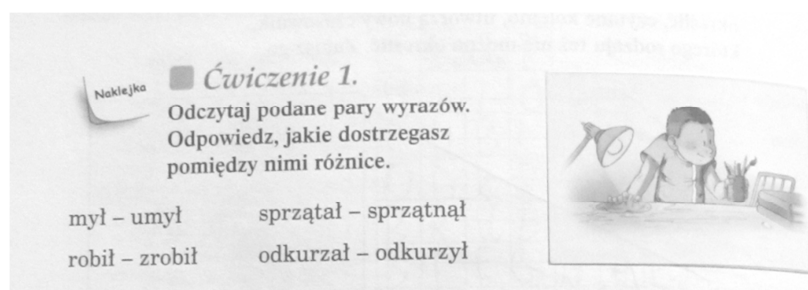
liczba pojedyncza			
	rodzaj męski	rodzaj żeński	rodzaj nijaki
1. os. (ja)	ćwiczyłem	ćwiczyłam	—
2. os. (ty)	ćwiczyłeś	ćwiczyłaś	—
3. os.	(on) ćwiczył	(ona) ćwiczyła	(ono) ćwiczyło
liczba mnoga			
	rodzaj męskoosobowy	rodzaj niemęskoosobowy	
1. os. (my)	ćwiczyliśmy	ćwiczyłyśmy	
2. os. (wy)	ćwiczyliście	ćwiczyłyście	
3. os.	(oni) ćwiczyli	(one) ćwiczyły	

Słowa na start 4, partie 1, p. 38.

Le tableau est suivi d'une série d'exercices traditionnels du type : « remplir les phrases par les formes au passé », « transformer le texte au présent au passé ».

On remarque donc facilement que la systématisation de la grammaire suggérée par le manuel est « traditionnelle », notamment dans le sens où l'on donne ces informations concernant le point linguistique traité au moyen d'un tableau riche en métalangage (personne, nombre, genre, pluriel, singulier) suivi par des exercices à trous de réemploi.

La notion de l'aspect verbal est introduite en classe 5 exactement de la même manière que celle des temps verbaux. En l'occurrence, dans un premier temps, on propose aux apprenants un exercice consistant à observer les formes *perfectives* et *imperfectives* et à indiquer la différence entre elles :



Słowa na start 4, partie 1, p. 26.

Nous soulignerons que les formes en question ne sont pas présentées en contexte mais qu'il s'agit de verbes isolés, ce qui pourrait rendre la compréhension de la différence entre les formes plus difficile pour les apprenants de treize ans qui n'ont jamais réfléchi sur le fonctionnement de la langue. L'exercice de réflexion est suivi d'un tableau expliquant la valeur aspectuelle en polonais :

Nouvelle information

Les verbes informent si une action donnée **dure** encore ou bien si elle a été **achevée**.

Nous appelons les verbes qui désignent les actions qui durent **imperfectifs** (*niedokonane*).

Ils répondent à la question :

Co robić^{IMPF} ? (Que faire ?)

Chłopiec **mył**^{IMPF.3SG.M} naczynia.

Co robił^{IMP.3SG.M} ?

Nous appelons les verbes qui indiquent l'achèvement de l'action **perfectifs** (*dokonane*).

Ils répondent à la question :

Co zrobić^{PERF} ? (Que faire ?)

Chłopiec **umyl**^{PERF.3SG.M} naczynia.
Co **zrobił**^{PERF.3SG.M} ?

Attention! Les verbes *perfectifs (dokonane)* ne peuvent pas être conjugués au présent et au futur composé, les verbes *imperfectifs (dokonane)* ne peuvent pas être conjugués au futur simple.

Tableau « Nouvelle information », *Słowa na start 5*, partie 1, p. 26 [Notre traduction]

Il est important de noter qu'à ce niveau de la deuxième étape éducative, le mot « aspect » n'est pas encore introduit. Quant à la valeur aspectuelle, les auteurs expliquent clairement que par le terme de *perfectif (dokonany)* on nomme les actions terminées, achevées, et par celui d'*imperfectif (niedokonany)* on nomme celles qui ne le sont pas.

En ce qui concerne les exercices qui suivent les explications, ils sont exactement de même type que ceux employés dans le cas du temps passé (exercices de réemploi, structuraux, à trous).

9.3.1.2. Exemple de description dans un manuel récent (troisième étape éducative)

Dans le cadre du développement de la « conscience linguistique » au *gimnazjum*, la *Podstawa programowa* prévoit la répétition et l'approfondissement du savoir acquis à l'école primaire. Ainsi, la problématique du temps et de l'aspect revient dans les manuels. Afin de comprendre comment les deux catégories sont abordées dans cette dernière étape éducative obligatoire, nous examinerons la série des manuels *Gramatyka i stylistyka (Grammaire et stylistique)* qui se compose de 3 manuels (1 par an). Cette méthode est destinée à être réalisée en parallèle avec une autre méthode, au choix, pour l'enseignement littéraire. Chaque manuel se compose de quatre sections : la flexion, la syntaxe, la formation des mots et la phonétique. La flexion et la syntaxe sont travaillées de façon spiraliqque dans chacune des trois parties de la méthode.

En ce qui concerne la méthodologie d'enseignement, l'auteure informe, dans le guide pédagogique⁴²¹, que la méthode a été élaborée en référence à l'approche traditionnelle de la grammaire sur laquelle se fonde la majorité des praticiens. Néanmoins, elle souligne également que cela n'empêche cependant pas que l'on rende actifs les apprenants en leur proposant des activités réflexives telles que par exemple « le brainstorming », qui pourrait être rapproché de l'activité de conceptualisation de H. Besse (cf. chapitre 4.4). En l'occurrence,

⁴²¹ Guide pédagogique pour le manuel *Gramatyka i stylistyka*, p. 18.

l'activité nommée par l'auteure « brainstorming » consiste à demander aux apprenants de réfléchir sur un problème grammatical travaillé et de donner des idées concernant la résolution du problème. Ensuite, les idées des apprenants serviront de point de départ pour trouver une explication du problème qui serait opérationnelle pour ces derniers.

Le temps passé et l'aspect ne sont plus évoqués au *gimnazjum*. Dans les manuels, on trouve uniquement des informations limitées concernant ces deux catégories ayant plus la forme d'un rappel des informations de l'école primaire que celle d'une description.

Quant au temps passé, le manuel destiné aux apprenants de la classe 1 de *gimnazjum* rappelle qu'« en parlant des événements appartenant au passé nous utilisons le temps passé »⁴²² et propose un exercice consistant à remplacer les formes au passé par celles du présent. Pour ce qui est de l'aspect, il propose un tableau contenant des informations identiques à celles que nous avons pu observer dans le manuel de l'école primaire. En l'occurrence, le tableau explique que les verbes *perfectifs (dokonane)* désignent les actions achevées et les verbes *imperfectifs (niedokonane)* désignent les actions non achevées :

Les verbes perfectifs (dokonane) et imperfectifs (niedokonane)

Les verbes *perfectifs (dokonane)* appellent les actions achevées (dans le passé ou dans le futur), par exemple *przeczytam* « lire »PERF.1SG.futur (je commencerai et je terminerai ma lecture), *nauczyłem się* « apprendre »PERF.1SG.passé (j'ai appris et maintenant je sais tout), *odpoczęliśmy* « se reposer »PERF.1PL.passé (nous ne sommes plus fatigués), *zaśpiewacie* « chanter »PERF.2PL.futur (par exemple vous chanterez deux chansons autour du feu).

Les verbes *imperfectifs (niedokonane)* désignent les actions non achevées (dans le futur ou dans le passé), par exemple *będę czytał* « lire »IMP.1SIN.M.futur composé (je vais lire mais je ne sais pas si je terminerai la lecture), *uczyłem się* « apprendre »IMP.1SG.passé (j'ai consacré un temps à l'apprentissage, mais je ne sais pas si je sais tout), *odpoczywaliśmy* « se reposer »IMP.1PL.passé (on ne sait pas si nous ne sommes plus fatigués), *będziecie śpiewać* « chanter »IMP.2PL.futur composé (on ne sait pas si vous allez terminer la chanson).

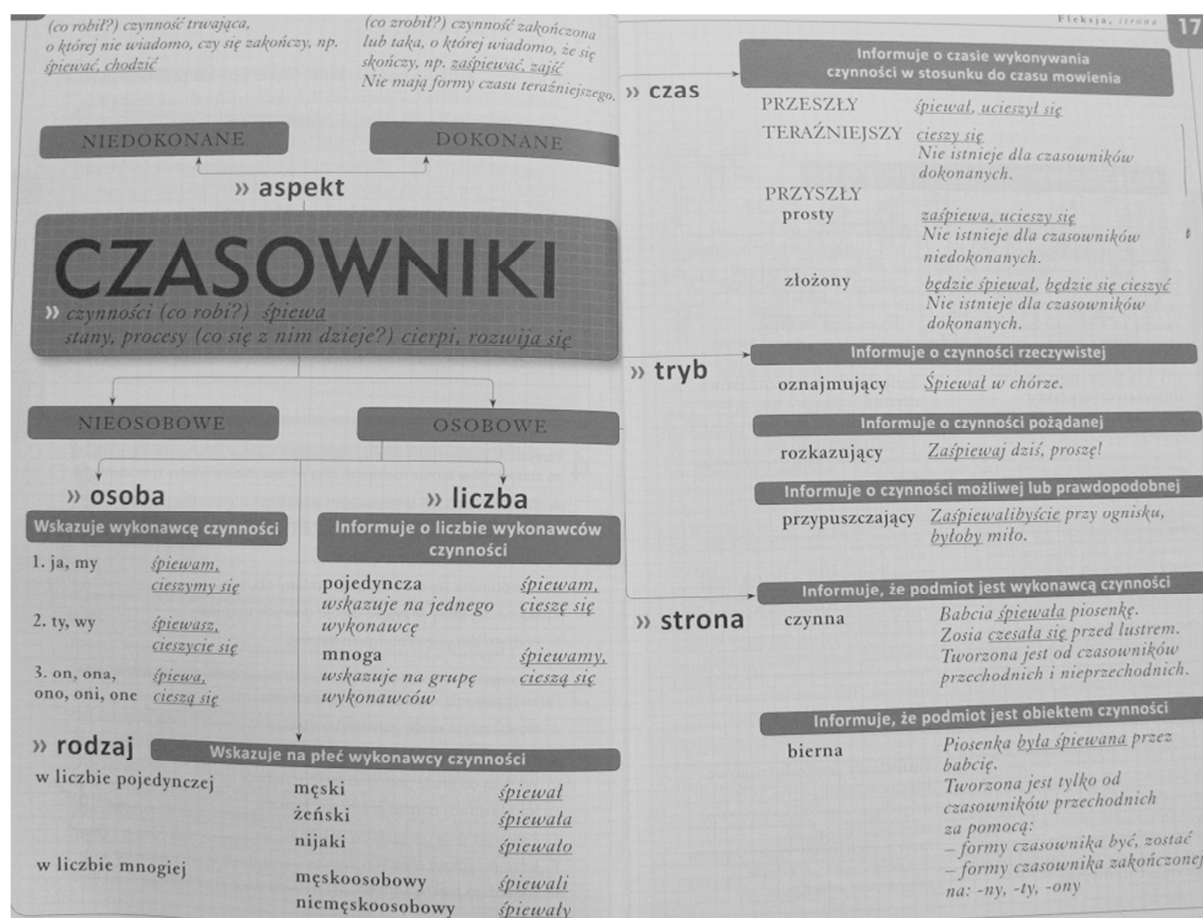
Les verbes *perfectifs (dokonane)* ne possèdent pas de présent, uniquement un futur simple, par exemple *przeczytam* « lire »PERF.1SG.futur, *nauczę się* « apprendre »PERF.1SG.futur, *odpoczniemy* « se reposer »PERF.1PL.futur, *zaśpiewacie* « chanter »PERF.2PL.futur et le temps passé *przeczytałem* « lire »PERF.1SG.M.passé, *nauczyłem się* « apprendre »PERF.1SG.M.passé, *odpoczęliśmy* « se reposer »PERF.1PL.passé, *zaśpiewaliście* « chanter »PERF.2PL.passé.

Les verbes *imperfectifs (niedokonane)* se conjuguent dans les trois temps : le présent *czytam* « lire »IMP.1SG.présent, le passé *czytałam* « lire »IMP.1SG.F.passé, le futur *będę czytała* « lire »IMP.1SG.F.futur composé.

Tableau *Gramatyka i stylistyka 1*, p. 20 [Notre traduction]

⁴²² Manuel *Gramatyka i stylistyka 1*, p. 10.

La deuxième partie propose un schéma récapitulant les informations concernant le verbe, parmi lesquelles se trouvent celles concernant le temps et l'aspect :



Gramatyka i stylistyka 2, p. 16-17.

Il est important de remarquer que ce schéma précise, pour la première fois, que les termes *perfectif* (*dokonany*) et *imperfectif* (*niedokonany*) désignent l'aspect du verbe. La troisième partie de la méthode ne traite plus la thématique relative au temps et à l'aspect.

En guise de résumé, nous voudrions souligner que, bien que notre échantillon de données ne soit pas suffisant pour généraliser les faits, il a permis de se faire une idée de la façon dont est enseignée la grammaire dans les écoles polonaises. Or, ni les manuels, ni les guides pédagogiques ne fournissent beaucoup d'informations concernant les activités grammaticales.

Les apprenants, en terminant l'école primaire (treize ans), sont censés maîtriser toutes les questions relatives à la grammaire de leur L1. Au *gimnazjum*, ils ne font que systématiser leur savoir métalinguistique. Dans les manuels les plus récents, la façon d'aborder les aspects linguistiques est plutôt traditionnelle. Les auteurs négligent les représentations sémiotiques au profit du métadiscours. Les descriptions sont accompagnées d'exercices, dont certains sont

certes plus ludiques que ceux proposés dans les manuels anciens⁴²³, mais restent des exercices à trous ou de réemploi.

L'analyse des définitions relatives au temps passé et à l'aspect a montré que les deux catégories sont traitées par les auteurs des manuels de façon assez générale. En ce qui concerne le métalangage, les apprenants sont censés de connaître les notions de *perfectif* (*dokonany*) et d'*imperfectif* (*niedokonany*) ainsi que de savoir que la première renvoie aux verbes signifiant des actions achevées et la deuxième à ceux qui indiquent les actions non-achevées.

9.3.2. Le temps passé et l'aspect dans les grammaires pédagogiques du polonais

Mis à part les manuels de grammaire qui sont des ouvrages utilisés lors des cours, les apprenants ont accès à des grammaires pédagogiques, qui ne sont pas exigées par les programmes scolaires, mais que les apprenants peuvent consulter en cas de doute. Nous en avons consulté quelques-unes afin de vérifier sous quel aspect les descriptions qu'elles présentent sont différentes de celles proposées par les manuels.

La fiche signalétique ci-dessous présente les grammaires où nous examinerons les descriptions du temps passé polonais et de l'aspect :

Titre	Auteurs	Éditeur	Parution	Public visé
<i>Gramatyka na wesoło i na serio</i> (trad. Grammaire ludique et sérieuse)	W. Gawdzik	Oświata	Warszawa 2001	- école primaire - gimnazjum
<i>Wesoła gramatyka Józefa Częścika</i> (trad. Grammaire ludique de Józef Częścik)	J. Częścik	Harmonia	Gdańsk 2001	- école primaire - gimnazjum
<i>Przyjazna gramatyka języka polskiego</i> (trad. Grammaire amicale du polonais)	R. Pawelec	Wydawnictwo szkolne PWN	Warszawa 2005	- gimnazjum
<i>Gramatyka w szkole podstawowej i gimnazjum</i> (trad. Grammaire à l'école primaire et au „gimnazjum”)	D. Stopka	Greg (série: <i>ściągą</i>)	Kraków 2008	- école primaire - gimnazjum

⁴²³ Ici nous nous fondons sur notre propre expérience d'apprenant de la « langue polonaise » en Pologne.

Nous essayerons de vérifier si ce discours diffère de celui que nous avons pu observer dans les manuels ; du point de vue de la présentation (tableaux, règles, schémas) ainsi que du point de vue des termes métalinguistiques utilisés. L'organisation de cette section différera de celle de la section précédente : nous ne présenterons pas chaque ouvrage séparément, mais nous essayerons de produire une synthèse des contenus relatifs à l'aspect et au temps dans tous les ouvrages constituant ce corpus.

9.3.2.1. L'aspect

L'auteur de *Wesoła gramatyka Józefa Częścika* n'emploie pas explicitement, dans sa description, le terme « aspect », mais il explique que chaque verbe polonais existe sous deux formes : *perfective (dokonana)* qui indique les processus terminés (ou envisagés en tant que terminés) et *imperfective (niedokonana)* qui indique les processus dont on ne peut pas préciser la fin :

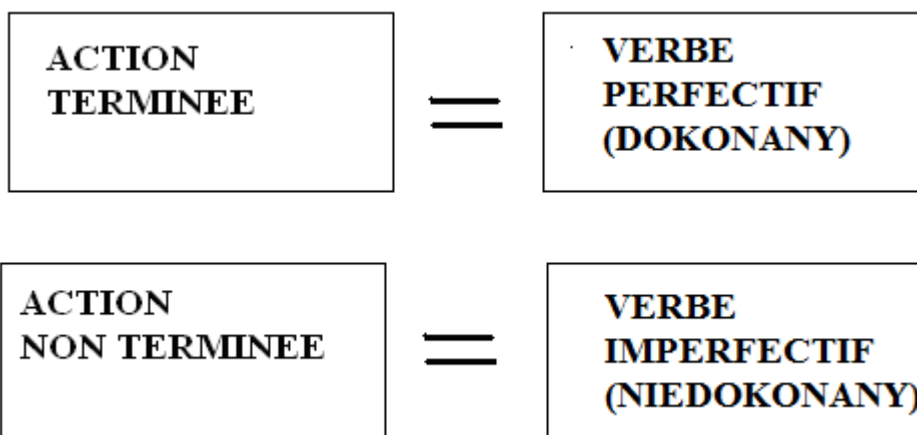
Le verbe existe à la forme :

*imperfective (niedokonana) - c'est-à-dire celle qui n'indique pas qu'une action donnée s'est terminée ou se terminera dans l'avenir. Par exemple : **piszemy** « écrire »IMPF.1PL.présent – cette action dure encore, **pisaliśmy** « écrire »IMPF.1PL.M.passé - on ne sait pas si cette action s'est terminée, **będziemy pisali** « écrire »IMPF.1PL.M.futur composé - nous utilisons cette forme quand nous ne savons pas si nous terminerons d'écrire.*

*perfective (dokonana) - c'est-à-dire celle qui indique qu'une action donnée s'est terminée ou se terminera. Par exemple : **napisaliśmy** « écrire »PERF.1PL.M.passé - cette action que nous avons déjà derrière nous, **napiszemy** « écrire »PERF.1PL..M.futur simple - nous admettons que cette action se terminera.*

Wesoła gramatyka Józefa Częścika, p. 54 [Notre traduction]

La description est suivie d'un schéma récapitulatif présentant la valeur aspectuelle des verbes polonais :



Wesoła gramatyka Józefa Częścika, p. 54 [Notre traduction]

Cet exemple souligne le phénomène qui a été illustré de façon explicite dans le tableau. En l'occurrence, il s'agit du fait qu'en polonais le terme *perfectif (dokonany)* désignera les processus réalisés, ayant atteint une borne au-delà de laquelle ils ne peuvent plus se dérouler.

Les auteurs de *Przyjazna gramatyka języka polskiego* décrivent la valeur aspectuelle de façon identique à ceux de la grammaire précédente ; ils opposent notamment les verbes exprimant les processus terminés (*perfectifs (dokonane)*) à ceux qui désignent les processus dont le terme est impossible à préciser (*imperfectifs (niedokonane)*) :

Les verbes existent sous deux formes : perfective (dokonana) et imperfective (niedokonana). Dans les grammaires, au lieu du terme polysémique « caractère du verbe » on emploie le terme « aspect ». On dit que les verbes ont l'aspect perfectif (dokonany) ou imperfectif (niedokonany).

*L'aspect perfectif (dokonany) signifie que l'action désignée par le verbe est terminée (au passé) ou sera terminée (au futur) : przyjechał « arriver »PERF.3SG.M.passé, zrobił « faire »,
PERF.3SG.M.passé, wybuduje « construire »PERF.3SG.futur simple, napisze « écrire »PERF.3.SG.futur simple*

*L'aspect imperfectif (niedokonany) informe que l'action désignée par le verbe dure (au présent) ou dont le terme ne donne aucune information (s'il s'agit du passé ou du futur) :
slucham « écouter »IMP.1SG.présent, czytam « lire »IMPF.1SG.présent, będę pisał « lire »IMPF.1SG.M. futur composé,
rysowałem « dessiner »IMPF.1SG.M. passé*

Przyjazna gramatyka języka polskiego, p. 54 [Notre traduction]

Dans la suite de la description, les auteurs évoquent une particularité du verbe polonais que les verbes français ne possèdent pas. Il s'agit notamment du fait que le verbe polonais est invariable du point de vue aspectuel :

Le verbe ne varie pas en aspect, tout comme le nom ne varie pas en genre. Si nous échangeons le verbe (...) *wybuchać*^{IMPF} « exploser » par *wybuchnąć*^{PERF} « exploser », il s'agira de deux mots différents. La formation des verbes perfectifs (*dokonane*) et imperfectifs (*niedokonane*) est un phénomène lexical mais pas flexionnel.

L'aspect du verbe est sa propriété basique. Les verbes d'aspect différent ont des formes grammaticales différentes, par exemple les verbes perfectifs (*dokonane*) ne possèdent pas la forme du présent.

Przyjazna gramatyka języka polskiego, p. 54 [Notre traduction]

Gramatyka w szkole podstawowej i gimnazjum n'est pas une « véritable » grammaire pédagogique mais c'est un ouvrage synthétique d'une série très populaire en Pologne, « *Sciąga* » (*antisèche*), qui reprend les points grammaticaux et dont les apprenants se servent beaucoup afin de remédier à leurs lacunes et pour se préparer aux contrôles et aux examens. De plus, cet ouvrage offre des explications grammaticales aussi complètes que celles que l'on trouve dans les manuels de grammaire.

Contrairement aux grammaires présentées précédemment, celle-ci décrit l'aspect après les temps verbaux, en insistant sur le fait que les deux catégories sont des propriétés du verbe qui ne se confondent pas. Les auteurs de cette grammaire illustrent l'aspect *perfectif* (*dokonany*) et l'aspect *imperfectif* (*niedokonany*) à l'aide des verbes à l'infinitif, ce qui permet aux apprenants de comprendre qu'il ne s'agit pas d'une catégorie propre aux temps verbaux mais au sémantisme du verbe lui-même :

La dernière propriété du verbe est sa forme, ou comme l'appellent les autres grammaires, l'aspect.

Si on juxtapose les formes telles que :

<i>I</i>	<i>II</i>	
<i>rysować</i> ^{IMPF}	<i>narysować</i> ^{PERF}	« dessiner »
<i>iść</i> ^{IMPF}	<i>pójść</i> ^{PERF}	« aller »
<i>czytać</i> ^{IMPF}	<i>przeczytać</i> ^{PERF}	« lire »
<i>śpiewać</i> ^{IMPF}	<i>zaśpiewać</i> ^{PERF}	« chanter »

on s'aperçoit qu'un groupe de verbes désigne des actions ou des états qui se sont terminés : on appelle cette forme **perfective** (*dokonana*) (dans notre exemple c'est le groupe II). Par contre, le groupe I désigne des actions ou des états qui ne sont pas terminés, et on appelle cette forme **imperfective** (*niedokonana*).

Gramatyka w szkole podstawowej i gimnazjum, p. 90 [Notre traduction]

Cette description est suivie d'une explication sur la façon dont on peut distinguer les verbes *perfectifs (dokonane)* et *imperfectifs (niedokonane)* :

Comment peut-on vérifier de la manière la plus simple qui soit si le verbe est *perfectif (dokonany)* ou *imperfectif (niedokonany)*? Il suffit de partir de la forme à l'infinitif (forme qui finit par *-ć* ou *-c*), pour arriver à la 1^{ère} personne du présent par exemple. **napisać** « écrire »PERF – **napiszę** « écrire »PERF.1SG.futur simple, **pisac** « écrire »IMPF – **piszę** « écrire »IMPF.1SG.présent. Remarquez que le verbe **napisać** « écrire »PERF – **napiszę** « écrire »PERF.1SG.futur simple a la valeur du futur (quand écriras-tu ? demain, plus tard) et la même forme du verbe **pisac** « écrire »IMPF – **piszę** « écrire »IMPF.1SG.présent a la valeur du présent.

Gramatyka w szkole podstawowej i gimnazjum, p. 90 [Notre traduction]

Enfin, les auteurs proposent un point récapitulatif marqué de l'inscription *Attention !* qui ressemble beaucoup au schéma présenté par la *Grammaire ludique du français* :

Attention !

Le verbe perfectif (dokonany) exprime toujours une action terminée. À la première personne du singulier au présent, il prend la valeur du futur.

Le verbe imperfectif (niedokonany) exprime une action qui dure encore. À la première personne du singulier au présent, il prend la valeur du présent.

Gramatyka w szkole podstawowej i gimnazjum, p. 91 [Notre traduction]

Ainsi, encore une fois, nous pouvons remarquer que les auteurs des supports pédagogiques expliquent qu'en polonais le critère décidant du choix de l'aspect perfectif est l'achèvement du procès et celui décidant du choix de l'aspect imperfectif est le non-achèvement.

Gramatyka na wesolo i na serio est la seule dans notre corpus qui ne propose pas aux apprenants une section consacrée à l'aspect. Les catégories de *perfectif (dokonany)* et d'*imperfectif (niedokonany)* y apparaissent dans la description du temps passé. En l'occurrence, l'auteur de cette grammaire fait comprendre aux apprenants que l'aspect est une catégorie exprimée par le temps, en informant qu'en polonais ils existent deux temps passés : le passé *perfectif (dokonany)* et le passé *imperfectif (niedokonany)*. Nous développerons ce problème dans la section suivante consacrée aux descriptions du temps passé.

9.3.2.2. Le temps passé

Dans *Przyjazna gramatyka języka polskiego* et dans *Wesola gramatyka Józefa Cześcika*⁴²⁴ la catégorie de l'aspect est présentée avant celle du temps. C'est pour cette raison que les auteurs, en décrivant le temps passé, se fondent sur la distinction entre les formes *perfective (dokonana)* et *imperfective (niedokonana)*.

J. Cześcik, dans sa grammaire, n'explique pas à l'aide du métadiscours la valeur du temps passé mais présente les exemples de conjugaisons pour les deux formes aspectuelles du verbe « employer » :

→Le temps passé :	
a) <i>forme perfective (dokonana) : par exemple</i>	używałem « utiliser »IMPF.1SG.M.passé używałeś « utiliser »IMPF.2SG.M.passé używał « utiliser »IMPF.3SG.M.passé <i>etc.</i>
b) <i>forme imperfective (niedokonana) : par exemple</i>	użyłem « utiliser »PERF.1SG.M.passé użyłeś « utiliser »PERF.2SG.M.passé użył « utiliser »PERF.3SG.M.passé <i>etc.</i>

Wesola gramatyka Józefa Cześcika, p. 54 [Notre traduction]

En revanche, l'auteur de *Przyjazna gramatyka języka polskiego*, pour sa part, propose d'expliquer les valeurs des formes verbales *perfectives (dokonane)* et *imperfectives (niedokonane)* sans donner des exemples:

À l'aide du temps passé on transmet les informations concernant les événements antérieurs à l'acte de l'énonciation. Les formes des verbes perfectifs (dokonane) désignent les états et les processus qui se sont terminés dans le passé. Les formes des verbes imperfectifs (niedokonane) ne transmettent pas cette information, mais désignent uniquement que quelque chose durait, a eu lieu.

Przyjazna gramatyka języka polskiego, p. 92 [Notre traduction]

Outre la description de la valeur du passé pour les deux catégories aspectuelles des verbes, l'auteur propose également une explication détaillée de la morphologie du temps passé :

⁴²⁴ Cette grammaire fait partie de la collection *Wesola szkoła (L'école ludique)* qui, d'après les enseignants que nous avons eu l'occasion d'interroger à ce sujet, est l'une des collections les plus souvent utilisées à l'heure actuelle dans les écoles polonaises.

Singulier [fém./masc.]

1. *pisalem/pisałam*
2. *pisales/pisalaś*
3. *pisal/pisala*

Pluriel [fém./masc.]

1. *pisaliśmy/pisałyśmy*
2. *pisaliscie/pisałyście*
3. *pisali/pisały*

Au passé les verbes perfectifs (dokonane) et imperfectifs (niedokonane) se conjuguent de la même façon : en personne, en genre et en nombre. Les terminaisons du passé peuvent se présenter comme suit :

Les terminaisons des verbes au passé**Singulier**

<i>Masculin</i>	<i>Féminin</i>	<i>Neutre</i>
1. <i>-em</i>	<i>-m</i>	-
2. <i>-eś</i>	<i>-ś</i>	-
3. <i>-Ø</i>	<i>-Ø</i>	<i>-Ø</i>

Pluriel

<i>Viril</i>	<i>Non-viril</i>
1. <i>-śmy</i>	<i>-śmy</i>
2. <i>-ście</i>	<i>-ście</i>
3. <i>-Ø</i>	<i>-Ø</i>

Przyjazna gramatyka języka polskiego, p. 92 [Notre traduction]

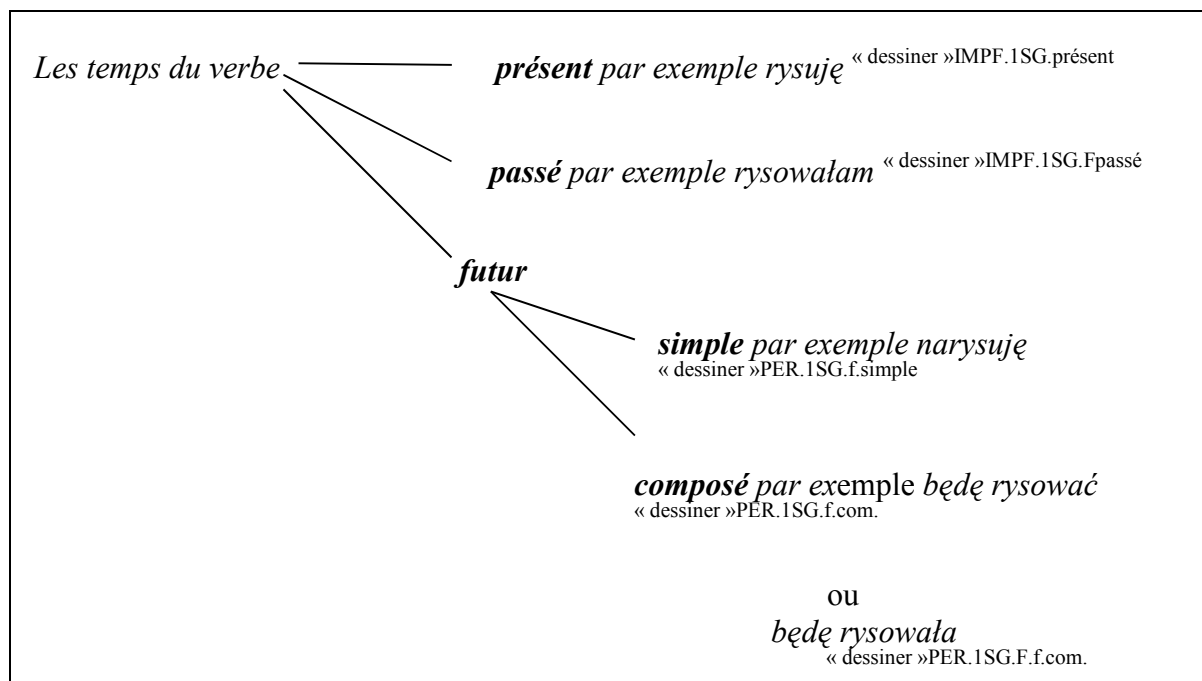
Nous voudrions remarquer que ces deux descriptions visent à faire comprendre à l'apprenant que le temps est une catégorie qui ne se confond pas avec de celle de l'aspect, lequel est une propriété intrinsèque du verbe.

L'auteur de *Gramatyka w szkole podstawowej i gimnazjum*, dans sa définition, ne précise pas la valeur du passé pour les formes *perfectives (dokonane)* et *imperfectives (niedokonane)* des verbes, mais il explique, d'une façon générale, que le temps passé désigne *les événements antérieurs* par rapport au présent. Ce constat est illustré à l'aide de deux exemples présentant uniquement les formes perfectives des verbes « écrire » (*писаć*) et « s'asseoir » (*usiąść*) :

*Le temps **passé** exprime les événements antérieurs par rapport au moment où nous en parlons. Par exemple : **pisalem** « écrire »IMPF.1SG.M.passé (quand ? hier), **usiedliśmy** « s'asseoir »PERF.1PL.M.passé (quand ? hier).*

Gramatyka w szkole podstawowej i gimnazjum, p. 89 [Notre traduction]

La description est suivie d'un schéma présentant tout le système temporel polonais, dans lequel le temps passé est illustré cette fois-ci par la forme imperfective du verbe « dessiner » (*rysować*) :



Gramatyka w szkole podstawowej i gimnazjum, p. 89 [Notre traduction]

Gramatyka na wesolo i na serio commence sa description du temps passé par l'explication de son étymologie :

Avant que les formes du temps passé soient composées, on les formait à l'aide de deux mots :

- *du participe passé actif, par exemple : **mył** « laver »IMPF.3SG.M.passé, **myła** « laver »IMP.3SG.F.passé, **myłaś** « laver »IMPF.2SG.F.passé, **myli** « laver »IMPF.3PL.M.passé etc.,*
- *et d'anciennes formes du verbe auxiliaire **być** « être » : **jeśm, jeś, jest, jeście, jeśmy, (je)śa**. Par exemple l'équivalent de la forme contemporaine de **myłem** « laver »IMPF.1.SG.M.passé était l'expression : **mył jeśm**, c'est-à-dire je suis la personne qui a effectué l'action de laver.*

Gramatyka na wesolo i na serio, p. 83 [Notre traduction]

Ensuite, l'auteur propose une comparaison des conjugaisons anciennes et contemporaines :

Comparons les formes contemporaines et anciennes du temps passé avec l'exemple du verbe **myć** « laver » pour le genre masculin :

Singulier		Pluriel	
f. ancienne	f. contemporaine	f. ancienne	f. contemporaine
1. <i>mył jeśm</i>	<i>mył-em</i>	1. <i>myli jeśmy</i>	<i>myli-śmy</i>
2. <i>mył jeś</i>	<i>mył- eś</i>	2. <i>myli jeście</i>	<i>myli-ście</i>
3. <i>mył jest</i>	<i>mył</i>	3. <i>myli są</i>	<i>myli</i>

Gramatyka na wesolo i na serio, p. 83 [Notre traduction]

À première vue, les formes anciennes du temps passé polonais ressemblent à celles du passé composé ; elles se composent du « participe passé » invariable accompagné des formes personnelles du verbe « être ». Cependant, comme ces formes ne sont plus utilisées en polonais, nous pensons qu'il est peu pertinent de s'y référer afin d'expliquer le passé composé aux apprenants polonais.

Dans la suite de l'explication, pour faire comprendre aux apprenants le fait que les verbes polonais au passé se conjuguent par personne, nombre et genre, l'auteur propose la conjugaison complète du verbe « laver » :

La conjugaison au passé par personne, nombre et genre

Regardons maintenant la conjugaison complète au passé du verbe **myć** « laver » qui se compose des formes créées sur la base de cinq formes génériques du participe passé actif : masculin → **mył**, féminin → **mył-a**, neutre → **mył-o**, viril → **mył-i**, non-viril → **mył-y**.

Singulier

masculin	féminin	neutre
1. <i>mył- em</i>	<i>mył- am</i>	-
2. <i>mył- eś</i>	<i>mył- aś</i>	-
3. <i>mył – ø</i>	<i>mył- a</i>	<i>mył-o</i>

Pluriel

męskoosobowy (masculin)	niemęskoosobowy (féminin+neutre)
1. <i>mył-i-śmy</i>	<i>mył-y-śmy</i>
2. <i>mył-i-ście</i>	<i>mył-y-ście</i>
3. <i>mył-i</i>	<i>mył-y</i>

Gramatyka na wesolo i na serio, p. 84 [Notre traduction]

En présentant cette conjugaison, l'auteur utilise la terminologie ancienne, en nommant la forme personnelle, à laquelle on ajoute des terminaisons afin de créer dans le temps passé polonais le « participe passé ». Cette grammaire est la seule qui introduit ce terme. La plupart des grammaires contemporaines n'appellent plus cette forme le « participe passé » mais le « thème morphologique ». Quant aux participes en polonais, les apprenants en connaissent deux : les participes adjectivaux (passifs et actifs) et les participes adverbiaux (présent et passé). Le participe polonais, qui pourrait être l'équivalent éventuel du participe passé français (s'il s'agit du sens, pas de la formation), est le participe adjectival passif, car il joue souvent dans la phrase le rôle d'un adjectif comme le participe passé. Mais on ne l'utilise pas pour créer le temps passé.

La description proposée par cette grammaire finit sur une explication dont nous avons déjà parlé dans la section précédente, notamment celle qui pourrait faire comprendre aux apprenants qu'en polonais il existe deux temps passés : le passé *perfectif* (*dokonany*) et le passé *imperfectif* (*niedokonany*) :

Le temps passé perfectif (dokonany) et imperfectif (nieokonany)

Les formes créées sur la base des participes passés imperfectifs (niedokonane) comme par exemple :

mył « laver »IMPF.3.SG.M.passé, ***szedł*** « aller »IMPF.3.SG.M.passé, et les terminaisons :
-(e)m, -(e)ś, -o, -śmy, -ście, -o, expriment le temps passé ***imperfectif (niedokonany)***
par exemple : ***mył-em*** « laver »IMPF.1.SG.M.passé, ***szedł-eś*** « aller »IMPF.2.SG.M.passé, ***myli-śmy***
 « laver »IMPF.1PL.M.passé, ***szli-ście*** « aller »IMPF.2PL.M.passé

Par contre sur la base des participes passés perfectifs (dokonane) comme par exemple :
Zmiął « plier »PERF.3.SG.M.passé, ***zaniósł*** « porter »PERF.3.SG.M.passé, ***przyniósł*** « apporter »PERF.3.SG.M.passé et
des terminaisons mentionnées déjà plus haut, on crée le temps passé perfectif (dokonany),
par exemple : ***zmięła-m*** « plier »PERF.1.SG.F.passé, ***zaniósła-ś*** « porter »PERF.2.SG.F.passé, ***przyniosła-***
o « apporter »PERF.3.SG.F.passé, ***zmięły-śmy*** « plier »PERF.1PL.F.passé, ***zaniosty-ście*** « porter »PERF.2PL.F.passé,
przyniosły-o « apporter », PERF.3PL.F.passé

Gramatyka na wesoło i na serio, p. 84 [Notre traduction]

De plus, les auteurs ne fournissent aucune explication qui pourrait clarifier le fait que le temps et l'aspect sont des catégories indépendantes, mais se limite juste à donner les exemples de verbes au « passé perfectif » et au « passé imperfectif ».

Pour résumer, notre corpus nous a permis d'identifier quelques régularités concernant les descriptions du temps passé et de l'aspect polonais que proposent les grammaires pédagogiques du polonais aux apprenants polonophones.

Du point de vue de l'organisation des contenus, les auteurs des grammaires en question, tout comme ceux des manuels, privilégient le métadiscours plutôt que les schémas ou d'autres représentations sémiotiques. De la même façon que dans les manuels, la plupart des ouvrages (3 sur 4), présentent le temps et l'aspect dans des sections séparées.

Quant aux définitions de l'aspect, les auteurs de ces ouvrages le décrivent en tant que caractéristique intrinsèque du verbe. Ils soulignent que les verbes polonais possèdent en général à l'infinitif deux formes aspectuelles : *perfective (dokonana)*, qui exprime les actions achevées et *imperfective (niedokonana)* qui désigne les procès n'ayant pas atteint leur terme. En ce qui concerne le temps passé, les auteurs des grammaires pédagogiques s'accordent à expliquer qu'il *transmet les informations concernant les événements antérieurs à l'acte de l'énonciation*, et qu'en fonction de la forme du verbe (*perfective* ou *imperfective*), il peut exprimer les procès qui sont terminés ou pas dans le passé.

Les explications proposées par la plupart des grammaires pédagogiques présentées, utilisent plus de termes métalinguistiques (*participe passé actif, acte d'énonciation, terminaison, pluriel, singulier, variable en genre...*) et proposent généralement plus d'exemples.

9.4. Remarques conclusives

L'analyse des *Instructions Officielles* récentes pour l'enseignement du polonais a montré que l'enseignement des aspects formels de la langue, bien qu'il prétende suivre des approches modernes, en réalité n'est pas innovant. Malgré les changements méthodologiques, les contenus métalinguistiques à enseigner restent les mêmes, toujours fondés sur la grammaire descriptive traditionnelle. L'approche fonctionnelle ne s'avère donc pas en mesure de résoudre le problème de l'autonomisation des enseignements littéraires et linguistiques.

Les contenus métalinguistiques proposés par des supports pédagogiques récents ne font que confirmer qu'en Pologne la grammaire continue de rester une « matière à part » enseignée de façon déductive et explicite. En l'occurrence, les descriptions qu'on rencontre dans les manuels sont presque identiques à celles proposées dans les grammaires, c'est-à-dire fondées sur le métalangage traditionnel. Les activités grammaticales destinées aux apprenants ne laissent pas de place à la réflexion. Elles ont toujours la forme d'exercices de réemploi, d'exercices structuraux et d'exercices à trous.

Cependant, le cas des descriptions pédagogiques du polonais a également permis de rendre compte de deux facteurs importants liés à la culture métalinguistique des apprenants

polonophones, facteurs que nous devons prendre en considération en élaborant notre description du passé composé et de l'imparfait.

En premier lieu, les apprenants, à partir du niveau du *gimnazjum*, sont censés connaître la notion d'aspect et de distinguer les formes verbales *perfectives* et *imperfectives*. Les formes *perfectives* marquent les procès ayant atteint leur terme ultime et les formes *imperfectives* indiquant les procès pour l'achèvement duquel il n'y a aucune information. Il serait donc, à notre avis, convenable de proposer aux apprenants polonophones une description qui expliquerait que :

- contrairement au polonais, en français les lexèmes verbaux n'ont pas une signification aspectuelle intrinsèque, mais que pour exprimer l'aspect, on se sert des temps.
- la valeur aspectuelle exprimée par les temps passé composé et imparfait ne recourent pas celles marquées par les verbes *perfectifs* et *imperfectifs* polonais.

Dans le chapitre qui suit, nous tenterons de vérifier si les composantes de la culture métalinguistique des apprenants polonophones que nous venons d'évoquer (ainsi que d'autres) sont prises en compte dans les descriptions pédagogiques « locales » du passé composé et de l'imparfait aux fins d'enseignement du français. Pour cela, nous analyserons 5 manuels et 5 grammaires du français conçus en Pologne par des auteurs polonophones.

Chapitre 10

Les supports d'enseignement / apprentissage du français élaborés en Pologne

Dans la section 2.2.3 de cette thèse, nous avons utilisé le terme de *manuélistation* en expliquant qu'il s'agissait d'un processus visant à l'amélioration de la qualité du discours grammatical pédagogique et consistant en la reformulation de descriptions grammaticales qui prennent en considération non seulement les savoirs savants mais également les cultures métalinguistiques des apprenants.

Cette partie de notre investigation examinera la façon dont les auteurs polonais des manuels et des grammaires du français contextualisent ce discours. Comme la langue-source des apprenants et des auteurs des outils analysés est la même, nous supposons que les descriptions des temps en question, proposées dans ces supports, peuvent comporter une perspective « locale ». Il est, à notre avis, fort probable que les auteurs polonais, qui ont été aussi jadis des apprenants du français et qui pour cela connaissent bien la culture métalinguistique et les difficultés des polonophones, abordent les descriptions du passé composé et de l'imparfait d'une autre manière que les auteurs français. Il se peut qu'ils prennent en considération la culture métalinguistique de leur public et expliquent la non-coïncidence entre les systèmes aspectuels polonais et français.

10.1. Les caractéristiques des corpus

Nous avons aussi décidé de limiter le corpus aux manuels s'adressant à des adolescents et aux adultes scolarisés. Nos deux corpus sont, en quelque sorte, hétérogènes puisqu'ils se composent d'ouvrages venant d'époques différentes. Les premiers supports retenus datent des années 60- 70 et les derniers remontent à 2011. La difficulté à constituer un corpus homogène est liée au fait qu'actuellement, l'accès aux ouvrages édités localement est très limité. Dans la plupart des écoles polonaises, on utilise des supports d'enseignement / apprentissage publiés en France et destinés à un public international.

Les tableaux signalétiques ci-dessus présentent les informations générales concernant les manuels et grammaires sélectionnés pour cette analyse.

Tableau 1 : Fiche signalétique des manuels analysés

Titre	Auteurs	Éditeur	Date de parution
<i>Étudiants polonais- 1^{ère} partie</i> « Chez nous »	H. Dobrucka, Z. Krynicka	Panstwowe Wydawnictwo Naukowe Warszawa	1959
<i>Le français mon amour</i>	J.L. Godziszewski, I. Jomoni – Balinska, L.L. Szkutnik	Wiedza Powszechna Warszawa	1970
<i>Salut ! Ça va ? 1</i>	M. Gajos, T. Szmulewicz	Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Warszawa	1994
<i>Comprendre, parler, écrire –</i> <i>kurs języka francuskiego dla</i> <i>początkujących</i> <i>(trad. : Comprendre, parler,</i> <i>écrire – cours de langue</i> <i>française pour débutants)</i>	L. Przestaszewki, S. Bazyłko	Wiedza Powszechna Warszawa	1994
<i>Déjà- vu 1, 2</i>	G. Migdalska, C. Billard- Woźniak, M. Szcucka- Smagowicz	Wydawnictwo szkolne PWN Warszawa	2011 (6 ^{ème} éd.)

Tableau 2 : Fiche signalétique des grammaires analysées

Titre	Auteurs	Éditeur	Parution
<i>Zarys gramatyki francuskiej</i> <i>(trad. : Précis de grammaire</i> <i>française)</i>	H. Łebek	Państwowe Wydawnictwo Naukowe Warszawa	1967
<i>Gramatyka języka francuskiego</i> <i>(trad. : Grammaire du français)</i>	J. Terech , Z. Terech	Wiedza Powszechna Warszawa	1976
<i>Bescherelle Junior - Gramatyka</i> <i>Francuska dla młodzieży</i> <i>(trad. : Bescherelle Junior,</i> <i>Grammaire du français pour les</i> <i>adolescents) - (adaptation)</i>	G. Migdalska	Wydawnictwo szkolne PWN Warszawa	2009 (10 ^{ème} éd.)
<i>Larousse - Gramatyka języka</i> <i>francuskiego</i> <i>(trad. : Larousse - grammaire</i> <i>du français) - (adaptation)</i>	J. Dubois G. Jouanon R. Lagane <u>Adaptation:</u> E. Jamrozik Z. Jamrozik	DELTA W-Z Warszawa	2000 (2 ^{ème} éd.)
<i>Gramatyka języka francuskiego</i> <i>(trad. : Grammaire du français)</i>	L. Przestaszewski	Wiedza Powszechna Warszawa	2006 (3 ^{ème} éd.)

10.2. Objectifs d'analyse

Comme nous l'avons déjà mentionné dans l'introduction du chapitre, l'objectif de notre analyse consistera à vérifier si les descriptions du passé composé et de l'imparfait proposées par les manuels et les grammaires du français conçus en Pologne par des auteurs « locaux » sont contextualisées. Autrement dit, nous examinerons si et de quelle façon les auteurs de ces ouvrages adaptent leurs explications de la notion de l'aspect à la culture métalinguistique des apprenants polonophones. À cette fin nous vérifierons :

- Si les modes de présentation des contenus relatifs au passé composé et à l'imparfait proposée par les auteurs polonophones change par rapport à celle que l'on rencontre dans les manuels conçus par des auteurs francophones pour un public international,
- Si la langue de présentation des contenus concernant le passé composé et l'imparfait exerce une influence sur la compréhension des valeurs relatives à ces temps. Il est important de souligner qu'en polonais l'opposition *accompli / inaccompli* propre respectivement aux temps passé composé et imparfait est communément traduite par les mêmes termes que l'opposition polonaise *perfectif / imperfectif*. Il s'agit notamment des termes « dokonany » et « niedokonany ». A travers notre analyse nous tenterons de vérifier si et comment les auteurs polonophones expliquent aux apprenants que les catégories de « dokonany » et de « niedokonany » en polonais et en français n'ont pas les mêmes valeurs.
- Si les contextualisations éventuelles identifiées dans les corpus auront la forme du métadiscours ou bien celle de schémas et de dessins,
- Quel type de supports (manuels ou grammaires) présenteront le plus de tentatives d'adapter leurs descriptions à la culture métalinguistique ambiante.

Nous voudrions souligner que l'évaluation du degré d'opérationnalité des contextualisations éventuelles ne trouvera pas sa place dans nos analyses. Nous soutiendrons avec J.-M. Defays⁴²⁵ qu'on ne peut juger les outils en termes d'efficacité pour l'apprentissage *a priori* en dehors du contexte d'enseignement. Autrement dit, nous ne nous préoccupons

⁴²⁵ J.-M. Defays, « Méthodes de Recherche en Acquisition des Langues », École Doctorale Interuniversitaire de Didactique des Langues, des Littératures et des Cultures, conférence, novembre 2006, cité par E. Damar, *Pour une linguistique applicable : exemple du subjonctif*, *op.cit.*, p. 145.

pas ici d'évaluer l'efficacité de tels outils mais d'examiner la façon dont les auteurs polonophones contextualisent, éventuellement, les descriptions du passé composé et de l'imparfait.

Nous tenons également à préciser que les descriptions métalinguistiques portant sur le passé composé et l'imparfait proposées par les manuels et grammaires faisant l'objet de cette investigation sont présentées dans leur intégralité dans l'annexe A. Nous étudierons uniquement les extraits relevant des contextualisations. Les passages marqués en italiques sont des traductions du polonais faites par nous-même.

10.3. Critères d'analyse

Les contextualisations éventuelles, portant sur l'opposition passé composé / imparfait proposées par les auteurs des manuels et des grammaires polonais du français, seront analysées selon trois critères :

→ *Les contextualisations directement liées au système de la L1 des apprenants*

En nous inspirant du concept de l'analyse contrastive proposé par R. Lado⁴²⁶, nous y analyserons des descriptions faisant directement référence aux catégories métalinguistiques appartenant à la L1 des apprenants. Nous passerons en revue, d'une part les contextualisations fondées sur les similitudes entre les systèmes aspectuels polonais et français, et de l'autre celles s'appuyant sur les différences entre eux.

→ *Les contextualisations indirectement liées au système de la L1 des apprenants*

Il s'agira notamment des explications qui ne comparent pas explicitement les deux systèmes aspectuels faisant l'objet de notre investigation, mais de celles qui, en prenant en considération les représentations et la culture éducative des apprenants, tentent de rendre la compréhension du fonctionnement de la langue cible plus intelligible.

→ *Les contextualisations des représentations sémiotiques*

Enfin, nous tâcherons d'examiner si les représentations sémiotiques proposées par les supports constituant nos corpus prennent en considération la culture métalinguistique des apprenants polonophones, ou bien sont uniquement des illustrations graphiques de descriptions traditionnelles.

⁴²⁶ R. Lado, *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*, op.cit.

10.4. Les contextualisations du passé composé et de l'imparfait français dans les manuels polonais de français

Nous avons choisi de nous pencher d'abord sur les descriptions concernant le passé composé et l'imparfait proposées par les manuels de français conçus par des auteurs polonophones, pour un public avec lequel ils partagent la même L1.

10.4.1. Remarques préliminaires

Avant de procéder à l'analyse de la nature des contextualisations, nous voudrions mentionner quelques remarques préliminaires concernant l'ensemble d'ouvrages constituant notre corpus :

- dans la plupart des cas (4 sur 5), il s'agit d'ouvrages « anciens », datant des années 50-60, car actuellement sur le marché polonais il n'existe qu'un seul manuel adressé aux grands adolescents (lycée) conçu localement (cf. *Déjà-vu*),
- l'ordre de présentation du passé composé et de l'imparfait, dans tous les manuels passés en revue, est quasi identique et ne diffère en rien de celui proposé par des supports pour un public international :

Passé composé	Imparfait
1. morphologie	1. morphologie
2. valeurs	2. terminaisons
3. formation	3. valeurs
4. verbes conjugués avec l'auxiliaire « avoir »	4. exemple de la conjugaison du verbe « être » à l'imparfait
5. verbes conjugués avec l'auxiliaire « être »	5. conjugaisons de quelques verbes à l'imparfait (le plus souvent la conjugaison d'un verbe de chaque groupe)
6. accord du participe passé des verbes conjugués avec « avoir »	
7. accord du participe passé des verbes conjugués avec « être »	

- dans tous les manuels constituant le corpus qui proposent des descriptions métalinguistiques, ces dernières sont présentées en polonais. Comme en polonais les termes « dokonany » et « niedokonany » relèvent aussi bien la distinction entre l'aspect *perfectif* et l'*imperfectif* que celle entre le passé composé et l'imparfait, il n'a pas été évident de deviner si les auteurs utilisent les catégories polonaises pour contextualiser les descriptions ou bien s'il s'agit d'une simple traduction. C'est pour cette raison que, dans nos traductions des descriptions proposées par des grammaires et des manuels « locaux », nous n'avons pas traduit les termes « dokonany » et « niedokonany » employés par les auteurs.
- les formes de présentation des contenus grammaticaux évoluent parallèlement aux changements des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues. Les ouvrages datant des années 60-70 sont conçus selon les principes du structuralisme (grand nombre d'exercices structuraux et de réemploi, règles très simplifiées), ceux datant du début des années 90 renoncent aux commentaires grammaticaux au profit de la présentation sémiotique des problèmes morphosyntaxiques (symboles, images, dessins, tableaux synoptiques). Dans le manuel datant de 2011, le métadiscours réapparaît, pourtant la grammaire n'y est plus traitée comme une « matière à part », mais elle a une dimension plus fonctionnelle. À côté des exercices de réemploi et exercices structuraux, on y trouve notamment plusieurs tâches communicatives qui englobent les objectifs linguistiques.

À côté des changements méthodologiques, nous avons constaté dans les descriptions proposées par certains manuels constituant notre corpus, des changements au niveau de la qualité du discours grammatical. Dès à présent, nous tâcherons de les caractériser.

10.4.2. Les contextualisations directement liées au système de la L1 des apprenants

Dans un premier temps, nous analyserons les contextualisations portant sur le passé composé et sur l'imparfait fondées sur les références directes aux représentations que possèdent les apprenants de leur L1 (comparaisons de la nomenclature et du fonctionnement de la catégorie de l'aspect en polonais et en français).

Comme nous l'avons déjà mentionné dans l'introduction, nous avons divisé ce type de contextualisations en deux groupes : celles fondées sur les similitudes et celles fondées sur les différences entre les systèmes aspectuels polonais et français.

10.4.2.1. Les contextualisations liées aux similitudes entre deux systèmes

Malgré le fait que les systèmes aspectuels français et polonais ne se recoupent pas complètement, la plupart des auteurs des manuels qui constituent notre corpus (3 sur 5), fondent leurs descriptions uniquement sur les similitudes entre le polonais et le français au niveau de l'aspect, en négligeant les cas où les deux systèmes divergent.

Les auteurs du manuel 1 afin de décrire la valeur du passé composé et de l'imparfait mentionnent juste que le premier est un temps « dokonany » et les second est un temps « niedokonany » :

a) *Le passé composé*

Ex. 1, manuel 1, *Étudiants polonais*, p. 160.

Le passé composé est le temps passé « dokonany » et exprime :
a) *l'action passée perfective*
b) *l'action passée antérieure à l'action présente*

b) *L'imparfait*

Ex. 2, manuel. 1, *Étudiants polonais*, p. 185.

L'imparfait est le temps passé « niedokonany », il nous introduit dans le déroulement de l'action qui a eu lieu dans le passé. C'est un temps simple (...)

Il se peut que dans la définition en question les termes « dokonany » et « niedokonany » se réfèrent respectivement à l'opposition polonaise *perfectif / imperfectif*. Cela signifierait qu'il s'agisse d'une contextualisation ayant pour l'objectif de faciliter aux apprenants polonophones le premier contact avec le passé composé et l'imparfait. Néanmoins, il existe aussi une possibilité qu'il s'agisse d'une simple traduction des termes français, sans prendre en considération la différence entre la valeur aspectuelle en polonais et en français.

Le manuel 2 (*Le français mon amour*) propose une description similaire à celle du manuel 1 :

a) *Le passé composé*

Ex. 3, manuel 2, *Le français mon amour*, p. 128.

On utilise ce temps pour exprimer l'action « dokonana »
Exemple : **J'ai lu** le journal. Przeczytałem^{PERF} gazetę.⁴²⁷

⁴²⁷ Les commentaires concernant les aspects des formes verbales dans les exemples polonais (IMP/PERF), ne font pas partie des descriptions proposées par les supports, mais ont été fournis par nous-même.

b) L'imparfait

Ex. 4, manuel 2, *Le français mon amour*, p. 246.

L'imparfait est le temps passé « dokonany ». Il exprime une action (ou un état) qui se répète ou qui dure un certain temps. Il est souvent utilisé dans les descriptions. On l'utilise aussi afin d'exprimer une action passée simultanée à une autre action dans le passé.

Dans cette description, notre particulière attention a attiré l'exemple *J'ai lu le journal* qui pourrait, à notre avis, s'avérer efficace afin de faire comprendre aux apprenants polonophones la différence entre les systèmes aspectuels polonais et français. En l'occurrence, la phrase *J'ai lu le journal* ne signifie pas forcément en français que le journal a été lu entièrement par le locuteur, mais uniquement que ce dernier a consacré un moment concret du passé à la lecture. Par conséquent, la phrase en question pourrait être traduite en polonais, en fonction du contexte, aussi bien par la forme *perfective (dokonana)* que par la forme *imperfective (niedokonana)* du verbe « lire ». Ainsi, si on présentait aux apprenants polonophones deux versions polonaises de la phrase en question (une avec le verbe *perfectif (dokonany)* et l'autre avec le verbe *imperfectif (niedokonany)*), accompagnées d'une explication que le choix du passé composé français ne dépend pas de l'achèvement mais simplement de son caractère temporellement déterminé, on pourrait peut-être les aider à comprendre la différence aspectuelle entre les systèmes polonais et français.

Enfin, le manuel 5 tout comme les deux précédents, propose une description nommant le passé composé *perfectif (dokonany)* et l'imparfait *imperfectif (niedokonany)*, sans aucune précision concernant la non-transparence de la valeur des termes en question en polonais et en français :

a) Le passé composé

Ex. 5, manuel 5, *Déjà-vu 1*, p. 71.

Le temps passé composé exprime :
- l'action passée qui est « **dokonana** »
- l'action dont **le temps de la durée** ou **le moment de la réalisation** sont **définis** - la suite des actions accomplies qui **se sont succédé**

b) L'imparfait

Ex. 6, manuel 5, *Déjà-vu 1*, p. 97.

*L'imparfait (temps passé « **niedokonany** ») (...) On utilise l'imparfait, entre autres afin d'exprimer une action passée dont la durée exacte de réalisation n'est pas déterminée. On l'utilise pour décrire les personnes, les choses et les phénomènes au passé : apparences, sentiments, état...*

Qu'il s'agisse dans les descriptions présentées ci-dessus des procédées intentionnelles visant la simplification ou bien de simples traductions, rien ne change au fait qu'elles sont incomplètes et peuvent créer chez les apprenants polonophones une fausse représentation du passé composé et de l'imparfait.

10.4.2.2. Les contextualisations liées aux différences entre les deux systèmes

Un seul manuel parmi les cinq qui constituent notre corpus tente d'expliquer la différence entre les systèmes aspectuels français et polonais. Il s'agit du manuel 5 (*Comprendre, parler, écrire...*).

a) Le passé composé

La contextualisation du passé composé proposée par le manuel 5 consiste à faire comprendre aux apprenants polonophones que le temps en question n'exprime pas uniquement des procès qu'ils considèreraient, à travers le système de leur L1, comme « dokonane »:

- **le passé composé exprime les actions « niedokonane » déterminées par les adverbes**

Dans un premier temps, les auteurs proposent d'observer une série d'exemples, pour ensuite informer les apprenants que le temps en question exprime des actions *en principe* « dokonane » (les soulignements dans le texte ont été rajoutés par nous-même) :

Ex. 7, manuel 4, *Comprendre, parler, écrire...*, p. 172.

I. LA VALEUR DU TEMPS PASSE COMPOSE

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. L'avion est arrivé à midi. | [+ traduction en polonais] |
| 2. Nous sommes allés à l'hôtel. | [+ traduction en polonais] |
| 3. M. Miquel est venu de <i>Buenos Aires</i> . | [+ traduction en polonais] |
| 4. Il est monté dans sa chambre. | [+ traduction en polonais] |
| 5. Gérard est sorti il y a un quart d'heure. | [+ traduction en polonais] |
| 6. Hélène est venue plusieurs fois chez les Collin. | [+ traduction en polonais] |

Le passé composé est le temps composé. Le locuteur l'utilise afin de désigner l'action qui a eu lieu au passé et qu'il juge, en principe, « dokonana », c'est-à-dire achevée, indépendamment du temps qu'elle a duré et indépendamment du fait qu'elle se répète (compare les phrases 1, 2, 3, 4, 5, avec la phrase 6). Le locuteur constate tout simplement que l'action a eu lieu au passé et qu'elle a été accomplie.

A notre avis il ne s'agit pas ici d'une simple traduction de la valeur « accomplie » du passé composé le terme de « dokonany », mais d'une contextualisation. En effet, les auteurs en évoquant le terme de « dokonany », se réfèrent à la catégorie du *perfectif* polonais. Nous fondons notre constat sur les faits suivants :

- la description précise que, par les actions « dokonane », les apprenants doivent comprendre celles qui sont uniquement « achevées », ce qui est le cas de *perfectif* polonais,
- les auteurs soulignent également que le passé composé exprime les actions qui sont *en principe* « dokonane », ce qui veut dire *pas toujours*. S'ils avaient parlé de l'accompli français⁴²⁸, un constat pareil aurait été contradictoire.

Notre hypothèse trouve sa confirmation dans la suite de la description où les auteurs précisent explicitement que les verbes polonais « dokonane » et les temps français dont la valeur on traduit en polonais par le même terme, ne sont pas des notions transparentes :

Ex. 8, manuel 4, Comprendre, parler, écrire..., p. 172.

Attention !! Les verbes polonais « dokonane » et les temps français « dokonane » ne sont pas des notions tout à fait convergentes. Une traduction mécanique du polonais au français peut apparaître erronée. Néanmoins, dans environ 80% des cas, il existe une convergence entre le passé composé et l'aspect accompli du passé polonais.

Il faut faire attention dès le début au fait qu'on ne peut pas complètement identifier le passé composé avec l'accompli du passé en polonais.

Pour illustrer cette différence, le manuel 4 propose la comparaison de phrases françaises avec leurs équivalents polonais. Les apprenants polonophones, en analysant les exemples en question, peuvent apprendre que les systèmes polonais et français ne se recoupent pas au niveau de l'aspect, qu'il s'agit d'actions déterminées par les adverbes :

⁴²⁸ Nous rappelons que contrairement au polonais où la notion de « dokonany » désigne uniquement des actions achevées contrairement à l'« accompli » français (traduit en polonais par terme de « dokonany ») qui exprime des actions dont le temps de la durée est déterminé, mais qui ne sont pas forcément achevées.

Ex. 9, manuel 4, *Comprendre, parler, écrire...*, p. 200.

Par exemple :

Hélène est venue chez les Collin ce matin. (+« *dokonany* »)
Helena przyszła dziś rano do pp. Collin. (+ « *dokonany* »)

mais

Pendant les vacances Hélène est souvent venue chez les Collin. (+« *dokonany* »)
Podczas wakacji Helena przychodziła często do panstwa Collin. (- « *niedokonany* »)

En polonais l'adverbe exclut l'utilisation de l'aspect « *dokonany* ».

Nous supposons que les auteurs proposent des exemples contenant des adverbes afin d'attirer l'attention des apprenants sur le fait qu'une action « *dokonana* » au sens français (donc une action *accomplie*), ne doit pas être forcément terminée, achevée, mais qu'il suffit qu'elle soit déterminée dans le temps (par exemple par un adverbe).

b) L'imparfait

En ce qui concerne l'imparfait, les auteurs du manuel 4 proposent deux façons de contextualiser leur description par référence directe au fonctionnement du système de la langue source des apprenants :

▪ Imparfait – temps *en principe* « *niedokonany* »

Le premier type de contextualisation de l'imparfait ressemble beaucoup à celui proposé pour le passé composé. Il s'agit notamment de la présentation de quelques phrases exemplaires suivies de la description expliquant que le temps en question n'est pas toujours l'équivalent de l'*imperfectif* (*niedokonany*) polonais :

Ex. 10, manuel 4, *Comprendre, parler, écrire...*, p. 326.

IMPARFAIT -TEMPS PASSE INACCOMPLI

Pendant le voyage, quand **il pleuvait, on allait** à l'hôtel.
Podczas podróży, kiedy padało^{IMPF}, szliśmy^{IMPF} do hotelu.
Tous les matins, **on se levait** tard.
Każdego ranka wstawaliśmy^{IMPF} późno.

*Les verbes : pleuvait, allait, se levait sont à l'imparfait. L'imparfait sert à exprimer les actions qui ont eu lieu au passé. Les Français utilisent ce temps afin de mettre en relief un état, une durée ou le caractère répétitif des actions passées. On l'utilise pour désigner des actions dont la borne finale est effacée. **L'équivalent polonais de l'imparfait est le temps passé des formes « *niedokonane* » des verbes (mais pas dans tous les cas).***

Néanmoins, nous voudrions remarquer que les phrases exemplaires n'illustrent pas la non-coïncidence qu'évoque la description, mais présentent uniquement les cas où les deux systèmes se recoupent parfaitement au niveau de l'aspect.

▪ **Imparfait – « le présent du passé »**

Nous avons identifié une autre contextualisation de l'imparfait dans l'explication de la valeur du « présent du passé » propre au temps en question. Comme le phénomène de la concordance des temps n'existe pas en polonais, les apprenants peuvent remarquer, grâce à la comparaison de phrases polonaises et françaises, la différence entre les deux systèmes :

Ex. 11, manuel 4, *Comprendre, parler, écrire...*, p. 328.

IMPARFAIT COMME « PRESENT DU PASSE »

En français le temps utilisé dans la phrase principale impose d'habitude le choix du temps qui devrait être utilisé dans la phrase subordonnée. Donc, au moment où dans la phrase principale on utilise le temps passé (par exemple le passé composé), dans la phrase subordonnée on utilise d'habitude l'imparfait (au lieu du présent) afin d'exprimer la simultanéité de deux actions. Par exemple :

Le président **dit** que le bilan de la société **est** positif.
Le président **a dit** que le bilan de la société **était** positif.

En polonais dans les cas semblables il n'y a pas de changement au niveau du temps utilisé :

Prezes mówi/ powiedział że bilans jest pozytywny. (Le PDG dit/a dit que le bilan est positif [Notre traduction])

En français il y a un changement :

M. Barre **dit** qu'**il y a** trop de chômeurs en France.
M. Barre **a dit** qu'**il y avait** trop de chômeurs en France.

*Ce phénomène s'appelle en français **la concordance des temps**.*

Attention : Au moment où le locuteur veut souligner le fait qu'un état donné ou une situation dure encore, on utilise dans la phrase subordonnée le temps présent :

*Ex. M. Barre a dit qu'**il y a** actuellement trop de chômeurs.*

Ce phénomène s'appelle la concordance logique des temps.

Cependant, nous voudrions souligner que l'exemple de contextualisation présenté ci-dessus n'illustre pas la différence entre la valeur aspectuelle en polonais et en français.

10.4.3. Les contextualisations indirectement liées au système de la L1 des apprenants

Hormis les contextualisations fondées sur la comparaison des catégories aspectuelles en polonais et en français, nous avons détecté dans notre corpus des explications qui, même si elles ne comparent pas les deux langues, prennent indirectement en considération les représentations et la culture éducative des apprenants.

Les auteurs du manuel 5 (*Comprendre, parler, écrire...*) proposent une séquence précisant les contextes d'emploi du passé composé et de l'imparfait qu'on ne trouve pas dans des grammaires « traditionnelles » rédigées par les auteurs francophones. Ils évoquent notamment deux particularités liées au fonctionnement des temps en question, que les locuteurs francophones natifs acquièrent implicitement par immersion, mais qui ne sont pas évidentes pour les locuteurs polonophones :

- **Passé composé = faits « complets » / Imparfait = le temps « d'attente »**

Ainsi, les auteurs précisent que l'emploi du passé composé signifie pour un locuteur francophone que le processus décrit est un fait complet, qui possède un début et une fin. Par contre, l'emploi de l'imparfait suggère la suite du discours :

Ex. 12, manuel 4, *Comprendre, parler, écrire...*, p. 345.

L'information transmise au passé composé a en principe le caractère accompli. Il n'est pas nécessaire de continuer l'énoncé. Tandis que, quand on utilise l'imparfait, l'interlocuteur attend la suite de l'énoncé. L'information transmise paraît incomplète. L'imparfait est le temps passé « d'attente ».

Les auteurs n'illustrent pas cette particularité en comparant directement les systèmes polonais et français. Ils juxtaposent deux phrases françaises qui ne diffèrent que par le temps du verbe et expliquent en polonais quel changement de sens implique le changement de temps verbal dans le même contexte :

Ex. 13, manuel 4, *Comprendre, parler, écrire...*, p. 345.

Hier, il a plu toute la journée (la constatation ordinaire)

Hier, il pleuvait toute la journée (la constatation paraît incomplète, le locuteur attend la suite de l'énoncé)

Nous considérons cette description comme une contextualisation, car en polonais le locuteur, en employant la forme *imperfective* du verbe, n'est pas obligé d'assurer une suite à son discours. Le choix de la forme dépend si l'action est *achevée* ou simplement *accomplie* (cf. chapitre 7).

▪ **Passé composé = fait concret / Imparfait = fait général**

Dans la même section, les auteurs attirent également l'attention des apprenants polonophones sur le caractère « général » des énoncés à l'imparfait et sur le caractère « concret » de ceux au passé composé. La particularité en question est expliquée de la même façon que dans l'exemple précédent, c'est-à-dire par la comparaison des contextes français qui ne diffèrent que par leur forme verbale d'avec leurs traductions polonaises :

Ex. 14, manuel 4, Comprendre, parler, écrire..., p. 345.

L'imparfait sert souvent à exprimer les actions qui ont un caractère général, le passé composé exprime les actions ayant un caractère plus concret.

Compare :

a) L'année dernière, je pouvais acheter une voiture d'occasion pour 12.000 F.

b) L'année dernière, j'ai pu acheter une voiture...

a) je pouvais acheter = *mogłem^{IMPF} kupić ale nie kupiłem*
(j'ai pu acheter mais je n'ai pas acheté)

b) j'ai pu acheter = *mogłem^{IMPF} kupić (i kupiłem), udało mi się kupić*
(j'ai pu acheter et j'ai acheté, j'ai réussi à acheter)⁴²⁹

Dans cet exemple, il s'agit d'une construction avec un verbe modal (*pouvoir*) et un verbe lexical (*acheter*). Il faut remarquer que c'est une des rares constructions en polonais où l'aspect se manifeste sur le préfixe qui se joint au verbe lexical, contrairement au français où l'aspect se manifeste sur le verbe modal :

⁴²⁹ Notre traduction.

je pouvais acheter = *mogłem* *kupić*
 « pouvoir »_{IMPF.1SG.F.} « acheter »_{INF.}

j'ai pu acheter = *mogłem* *kupić*
 « pouvoir »_{IMPF.1SG.F.} « acheter »_{INF.}

Nous supposons que le choix du verbe dans cet exemple n'a pas été hasardeux. En proposant des phrases contenant un verbe, « pouvoir » (*móc*), qui en polonais existe uniquement sous une forme *imperfective*, les auteurs tentent probablement de faire comprendre aux apprenants polonophones qu'en français, la morphologie du verbe ne transmet pas d'information sur son aspect (accompli ou inaccompli).

10.5. Schémas sémiotiques

Les représentations graphiques du passé composé et de l'imparfait sont présentes dans deux manuels de notre corpus. Il s'agit notamment des manuels 3 (*Salut ! Ça va ?*) et 4 (*Comprendre, parler, écrire...*).

Le manuel 4 (*Comprendre, parler, écrire...*), afin d'expliquer la simultanéité des actions passées exprimées au passé composé et à l'imparfait, a recours aux schémas représentant les temps en question sur les axes temporels :

Ex. 15, manuel 4, *Comprendre, parler, écrire...*, 342.

I. EMPLOI DE L'IMPARFAIT

L'imparfait peut exprimer aussi une action simultanée par rapport à une autre action exprimée : a) également à l'imparfait, b) au passé composé

a) Le temps de la durée des deux actions est le même :

Structure : imparfait + imparfait

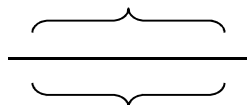
Pendant que le président **parlait**, certains délégués **dormaient**.

Podczas gdy przewodniczący mówił^{IMPF}, niektórzy delegaci spali^{IMPF}.

Pendant que Paul **rangeait** la tente, Cécile **préparait** le repas.

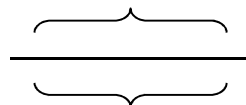
Kiedy Paweł porządkował^{IMPF} namiot, Cecylia przygotowywała^{IMPF} posiłek.

il parlait



ils dormaient

il rangeait



elle préparait

b) *Quand une action exprimée à l'imparfait est interrompue par une autre action exprimée au passé composé :*

Structure : imparfait + passé composé

*Quand je suis **entrée** dans le salon, votre président **finissait** son discours.*

*Mme Kowalska **a téléphoné** alors que vous **étiez** chez le président.*

L'imparfait constitue ici le fond (fournit les circonstances) pour une autre action qui a le caractère « dokonany ».

On peut présenter ce cas de manière graphique sous forme d'une ligne continue (imparfait), sur laquelle se marquent des points (passé composé) :



Nous voudrions remarquer qu'au niveau des représentations graphiques, le manuel 4 ne propose aucune innovation. En l'occurrence, les schémas qu'il présente ressemblent à ceux qu'on rencontre dans les manuels pour un public francophone ou international. Le passé composé y est présenté sous forme d'un point sur l'axe temporel et l'imparfait sous forme d'une accolade.

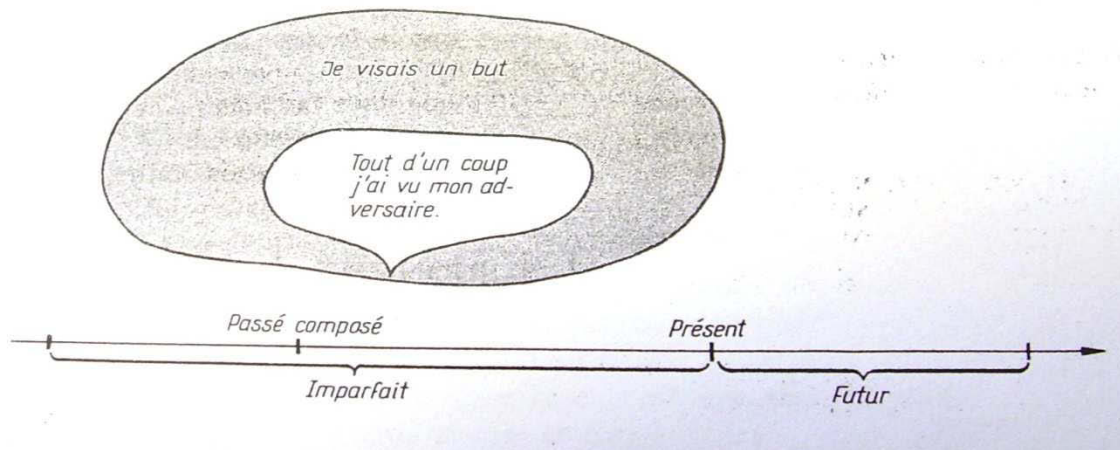
Le manuel 3 (*Salut ! Ça va ?*), renonce complètement au métadiscours et pour expliquer le fonctionnement des temps en question, propose uniquement des schémas et des dessins dont voici quelques exemples⁴³⁰ :

Ex. 16, manuel 3, *Salut ! Ça va ?*

a) l'opposition entre l'imparfait et le passé composé

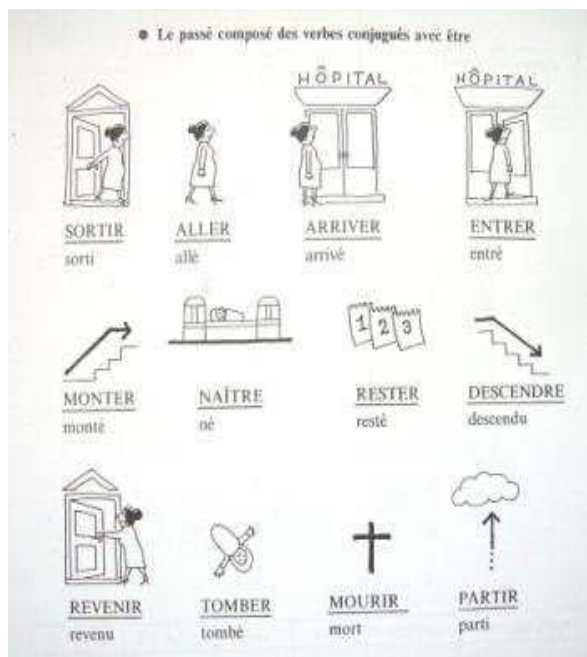
⁴³⁰ Toutes les représentations graphiques proposées par les auteurs du manuel sont à consulter dans l'annexe A.

● *L'opposition l'imparfait / passé composé*



Salut ! Ça va?, tome 2, p. 112

b) les verbes conjugués avec « être » au passé composé



Salut ! Ça va?, tome 1, p. 129

c) la valeur du passé composé



Salut ! Ça va?, tome 1, p. 114

Bien que ces représentations sémiotiques puissent peut-être constituer un bon aide-mémoire pour les apprenants, elles ne font aucune référence aux représentations de l'aspect que les apprenants polonophones possèdent.

Il s'agit de schémas « universels » qui pourraient être employés avec tout public. De plus, d'après notre connaissance de la culture éducative ambiante, des schémas non

accompagnés d'un discours peuvent s'avérer insuffisants pour les apprenants polonophones, qui sont très demandeurs d'explications métalinguistiques.

10.6. Bilan à propos des manuels

Notre étude a montré que la plupart des auteurs des manuels constituant notre corpus se limitent à traduire les descriptions françaises en polonais. Ils ne prennent aucunement en considération le fait que les valeurs *accomplie* propre au passé composé et *inaccomplie* propre à l'imparfait (traduites respectivement en polonais par les termes de « *dokonany* » et de « *niedokonany* »), sont différentes de celles de *perfectif* et d'*imperfectif* désignés par ces mêmes termes en polonais. Comme nous l'avons déjà souligné, ce type d'explication pourrait donner aux apprenants polonophones une vision incomplète ou inexacte du fonctionnement des temps français en question. C'est pour cette raison que nous doutons qu'il s'agisse vraiment de contextualisations intentionnelles ayant pour but de faciliter aux apprenants le premier contact avec les temps en question.

Un seul manuel (*Comprendre, parler, écrire...*), parmi les cinq analysés, tente de contextualiser véritablement les descriptions qu'il propose. Il s'emploie à expliquer aux apprenants polonophones le fait que les systèmes aspectuels polonais et français ne se recoupent pas complètement. Les contextualisations proposées par ce manuel concernent principalement le temps passé composé. Elles visent à permettre aux apprenants polonophones de comprendre, que le passé composé n'exprime pas toujours les actions qu'ils considèrent à travers leur L1 comme « *dokonane* » (*perfectives*), mais qu'il peut aussi exprimer les actions qu'ils considèrent comme « *niedokonane* » (*imperfectives*) en leur L1, à condition qu'elles soient déterminées dans le temps.

Quant à la forme de ces contextualisations, il s'agit principalement de comparaisons d'exemples polonais et français accompagnées des explications métalinguistiques dans la L1 des apprenants.

Enfin, un manuel sur cinq ne contextualise aucunement les descriptions du passé composé et de l'imparfait. Il s'agit notamment du manuel 3 (*Salut ! Ça va ?*), qui propose à la place du métadiscours des schémas et des dessins n'étant que des « adaptations » sémiotiques des descriptions françaises traditionnelles.

10.7. Les contextualisations du passé composé et de l'imparfait français dans les grammaires polonaises de français

Nous continuerons notre examen des supports pédagogiques conçus par les auteurs polonophones pour un public « local », en passant en revue les descriptions du passé composé et de l'imparfait proposées par les grammaires polonaises de français. Il s'agira toujours de vérifier si et de quelle façon, les contenus relatifs aux temps qui nous occupent sont adaptés aux représentations métalinguistiques des apprenants polonophones. Nous avons fondé cette analyse sur quasiment les mêmes critères que ceux établis afin d'examiner les descriptions proposées par les manuels (en raison du manque de données, nous avons omis le critère concernant *les contextualisations indirectement fondées sur la L1 des apprenants*).

10.7.1. Remarques préliminaires

Avant de passer à l'analyse proprement dite des contextualisations présentes dans les grammaires polonaises de français, nous voudrions souligner que :

- tout comme dans le cas des manuels, l'unique langue de présentation des descriptions concernant le passé composé et l'imparfait est le polonais (sauf la grammaire 4 qui propose les descriptions en deux langues).
- actuellement en Pologne dans les supermarchés on trouve beaucoup de supports conçus localement et qui se présentent comme des grammaires de français. Néanmoins, il s'agit d'ouvrages écrits par des auteurs inconnus et édités par des maisons d'édition n'ayant aucune référence fiable. Afin de constituer notre corpus, nous avons pris en considération uniquement des ouvrages édités par des maisons d'édition reconnues.
- contrairement au corpus des manuels, constitué en majorité d'ouvrages « anciens », 3 grammaires sur 5 que nous passerons en revue sont des ouvrages relativement récents étant encore réédités et utilisés dans les écoles. Néanmoins, nous remarquons que deux ouvrages parmi les trois récents que nous avons identifiés sur le marché polonais sont des adaptations de grammaires françaises destinées aux natifs, telles que le

Bescherelle junior ou le *Larousse* (d'où notre retour vers les ouvrages anciens entièrement élaborés en Pologne).

10.7.2. Les contextualisations directement liées au système de la L1 des apprenants

Tout comme dans le corpus des manuels, nous commencerons notre analyse en caractérisant les contextualisations liées de façon directe à la comparaison de la langue cible (le français) avec la langue source des apprenants (le polonais).

10.7.2.1. Les contextualisations liées aux similitudes entre les deux systèmes

Dans le corpus des grammaires, un seul ouvrage ne présente que les similitudes entre le polonais et le français au niveau aspectuel. Il s'agit d'une adaptation polonaise de la grammaire *Larousse* (grammaire 3).

Malgré le fait que les auteurs de la grammaire en question prétendent dans l'introduction fournir des explications supplémentaires⁴³¹ sur des points grammaticaux qui pourraient s'avérer difficiles pour les polonophones, ils n'en fournissent aucune pour les temps constituant l'objectif de notre étude.

En ce qui concerne la grammaire 3 (*Larousse*), ses auteurs informent uniquement les apprenants que le passé composé est un temps «*dokonany*» et exprime des actions «*achevées*» (les soulignements ont été effectués par nous-même) :

Ex. 17, grammaire 3, *Larousse*, p. 204-205.

⁴³¹ « (...) nous avons fourni pour chaque partie de la grammaire un commentaire en polonais dont l'objectif est d'approfondir et d'expliquer tous les points grammaticaux qui peuvent constituer des difficultés pour les utilisateurs polonophones. Les commentaires polonais ne sont pas identiques à ceux en français (...), car certains phénomènes langagiers n'étant pas propres au polonais (comme par exemple les articles), ils exigent une explication plus précise (...) », Grammaire *Larousse*, Introduction, *op.cit.*, p. 7.

*Le passé composé est un temps passé et composé. **Il exprime une action « dokonana » à un moment non précisé du passé ; qui est achevée.** Cette action reste dans la tête du locuteur liée avec le présent. Le passé composé en général exprime les actions passées accomplies dans la langue parlée et écrite :*

Hier mon réveil n'a pas sonné et je suis arrivé en retard.

Wczoraj mój budzik nie zadzwonił i spóźniłem się.

Quant à la description de l'imparfait, elle évoque le fait qu'il s'agit d'un temps « niedokonany » désignant les actions « inachevées » :

Ex. 18, grammaire 3, Larousse, p. 203.

*L'imparfait est un temps passé, simple et **« niedokonany »**: **il exprime une action durant dans le temps que le locuteur présente en tant qu'inachevée.***

L'imparfait indique une action passée qui dure :

Il feuilletait fébrilement son livre.

Kartkował gorączkowo swoja książkę.

Comme nous l'avons déjà souligné en analysant les manuels, ce type de description perçu à travers les cribles métalinguistiques des apprenants polonophones leur donnera très probablement une vision inexacte, puisque partielle, du fonctionnement du passé composé et de l'imparfait.

10.7.2.2. Les contextualisations fondées sur les différences

Les grammaires (1, 2, 4, 5) contextualisent les descriptions du passé composé et de l'imparfait qu'ils proposent en tâchant de mettre en relief les différences entre les systèmes aspectuels polonais et français.

Quant à l'imparfait, les quatre grammaires en question présentent des tentatives de contextualisations quasi identiques. Elles consistent notamment à expliquer la valeur de l'imparfait par référence à la valeur de la catégorie polonaise d'*imperfectif* (*niedokonany*).

▪ L'imparfait : temps exprimant les actions *en principe* « niedokonane »

Trois grammaires sur cinq (1, 2, 4) proposent une contextualisation qui ressemble beaucoup à celle que nous avons déjà identifiée dans le manuel 5. Elles informent notamment

que les verbes polonais *imperfectifs (niedokonane)* ne sont pas toujours traduits par l'imparfait.

La grammaire 1 souligne que les verbes polonais *imperfectifs (niedokonane)* ne sont qu'en *principe* traduits en français par l'imparfait (les soulignements et les commentaires dans les parenthèses ont été effectués par nous-même) :

Ex. 19, grammaire 1, *Précis de grammaire française*, p. 300.

En principe, des verbes polonais « *niedokonane* », seront traduits les formes de l'imparfait :

Hier à midi Pierre **déjeunait**. Wczoraj w południe Piotr jadł^{IMPF} obiad.

Cependant, l'exemple proposé par cette grammaire n'illustre pas la différence entre les systèmes aspectuels polonais et français suggérée par la description métalinguistique. De plus, la description ne précise pas quels sont les cas où les verbes *niedokonane* sont traduits par d'autres temps que l'imparfait.

La contextualisation proposée par la grammaire 2 est quasi identique que celle de la grammaire 1, sauf que le mot *en principe* est remplacé par le mot *souvent* :

Ex. 20, grammaire 2, *Grammaire du français*, p. 215.

Les équivalents de l'imparfait sont en polonais souvent les formes verbales « dokonane ».

Comparons :

L'action qu'on considère
comme durant dans le passé

le docteur a cru que l'état
du malade allait s'améliorer.
Il se trompait.

doktor sądził że stan
chorego się poprawi
Mylił^{IMPF} się.

L'action qu'on considère
comme terminée dans le passé

le docteur a cru que l'état
du malade allait s'améliorer.
Il s'est trompé.

Cette fois-ci, les auteurs proposent un exemple comparant deux phrases qui ne se différencient l'une de l'autre que par le temps du verbe et leur traduction polonaise. Les apprenants, en observant cet exemple, ont l'occasion d'observer que l'*imperfectif (niedokonany)* polonais peut être traduit en français aussi bien par le passé composé que par l'imparfait. Néanmoins, à notre avis, cet exemple n'est pas pertinent pour faire comprendre aux apprenants où réside la différence entre les valeurs aspectuelles en polonais et en français. Il présente uniquement la valeur dite « narrative » ou « de rupture » de l'imparfait, c'est-à-dire

une occurrence où le temps en question peut être remplacé par le passé simple (ou le passé composé) (cf. chapitre 8). Ainsi, tout comme dans le cas de la grammaire 1, les auteurs signalent dans leur définition la différence entre les systèmes aspectuels polonais et français, mais ils ne l'expliquent pas.

Enfin la grammaire 4 (*Bescherelle junior*), propose une tentative de contextualisation fondée sur exactement le même principe que les deux précédemment présentées. Dans le cas présent, l'auteur sensibilise les apprenants au fait qu'en polonais les formes verbales *imperfectives* (*niedokonane*) sont *généralement* traduites par l'imparfait:

Ex. 21, grammaire 4, *Bescherelle junior*, p. 386.

Le temps passé « niedokonany » – Imparfait
a) exprime une action passée « niedokonana », dont le premier et le dernier moment sont inconnus. **Généralement des formes « niedokonane » des verbes sont traduites par ce temps.**

Quant aux exemples illustrant ces contextualisations, la grammaire 4 propose, tout comme la grammaire 2, une comparaison des phrases avec leurs équivalents en polonais :

Ex. 22, grammaire 4, *Bescherelle junior*, p. 386.

* Je travaillais dur.
IMPARFAIT
Pracowałem ciężko.
(le passé du verbe « niedokonany » travailler)

* J'ai travaillé toute la matinée.
PASSE COMPOSE
Pracowałem(-am) cały ranek.
(le passé du verbe « niedokonany » travailler)
Przepracowałem(-am)^{PERF} cały ranek.
(le passé du verbe « dokonany » travailler)

*J'ai travaillé 2 heures.
Pracowałem(-am) przez 2 godziny.
(le passé du verbe « niedokonany » travailler)
Przepracowałem(-am) 2 godziny.
(le passé du verbe « dokonany » travailler)

Les exemples ci-dessus montrent que l'imparfait correspond en polonais uniquement aux formes *imperfectives* (*niedokonane*) des verbes, par contre le passé composé peut

correspondre aussi bien aux formes *perfectives* (*dokonane*) qu'aux formes *imperfectives* (*niedokonane*). Cependant, ils ne permettraient probablement pas aux apprenants de comprendre quels sont les cas où les verbes *imperfectifs* (*niedokonane*) sont traduits par le passé composé et quels sont ceux où on les traduit par l'imparfait.

- **Imparfait comme « présent du passé »**

L'auteur de la grammaire 5, tout comme celui du manuel 4 (*Comprendre, parler, écrire...*), se réfère aux représentations métalinguistiques des apprenants polonais en expliquant le rôle du « présent du passé » de l'imparfait. Conscient de l'absence du discours rapporté dans la L1 des apprenants, il compare les mêmes phrases en français et en polonais afin de sensibiliser les apprenants au phénomène en question (les commentaires entre parenthèses ont été ajoutés par nous-même):

Ex. 23, grammaire 5, *Grammaire du français*, p. 158.

Il dit qu'il est heureux.	<i>Mówi</i> (verbe „dire” au présent)	<i>że jest szczęśliwy.</i> (verbe „être” au présent)
Il a dit qu'il était heureux.	<i>Powiedział</i> (verbe „dire” au passé)	
Il sait que son fils fume .	<i>Wie</i> (verbe „savoir” au présent)	<i>że jego syn pali.</i> (verbe „fumer” au présent)
Il savait que son fils fumait .	<i>Wiedział</i> (verbe „savoir” au passé)	

Le même type de contextualisation nous avons déjà évoqué dans l'analyse des manuels. Nous avons alors souligné que, bien qu'il s'agisse ici d'une adaptation du discours à la culture métalinguistique des polonophones, elle ne semble pas être de nature à faire comprendre aux apprenants la différence aspectuelle entre les systèmes polonais et français.

Dans les grammaires constituant notre corpus, les contextualisations fondées sur la différence entre les deux systèmes sont plus fréquentes au niveau du passé composé qu'au niveau de l'imparfait, et elles sont généralement plus précises.

- **Passé composé exprime les actions « niedokonane » déterminées par les adverb**

Les auteurs de la grammaire 1 se réfèrent aux représentations métalinguistiques des apprenants polonophones dans un paragraphe consacré à l'explication des principes selon lesquels on traduit les verbes au passé composé et à l'imparfait en polonais :

Ex. 24, grammaire 1, Précis de grammaire française, p. 299.

Le système temporel français est construit selon différents principes que celui du polonais. Ces différences sont les suivantes :

1. En français il n'y a pas de verbes « dokonane » et « niedokonane ». Le mode d'action n'est pas lié à la forme du verbe, mais à la forme du temps et au contexte. On traduit les formes des temps français par :

a) par des verbes polonais « dokonane » afin d'exprimer des actions uniques (qui ne se sont produites qu'une seule fois) :

Exemples :

Il est sorti à cinq heures. Wyszedł^{PERF} o godzinie piątej.

Hier nous avons déjeuné à deux heures. Wczoraj zjedliśmy^{PERF} o drugiej.

Il descendit dans la cour. Zszedł^{PERF} na podwórze.

b) par des verbes polonais « niedokonane » afin d'exprimer des actions dont la durée est limitée, ce qui d'habitude est marqué à l'aide des adverbes de temps :

Exemples :

Hier il a plu toute la journée. Wczoraj przez cały dzień padał^{IMPF} deszcz.

La guerre dura dix ans. Wojna trwała^{IMPF} dziesięć lat.

Elle n'avait pu dormir durant la nuit qui suivit. Nie mogła^{IMPF} spać podczas nocy która nastąpiła.

Cette description met l'accent sur le fait que le temps en question peut être traduit en polonais non seulement par les formes *perfectives* (*dokonane*) des verbes, mais également par les formes *imperfectives* (*niedokonane*) du moment qu'il s'agit d'actions déterminées par les adverbes.

Les auteurs de la grammaire 2 proposent dans un premier temps une définition qui pourrait faire comprendre aux apprenants que la valeur aspectuelle du polonais est identique à celle du français :

Ex. 25, grammaire 1, Grammaire du français, p. 212.

Temps du passé

<i>action « dokonana »</i>	passé composé passé simple	Paul a labouré le champ. Paul laboura le champ.
<i>action « niedokonana »</i>	imparfait	Paul labourait le champ.

Passé simple et passé composé expriment des actions « dokonane », autrement dit achevées. L'imparfait exprime des actions « niedokonane », autrement dit duratives, étant en train de s'accomplir, non achevées.

Cependant, juste au-dessous de cette description, les auteurs précisent que les emplois des verbes « dokonane » / « niedokonane » en polonais et ceux des temps « dokonane » / « niedokonane » en français ne correspondent pas :

Ex. 26, grammaire 1, *Grammaire du français*, p. 212.

Les verbes polonais « dokonane » et « niedokonane » et les temps français « dokonane » et « niedokonane » ne sont pas des notions adéquates.

Pour illustrer ce constat, les auteurs proposent un exemple qu'ils nomment « typique ». Il s'agit d'un énoncé accompagné de ses deux traductions polonaises possibles :

Ex. 27, grammaire 1, *Grammaire du français*, p. 212.

L'exemple typique souvent cité est :

As-tu déjeuné ?

En français le passé composé est obligatoire tandis qu'en polonais tout dépend de la situation :

1) czy jadłeś^{IMPF} śniadanie ?

2) czy zjadłeś^{PERF} śniadanie?

Cet exemple pourrait, à notre avis, s'avérer opérationnel pour faire percevoir aux apprenants polonophones que, contrairement à l'aspect *perfectif* (*dokonany*) dans leur L1, le passé composé n'exprime pas uniquement des procès *achevés* mais aussi ceux qui sont simplement *accomplis* (cf. chapitre 7). Cependant, à notre avis, l'exemple en question aurait probablement gagné à être accompagné d'explications plus précises que celle du *tout dépend de la situation*. Le fait de proposer deux traductions possibles de la question *as-tu déjeuné ?*, sans préciser pourquoi en polonais il y a deux formes et en français qu'une seule, pourrait se révéler

insuffisamment explicite pour permettre aux apprenants polonophones de comprendre en quoi consiste la différence entre les systèmes aspectuels polonais et français.

Néanmoins, les auteurs de cette grammaire, outre cette définition « générale », proposent également un paragraphe contenant un éventail plus large d'explications précisant en quoi consiste la non-transparence entre les systèmes polonais et français au niveau de l'aspect.

Le paragraphe intitulé « *Temps passé + complément circonstanciel exprimant le temps de la durée d'une action* » montre la différence au niveau du fonctionnement de l'aspect en français et en polonais, dans le cas des énoncés contenant des adverbes ou des compléments circonstanciels de temps :

Ex. 28, grammaire 1, *Grammaire du français*, p. 213.

elle a cousu	{	<i>de 4 à 6</i> <i>jusqu'à minuit</i> <i>toute la journée</i> <i>pendant les vacances</i> <i>deux ans</i>	}	szyła	{	<i>od 4 do 6</i> <i>do północy</i> <i>cały dzień</i> <i>podczas wakacji</i> <i>dwa lata</i>	}
<p><i>Les compléments circonstanciels « de 4 à 6 », « jusqu'à minuit » expriment l'idée que l'action a été finie, donc on ne peut pas les utiliser avec l'imparfait, on les utilise uniquement avec le passé composé ou le passé simple.</i></p>							

Bien que la comparaison des exemples polonais et français les systèmes aspectuels polonais et français différent, l'explication donnée par les auteurs ne permettrait pas, à notre avis, aux apprenants de remarquer en quoi consiste cette différence. En l'occurrence, la notion de « fin d'action » évoquée par les auteurs dans leur explication, n'a pas été, d'après nous, suffisamment précise pour que les apprenants polonophones puissent conceptualiser la différence entre l'*achèvement* (propre au *perfectif* polonais) et l'*accomplissement* (propre au passé composé).

Cette explication est suivie d'un tableau comparant le fonctionnement du « temps français 'dokonany' » (passé composé) par rapport verbes polonais « dokonane » (*perfectifs*) et « niedokonane » (*imperfectifs*) :

Ex. 29, grammaire 1, *Grammaire du français*, p. 213.

<i>Les verbes français</i> temps « <i>dokonany</i> »	« <i>dokonany</i> »	<i>Les verbes polonais</i> « <i>niedokonany</i> »
J'ai cousu de 5 à 7.		<i>szylam od 5 do 7</i>
De 5 à 7 j'ai cousu deux chemises.	<i>od 5 do 7 uszyłam dwie bluzki</i>	
Pendant les vacances j'ai beaucoup lu.	<i>podczas wakacji duzo przeczytalem (beaucoup de livres concrets)</i>	<i>podczas wakacji duzo czytalem (en général)</i>
Pendant les vacances j'ai lu tous les romans de Malraux.	<i>podczas wakacji przeczytałem wszystkie książki Malraux</i>	

Les exemples présentés ci-dessus permettent à un locuteur polonophone de comprendre que :

- a) le critère d'*achèvement* n'est pas le seul critère décidant de l'emploi du passé composé. Autrement dit, une action au passé composé doit uniquement être déterminée dans le temps, mais pas forcément terminée (par exemple *J'ai cousu de 5 à 7h* ne signifie pas forcément que le locuteur est arrivé jusqu'au terme de l'action mais uniquement que son action a duré un laps de temps concret) ;
- b) pour pouvoir exprimer l'*achèvement* en français, il est nécessaire d'avoir recours à des moyens lexicaux ou grammaticaux (tels que par exemple l'adverbe *tous* dans la phrase *J'ai lu tous les romans de Malraux*).
 - **Passé composé : temps en principe « *dokonany* »**

Les auteurs de la grammaire 5 ont choisi la même façon de contextualiser le passé composé que les auteurs des grammaires 1, 2 et 4 pour l'imparfait. En l'occurrence, ils précisent que le temps en question n'exprime qu'*en principe* des actions « *dokonane* », c'est-à-dire « *achevées* » :

Ex. 30, grammaire 5, *Grammaire du français*, p. 159.

Le locuteur utilise le temps passé composé afin de présenter l'action qui a eu lieu dans le passé et que l'on considère -en principe- comme « dokonana », alors achevée (indépendamment de son temps, de la durée et du nombre de ses répétitions).

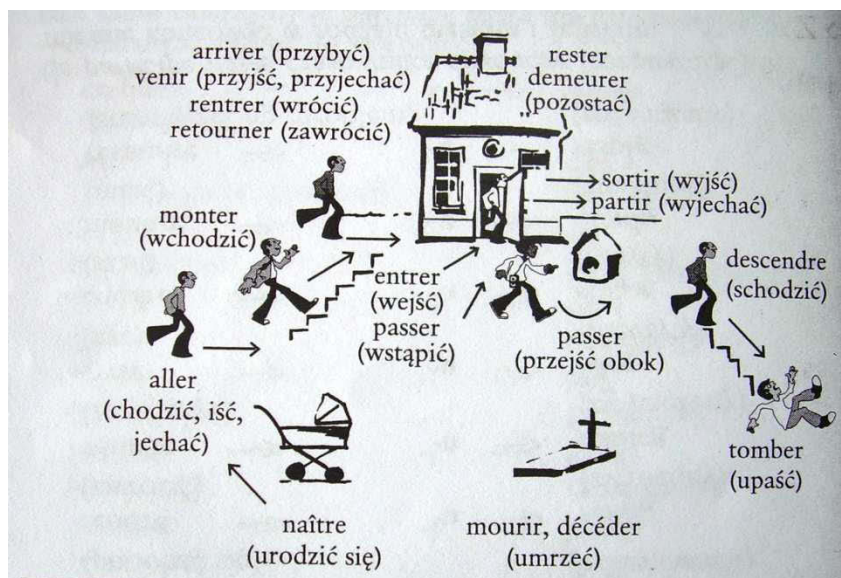
Comme les auteurs précisent que le passé composé désigne les verbes « dokonane » uniquement dans certains cas, nous supposons qu'il s'agit d'une tentative de contextualisation. Cependant, la grammaire ne donne aucun exemple qui illustrerait ou préciserait le constat en question. Il est donc, à notre avis, fort possible que cette définition puisse s'avérer insuffisante afin de rendre le fonctionnement du passé composé et de l'imparfait intelligible pour les apprenants polonophones.

10.7.3. Représentations sémiotiques

Deux grammaires de notre corpus (4 et 5) illustrent leurs explications du passé composé et de l'imparfait à l'aide de schémas et dessins. Dans les deux cas, il s'agit de grammaires récentes.

La grammaire 4 propose un dessin qui ressemble beaucoup à l'un des dessins trouvés dans le manuel 3 (*Salut ! Ça va ?*). Il s'agit notamment d'une représentation sémiotique des verbes conjugués avec l'auxiliaire « être » aux temps composés :

Ex. 30, grammaire 4, *Bescherelle junior*, p. 378.



Comme nous l'avons déjà remarqué pour les images du manuel 3, le dessin, à part le fait qu'il traduit les verbes en polonais, ne se réfère pas spécifiquement à la culture métalinguistique des apprenants polonophones et pourrait être employé également dans d'autres contextes d'enseignement / apprentissage.

Le manuel 5 (*Grammaire du français*), propose deux types de représentations graphiques concernant le fonctionnement du passé composé et de l'imparfait. Dans la description du passé composé on trouve des axes illustrant l'antériorité du passé composé par rapport au présent :

Ex. 31, grammaire 5, *Grammaire du français*, p. 161

Je pense que Robert vous **a laissé** un message.
Sądzę, że Robert zostawił^{PERF} wam jakąś wiadomość.

a laissé
je pense

Hier *il a plu* toute la journée.
Wczoraj padało^{IMPF} cały dzień.

Hier, il a plu
aujourd'hui

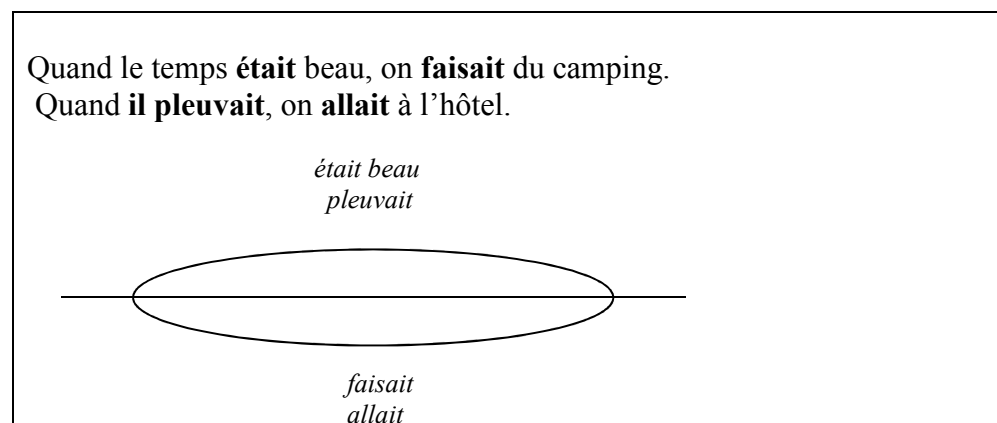
L'exemple illustré par le second axe pourrait éventuellement servir à faire remarquer aux apprenants polonophones la différence entre la valeur de l'aspect *perfectif* (*dokonany*)

polonais et celle du passé composé français. Sa traduction en polonais nécessite notamment l'emploi de la forme verbale *imperfective (dokonana)*, tandis qu'en français, puisqu'il s'agit d'une action déterminée dans le temps, l'emploi du passé composé est obligatoire (en admettant qu'il s'agit d'un simple constat qui ne sera pas suivi d'un discours plus long). Néanmoins, comme l'objectif de cet exemple est différent (l'antériorité du passé composé par rapport au présent), il y a de fortes chances pour que les apprenants ne remarquent pas cette différence et se concentrent sur un autre aspect du passé composé.

Dans le paragraphe consacré à l'imparfait, la même grammaire propose deux schémas dont l'objectif vise à visualiser :

a) la simultanéité de deux actions exprimées à l'imparfait,

Ex. 32, grammaire 5, *Grammaire du français*, p. 157.



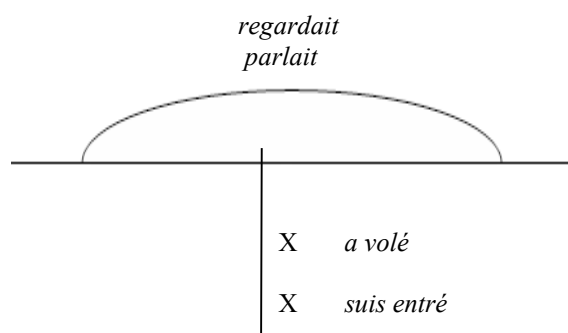
b) la relation entre le passé composé et l'imparfait (les actions à l'imparfait constituent un fond pour celles au passé composé).

Ex. 33, grammaire 5, *Grammaire du français*, p. 157.

Pendant que Robert **regardait** les affiches dans le métro, un pickpocket lui **a volé** sa carte de crédit.

Podczas gdy robert oglądał^{IMPF} plakaty w metrze, kieszonkowiec ukradł^{PERF} mu kartę kredytową.

Quand **je suis entré** dans la salle de conférences, un oncologue **parlait** de ses recherches. *Kiedy wszedłem^{PERF} do sali konferencyjnej, jakiś onkolog mówił^{IMP} o swoich badaniach.*



Les schémas ci-dessus nous rappellent les axes temporels que l'on rencontre souvent dans les grammaires « traditionnelles » représentant le passé composé sous la forme d'un point et l'imparfait sous celle d'une ligne ou d'une accolade. Ils n'illustrent pas la différence entre les systèmes aspectuels polonais et français. C'est pour cette raison que nous ne les considérons pas comme des contextualisations.

10.8. Bilan à propos des grammaires

Notre analyse a montré qu'une seule grammaire (grammaire 3 - adaptation polonaise du *Larousse*) présente l'opposition passé composé/imparfait comme équivalente à celle du *perfectif* (*dokonany*) / *imperfectif* (*niedokonany*) en polonais. Tous les autres ouvrages constituant notre corpus tentent d'attirer l'attention de leurs lecteurs sur la différence entre les systèmes aspectuels polonais et français.

Les contextualisations de l'imparfait consistent, pour la plupart des auteurs, à faire comprendre aux apprenants que le temps n'exprime qu'*en principe* les actions considérées par les polonophones comme *imperfectives* (*dokonane*). Néanmoins, ces descriptions sont rarement précises et illustrées par des exemples pertinents. Seul l'auteur de la grammaire 4 tente de préciser, à l'aide d'une comparaison d'exemples, qu'aussi bien les emplois des verbes *perfectifs* (*dokonane*) que ceux des verbes *imperfectifs* (*niedokonane*) polonais peuvent correspondre aux emplois de l'imparfait. Cependant, nous supposons que l'utilisation

d'exemples à elle seule pourrait s'avérer insuffisante pour que les apprenants polonophones comprennent, quels sont cas où les verbes *imperfectifs* (*niedokonane*) sont traduits par le passé composé et quels sont ceux où on les traduit par l'imparfait.

Quant aux contextualisations du passé composé, elles sont plus développées que celles de l'imparfait. Leur objectif est, le plus souvent, d'expliquer aux apprenants polonophones que le temps en question, mis à part des actions qu'ils se représentent comme « *dokonane* » (donc les actions *perfectives*), peut désigner également des actions qu'ils considèrent comme « *niedokonane* » (donc les actions *imperfectives*), à condition que la durée des ces dernières soit déterminée. Ces descriptions « non-orthodoxes » sont, le plus souvent, accompagnées d'exemples présentant des comparaisons de phrases françaises contenant des adverbes temporels et leurs équivalents polonais.

Enfin, les grammaires constituant notre corpus ne contextualisent pas les représentations sémiotiques qu'elles proposent. Les dessins et les schémas identifiés dans deux grammaires sur cinq sont inspirés de ceux que l'on rencontre dans des grammaires publiées par des auteurs francophones pour un public international.

10.9. Remarques conclusives

Les résultats de deux analyses présentées dans ce chapitre confirment notre hypothèse que les auteurs polonophones des supports d'enseignement / apprentissage du français sont, en principe, conscients des difficultés des apprenants « locaux », difficultés liées à l'appropriation du passé composé et à la traduction de ses valeurs en polonais. La plupart d'entre eux tentent d'adapter le discours grammatical aux représentations métalinguistiques des apprenants.

Les deux analyses ont montré que le plus grand nombre de tentatives d'adapter leurs descriptions portant sur le passé composé et sur l'imparfait aux représentations métalinguistiques des apprenants polonophones s'appuie sur des supports anciens n'étant plus ni édités, ni employés dans contexte polonais d'enseignement / apprentissage.

Le corpus des grammaires a fourni un éventail beaucoup plus large d'explications innovantes prenant en considération la différence entre les systèmes aspectuels polonais et français que celui des manuels (4 grammaires sur 5 contre 1 manuel sur 5).

Quant à la nature des descriptions « non-orthodoxes » recueillies, dans les deux types de corpus, elles sont le plus souvent fondées sur les références directes aux catégories aspectuelles de la L1 des apprenants. De plus, aussi bien l'analyse des manuels que celle des

grammaires ont montré que les contextualisations plus détaillées portent sur le temps passé composé.

Sur le plan théorique, l'objectif des contextualisations identifiées le plus souvent dans les deux corpus vise à montrer aux apprenants polonophones que le passé composé n'exprime qu'*en principe* les actions *perfectives* (*dokonane*) et qu'il peut également désigner les actions dont l'aspect en polonais est *imperfectif* (*niedokonany*) au moment où leur durée est déterminée.

La différence en question est, le plus souvent, illustrée à l'aide du métadiscours en L1 des apprenants accompagné de comparaisons de phrases françaises avec leurs traductions en polonais. Afin de mettre en relief le caractère déterminé mais non achevé du passé composé, les auteurs choisissent en général deux types d'exemples :

- des phrases présentant des actions qu'on qualifierait de *imperfectives* (*niedokonane*) en polonais, mais qui sont déterminées par l'adverbe, ce qui en français nécessite l'emploi du passé composé,
- des phrases au passé composé qu'on pourrait traduire en polonais, en fonction du contexte, soit par une forme *perfective* (*dokonana*) soit par une forme *imperfective* (*niedokonana*) du verbe.

En ce qui concerne les représentations sémiotiques relevées par nos deux analyses, elles sont généralement peu nombreuses (mis à part le manuel 3 qui fonde ses descriptions grammaticales uniquement sur les schémas) et elles ne se réfèrent, en aucun cas, à la culture métalinguistique des apprenants polonophones.

Chapitre 11

Les savoirs d'expertise : analyse du discours des professeurs polonais de français portant sur le passé composé et l'imparfait

L'étape suivante de notre investigation sera l'analyse des savoirs d'expertise professionnelle. En l'occurrence, il s'agit de savoirs de nature empirique qui sont le résultat de l'expérience des enseignants polonophones.

Nous partons de l'hypothèse que, puisque les enseignants polonais de français possèdent la même langue première que leurs élèves, ainsi que le même vécu d'apprenant, ils sont, en principe, en mesure de prévoir globalement certains obstacles et difficultés que rencontrent ces derniers tout au long de l'apprentissage. Donc, ces professeurs sont peut-être à même de proposer aux apprenants polonophones des explications grammaticales plus pertinentes que celles des auteurs francophones des manuels de FLE, en activant des savoirs ordinaires « (issus des descriptions de la langue maternelle ou d'autres langues étrangères, par exemple) » qui « relèvent d'un statut autre que celui des connaissances scientifiques ou didactisées de manière contrôlée »⁴³². Ainsi, dans ce chapitre, nous présenterons une étude qualitative du discours portant sur le passé composé et l'imparfait que les enseignants polonophones proposent à leurs apprenants.

11.1. L'objectif et la démarche

L'objectif principal de notre analyse consiste à vérifier si et dans quelle mesure les enseignants polonais prennent en considération, dans le discours métalinguistique portant sur le passé composé et l'imparfait, la culture métalinguistique des apprenants polonophones. Après les informations préliminaires (la nature du corpus, les conditions de recueil des données, les informateurs, leur public et leur méthodologie d'enseignement), nous analyserons les différentes descriptions des valeurs du passé composé et de l'imparfait fournies par les enseignants interrogés, afin de vérifier si elles prennent en considération la culture métalinguistique des apprenants polonophones. Nous nous interrogerons sur la nature et le rôle de ces références.

⁴³² J.-C. Beacco « La « question de la grammaire » dans l'enseignement du français comme langue étrangère : nouveaux contextes, nouvelles perspectives », *op.cit.*, p. 9.

Il se peut que les enseignants enregistrés emploient dans leurs discours la L1 des apprenants uniquement pour traduire les descriptions d'origine française. Cependant il est aussi possible qu'ils se réfèrent aux catégories aspectuelles polonaises, afin de montrer leur différence par rapport à des catégories du français et rendre ainsi l'explication plus opérationnelle pour les apprenants polonophones.

Nous passerons également en revue les exemples auxquels les enseignants adossent leurs discours. De cette façon, nous vérifierons s'ils permettent aux apprenants polonophones de percevoir où réside la non-transparence des systèmes aspectuels polonais et français ou s'ils leur donnent une vision « incomplète » de l'aspect français, en ne présentant que des cas où son fonctionnement coïncide avec celui de l'aspect polonais.

11.2. Le corpus

Le corpus de la présente analyse est constitué d'environ une quinzaine d'heures d'enregistrements audio de cours portant sur les temps passé composé et imparfait, effectués auprès des enseignants polonophones.

Nous tenons à souligner que les transcriptions que nous avons réalisées (voir l'annexe B), ne contiennent pas l'intégralité des enregistrements. Nous avons transcrits uniquement les passages que nous avons jugé pertinents pour notre recherche. Il s'agissait notamment du discours et des exemples auxquels ils étaient adossés et portant sur la définition de la valeur du passé composé et de l'imparfait du français, fournis par les enseignants (ou éventuellement par les apprenants), ainsi que les interactions (s'il y en a eu) autour de ce discours. En revanche, nous n'avons pas pris en considération, dans tous les cas, les explications concernant la formation des temps en question ainsi que toutes les activités grammaticales de systématisation qui suivent les descriptions (exercices à trous, textes contenant les temps en question, etc.).

La durée des séquences enregistrées varie selon le temps imposé par l'institution (entre 45 min. au lycée et 1h30 à l'Alliance Française et à l'Université). Le corpus contient deux types de séquences :

- a) celles où l'enseignant introduit pour la première fois l'imparfait et compare sa valeur avec celle du passé composé antérieurement connu par les apprenants (4 sur 10),
- b) celles où il s'agit plutôt de récapitulation des connaissances portant sur les deux temps en question (6 sur 10).

Le nombre de séquences enregistrées par enseignant ne dépend pas du type des séquences (a ou b), mais du temps que chacun des enseignants a prévu pour travailler l'emploi des temps passés.

11.3. Les informateurs et leur public

Comme nous l'avons déjà mentionné, le groupe d'enseignants que nous avons enregistrés, dont les cours portent sur le passé composé et l'imparfait, est constitué de 10 sujets d'âge et de sexe différents. Ils sont tous de nationalité polonaise et leur langue première est le polonais. La plupart d'entre eux exercent dans des lycées polyvalents publics et privés. A noter, dans notre corpus un seul enseigne dans une Alliance Française et deux sont des enseignants universitaires.

Quant au public participant aux enregistrements, il s'agit d'adolescents et adultes polonophones, des deux sexes, âgés entre 16 et 25 ans, dont le niveau de français varie entre A2 et B1+. Dans 7 cas sur 10 il s'agit d'un public captif.

11.4. Le matériel

Seuls 3 enseignants de notre corpus se sont servis des manuels lors des cours enregistrés. Le professeur 7 a employé le manuel *Déjà-vu*⁴³³ conçu en Pologne (voir l'analyse des manuels, chapitre 10) afin d'en tirer un document déclencheur pour son cours (une lettre rédigée au passé composé et à l'imparfait que les élèves polonais ont préparée pour leurs amis français après leur voyage en France). L'enseignant 6 a employé deux dialogues venant de la *Grammaire en dialogues - niveau débutant*⁴³⁴. Le premier a constitué le corpus à partir duquel les élèves étaient censés déduire les valeurs de l'imparfait. Le deuxième était un exemple montrant comment le passé composé et l'imparfait se complètent mutuellement dans le discours au passé. L'enseignant 8 est le seul qui utilise le manuel *Latitudes 1*⁴³⁵ non seulement pour en tirer des exercices mais aussi pour présenter aux apprenants la « description française » de la valeur du passé composé et de l'imparfait. Néanmoins, la description du manuel n'est utilisée que pendant la deuxième séquence consacrée aux temps

⁴³³ G. Migdalska, [7^{ème} éd.], *Déjà-Vu 2*, Warszawa, PWN, 2011.

⁴³⁴ O. Grand-Clément, *Grammaire en dialogues- niveau débutant*, Paris, CLE International, 2010.

⁴³⁵ R. Mérieux, Y. Loiseau, *Latitudes 1*, Paris, Didier, 2008.

passé composé et imparfait, et joue plutôt le rôle d'un récapitulatif général que d'une référence.

D'autres enseignants utilisent pour leurs activités des documents photocopiés sans indications de source. Par contre, pour le discours métalinguistique portant sur les temps en question, les enseignants enregistrés n'emploient pas de supports concrets, en proposant aux apprenants des descriptions qu'ils déclarent concevoir eux-mêmes en se fondant sur différents supports.

11.5. La langue d'explication

La majorité des enseignants polonophones enregistrés (7 sur 10), emploient les deux langues dans leurs explications portant sur la valeur du passé composé et de l'imparfait. Néanmoins, dans la plupart de ces cas, nous avons noté une forte prédominance du polonais (les passages en polonais sont marqués dans notre transcription en italique). Dans notre corpus, seuls deux enseignants présentent le discours entièrement en polonais (profs 1 et 4) et un uniquement en français (prof. 7).

Les enseignants tout comme les auteurs des manuels nomment par les termes « *dokonany* » et « *niedokonany* » aussi bien l'opposition française accompli/inaccompli que l'opposition polonaise *perfectif / imperfectif*. Ainsi, tout comme dans le cas des descriptions « locales », n'avons pas traduits les termes « *dokonany* » et « *niedokonany* » employés par les enseignants dans leurs discours.

11.6. Les conditions de collecte des données

La plupart des enregistrements constituant notre corpus (9 sur 10) ont été effectués dans des établissements divers de Lublin. Comme nous disposions de très peu de temps sur le terrain (2 semaines), nous avons été obligée de rechercher des sujets par l'intermédiaire de tiers. Comme les enseignants ne nous connaissaient pas personnellement, ils renonçaient souvent à participer aux enregistrements. Certains parmi eux ont même renoncé au dernier moment en ralentissant ainsi la collecte des données.

Nous avons réussi à enregistrer 10 sujets, mais uniquement la moitié d'entre eux étaient d'accord pour que nous participions à l'enregistrement. Afin de pouvoir enregistrer 4 enseignants, qui avaient déclaré se sentir gênés par notre présence, nous avons été obligée de laisser le dictaphone en classe et d'attendre la fin du cours dans le couloir de l'établissement.

Pour arriver au nombre de 10 enregistrements, nous avons même dû faire parvenir, du jour au lendemain, le dictaphone à un enseignant de Bydgoszcz (ville éloignée de 450 kilomètres de Lublin). Ces conditions ne donnant pas la possibilité de prendre des notes ont rendu plus difficile encore la transcription des enregistrements. Nous avons réussi à transcrire certains cours uniquement grâce à l'aide d'un informaticien qui a amélioré la qualité du son.

11.7. Méthodologie d'enseignement utilisée par les enseignants

Comme il s'agit d'un point grammatical non-transparent d'une langue à l'autre, nous escomptions que les professeurs abandonneraient la démarche déductive (ou traditionnelle) consistant, d'après C. Germain⁴³⁶, en l'exposition de la règle *ad hoc* et son application dans des exercices par les apprenants, et qu'ils aient recours à d'autres démarches, moins conventionnelles, pour enseigner la grammaire.

Cependant, la majorité des enseignants n'ont pas rompu avec une façon très « classique » d'enseigner la grammaire, très répandue en Pologne, et ils ont appliqué la démarche traditionnelle. Tous les enseignants proposent aux apprenants un discours « *prêt-à-porter* » qu'ils déclarent concevoir eux-mêmes en se fondant sur différents types de supports (grammaires pédagogiques, internet, manuels).

Dans 9 cas sur 10 le discours est transmis de façon monologique par l'enseignant. Les apprenants sont très peu sollicités et invités à réfléchir sur les fonctionnements grammaticaux. Des questions spontanées et des hypothèses portant sur les temps en question sont rarement observables. La plupart des interactions que nous avons pu observer ont été sollicitées par les enseignants. De plus, il n'y pas eu d'interactions ayant pour but d'inciter les apprenants à déduire les valeurs des temps présentés, mais plutôt de :

- vérifier si le métadiscours *ad hoc* a été saisi :

Ex. 1

(1)34 A : alors - les enfants jouaient dans le jardin avec le chien

(1)35 E : *mhm* :: *alors pourquoi a-t-on mis ici l'imparfait*↑ - *pourquoi il y a jouaient - pas - ont joué*↑

(1)36 A : *parce qu'ils jouaient un certain temps - c'est* [niedokonany]

Ex. 2

(10)42 E : ok - et quand utilisons-nous ce temps↑ - kamil

(10)43 A : *euh* :: *quand nous voulons décrire comment quelqu'un était habillée euh* ::

(10)44 E : alors afin de décrire les personnes - quoi encore

⁴³⁶ C. Germain, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international, 1993.

- (10)45 A : *les habitudes*
 (10)46 E : bien
 (10)47 A : *l'état d'esprit*

- s'assurer que le vocabulaire utilisé dans le discours et dans les exemples a été compris :

Ex. 3

- (9)14 E : *et l'exemple* - le soleil se couchait sur les montagnes - *alors le soleil quoi...*↑
 (9)15 As : *se couchait sur les montagnes* - *évidemment une action* [niedokonana] - *ensuite* - la description des sentiments - *alors la description de quoi...*↑

Ex. 4

- (7)146 E : alors ça c'est la description de la situation - euh :: quel est le mot dans le texte - qui marque - qui accentue - que l'action commence - que quelque chose s'est passé↑
 (7)147 A : soudain↑
 (7)148 E : soudain - alors voilà (...)

Ex. 5

- (8)104 E : *que veut dire* rentrer↑
 (8)105 As : *rentrer*

Seul l'enseignant 6 a appliqué une démarche inductive en demandant aux apprenants de déduire les valeurs des temps en question à partir des dialogues :

Ex. 6

- (6)1 E : on va commencer doucement par l'imparfait - est-ce que quelqu'un connaît l'imparfait ↑- *anna*↑--- non↑- alors ouvrez les oreilles - je vais vous faire écouter un petit dialogue - qui va nous servir de base pour notre réflexion sur l'imparfait - vous l'avez sur les copies devant vous - mais ne regardez pas s'il vous plaît

Néanmoins, il n'a pas laissé aux apprenants de grande liberté de réflexion en les guidant constamment dans la découverte des valeurs préétablies des temps en question :

Ex. 7

- (6)36 E : et maintenant l'imparfait - qu'est-ce qu'il vient nous compliquer la vie là-dedans - cet imparfait - le train était en grève -- est-ce que c'est un élément euh :: dynamique↑
 (6)37 A : non --- [con-sis-tant]↑
 (6)38 E : oui :: c'est un élément plutôt statique - descriptif - d'accord↑- si vous dites - je me suis arrêté - il y avait un embouteillage - un embouteillage ce n'est pas un point suivant mais -- je me suis arrêté pourquoi↑- parce que - il y avait un embouteillage - déjà -- ça va↑
 (6)39 A : ça va
 (6)40 E : euh :: donc c'est un état - situation qui dure - oui euh :: description - ok↑ -- euh :: il y avait quinze kilomètres de voitures - est-ce que cette information c'est un point↑--- ou c'est de la description↑
 (6)41 As : description
 (6)42 E : bien sûr - voilà -- euh :: si je vous raconte une histoire - uniquement avec ces actions au passé composé - vous comprendriez ce qui s'est passé ou non↑
 (6)43 A : oui
 (6)44 A : oui
 (6)45 E : oui - alors on pourrait dire - que euh :: l'imparfait a une fonction un peu décorative - n'est-ce pas↑- parce que toutes ces actions à l'imparfait - ne sont pas nécessaires pour le

déroulement d'une histoire - mais qu'est-ce qu'elles apportent comme information↑---
quelle est la nature des informations à l'imparfait↑

Deux professeurs de notre corpus, bien qu'ils fournissent aux apprenants des descriptions *ad hoc*, par les exemples qu'ils proposent, incitent ces derniers à réfléchir, au lieu d'appliquer d'une façon mécanique la règle. Néanmoins, il ne s'agit pas ici de la démarche de conceptualisation⁴³⁷ où il n'y a pas de règles préexistantes à reconstituer. Les enseignants 2 et 6 pratiquent une démarche que nous qualifierions plutôt d'inductive, dont le principe consiste à conduire l'apprenant à formuler la « règle du professeur » sur la base du corpus présentant le point de grammaire que l'on veut faire acquérir.

Ces deux enseignants proposent aux apprenants des activités réflexives, mais au lieu de les guider dans l'auto-découverte de la non-transparence aspectuelle entre les systèmes polonais et français, ils proposent des solutions *ad hoc*.

Si les apprenants ont des idées divergentes sur le même point grammatical, l'enseignant 2 ne les laisse pas discuter, mais donne la bonne réponse :

Ex. 8

- (2)61 E : pendant les vacances ma grand-mère nous faisait toujours des crêpes - hm : *est-ce que vous êtes d'accord que cette phrase signifie que le fait de nous faire des crêpes pendant les vacances était une habitude de la grand-mère* ↑
- (2)62 As : oui
- (2)63 E : ok - mais réfléchissez - est-ce que je devrais mettre à la poubelle la même phrase - mais exprimée au passé composé...↑--- pendant les vacances notre grand-mère nous a souvent fait des crêpes
- (2)64 A : oui - *parce qu'elle* [robiła « faire »IMP.3SG.F.passé] - *on ne peut pas dire* [zrobiła « faire »PERF.3SG.F.passé] - *alors* [niedokonany] - l'imparfait
- (2)65 A : *euh : selon moi le passé composé peut aller aussi - m : je pense qu'à ce moment nous voudrions souligner que cela se répétait - comme les événements que vous avez marqués sur l'axe - euh : cela veut dire qu'elle nous* [zrobiła « faire »PERF.3SG.F.passé] *plusieurs fois des crêpes - une fois - et après la deuxième fois - et la troisième - c'est ça* ↑
- (2)66 E : *oui - exactement - et si nous ne voulons pas nous focaliser sur les événements concrets qui se répètent - mais juste souligner que le fait de faire des crêpes était une habitude de notre grand-mère - qu'elle nous faisait ces crêpes et que nous étions heureux - on mettra l'imparfait -- ça va*↑-- *on ne traduit pas automatiquement en polonais - on réfléchit sur le message qu'on veut transmettre*

L'enseignant 6, devant leurs doutes, ne laisse pas les apprenants trouver une solution de manière autonome, mais fournit des réponses :

Ex. 9

- (6)53 A : *alors le passé composé désigne toujours les actions dont le temps est défini - même longues*↑
- (6)54 A : *et s'il n'y avait pas* - plus d'une demi-heure↑
- (6)55 E : *euh :: il cherchait quelqu'un - moi - j'attendais dans ma voiture - il cherchait quelqu'un - et moi qu'est-ce que je faisais pendant ce temps-là*↑- *j'attendais dans la voiture à ce*

⁴³⁷ Voir : *exercices de conceptualisation* d'H. Besse, chapitre 4.

- moment - au moment où ils cherchaient - ce n'est pas un point qui suit dans mon histoire - ils cherchaient et moi - j'attendais dans la voiture - et j'écoutais de la musique*
- (6)56 A : *et ce n'est pas exactement comme ça*↑
- (6)57 E : *non - il nous dit - euh :: qu'il [czeka]^{«attendre»IMPF.3SG.M.passé}] plus d'une demi-heure c'est ça qui compte - que ça a duré plus d'une demi-heure - s'il n'y avait pas cette information - il s'agirait d'un élément de fond*
- (6)58 A : *mais quand il y a une demi-heure - il s'agit d'un événement qui dure - donc l'imparfait ...*↑
- (6)59 E : *mais il y a une information que cet événement ne dure plus - cette expression temporelle - plus d'une demi-heure - ou une demi-heure - nous signale qu'une action ne dure plus*

Ce type d'activité a poussé les apprenants à faire des hypothèses, à interagir avec le professeur et, en conséquence, cela les a probablement aidés à mieux comprendre le fonctionnement de l'aspect en français. Néanmoins, tout comme dans le cas précédent, les apprenants sont amenés à suivre le fil de la pensée de l'enseignant.

11.8. Les contextualisations portant sur le passé composé et l'imparfait proposées par les enseignants polonais

Nous avons identifié chez les enseignants enregistrés six différentes façons d'adapter le discours aux représentations métalinguistiques des apprenants polonophones. Dans les séquences qui suivent, nous présenterons en détail ces contextualisations, en suivant l'ordre de leur fréquence dans le discours des enseignants et nous analyserons leurs formes. Nous examinerons les catégories, les schémas et les exemples qu'utilisent nos sujets afin de sensibiliser les apprenants à la différence entre les systèmes aspectuels polonais et français.

11.8.1. Le passé composé - temps « dokonany » qui peut exprimer des verbes « niedokonane » (5 enseignants sur 10)

La moitié des enseignants que nous avons enregistrés, dans le but de faire comprendre aux apprenants le passé composé et l'imparfait, expliquent la différence entre les systèmes aspectuels français et polonais. Nous avons noté une majorité d'explications de ce type pour décrire le passé composé. En l'occurrence, les enseignants en question expliquent que le passé composé ne désigne pas uniquement des processus qu'on exprime en polonais à l'aide des verbes « dokonane » (*perfectifs*), mais également ceux exprimés en polonais par les verbes « niedokonane » (*imperfectifs*) à condition que leur durée soit « déterminée » (profs 5, 4, 8), « limitée », « bornée » (prof. 2), « concrète » (prof. 6).

L'enseignant 4, afin d'expliquer la non-transparence aspectuelle, part de la comparaison du sens que véhiculent au passé composé des exemples désignant les processus définis dans le temps mais non terminés avec celui véhiculé par leurs traductions polonaises :

Ex. 10

- (4)34 A : euh :: nous euh :: nous sommes plongés dans la lecture pendant [quator] - euh :: quarante cinq minutes de la leçon
- (...)
- (4)39 E : *et justement ici - vous voyez la différence des aspects - en polonais tu diras [czytaliśmy^{« lire »IMPF1PL.M.passé}] pendant quarante cinq minutes - mais ici il y a le passé composé - parce que la durée de cette action est clairement déterminée*
- (4)40 A : ah :: vous voulez dire [przeczytaliśmy^{« lire »PERF.1PL.M.passé}] ce livre pendant quarante cinq minutes↑
- (4)41 E : *justement j'allais vous dire qu'on ne peut pas le traduire [przeczytaliśmy^{« lire »PERF.1PL.M.passé}] -- parce que cela ne veut pas dire que nous avons fini le livre --- euh :: je t'ai dit qu'on utilise l'imparfait au moment - où nous ne pouvons pas préciser la durée d'une action - ici la durée clairement déterminée - la leçon a duré quarante cinq minutes - et pendant ce temps ils ont lu un livre - sans forcément le finir --- alors nous nous sommes plongés - au passé composé --- c'est plus ou moins clair↑*

La description de l'enseignant 6 ressemble beaucoup à celle de l'enseignant 4. Il se fonde notamment sur la traduction des phrases où les emplois du passé composé et du *perfectif* (*dokonany*) polonais ne correspondent pas :

Ex. 11

- (6)50 E : (...) ok↑--- ensuite euh :: j'ai attendu plus d'une demi-heure - alors voilà - nous avons quelque chose qui surprend les polonais - [czekałem « attendre »^{IMPF.1SG.M.passé}] plus d'une demi-heure - et cela nous énerve toujours - pourquoi on a ici le passé composé↑
- (6)51 A : *peut-être parce qu'il y a une demi-heure - non ↑*
- (6)52 E : *exactement - parce que la durée est définie - [czekałem « attendre »^{IMPF.1SG.M.passé}] - quelqu'un dirait en polonais [czekałem (ibid.)] une demi-heure - pas [począkałem « attendre »^{PERF.1SG.M.passé}] - mais puisqu'il y a le complément de temps - une demi-heure - on connaît exactement le temps de la durée de l'action - donc - en français il s'agira du [dokonany] -- et ici se confrontent notre aspect et la logique française - la logique française dit que - puisque nous avons une durée déterminée - l'aspect est [dokonany] - et ici surgit la logique française*
- (...)
- (6)62 E : (...) euh :: *comme en polonais - quand tu utilises le verbe [dokonany]- c'est clair que tu as achevé une action - [przeczytałem^{« lire »PERF.1SG.M.passé}] un livre - c'est clair qu'on a lu tout le livre - et par exemple quand un français en utilisant son temps [dokonany] te dit - tout l'après-midi j'ai lu un livre - euh :: cela ne veut pas toujours dire qu'il l'a lu entièrement - mais il utilise le passé composé parce qu'il a effectué l'action de lire pendant tout l'après-midi - l'après-midi - c'est une période déterminée - comme une heure euh :: ou deux ans -- ça ne doit pas être fini - mais fermé dans un cadre temporel*
- (6)63 A : *et comment dans ce cas - quand il y a l'après-midi - ou euh :: des choses comme ça - savoir si quelqu'un a lu a lu un livre en entier ou juste la moitié↑*
- (6)64 E : euh :: *il faut demander à la personne si elle a fini ou pas*

La question posée par l'apprenant à l'enseignant 6 est une preuve de la difficulté qu'éprouve ce premier à conceptualiser la différence entre la valeur « accomplie » en français et la valeur *perfective* (*dokonana*) en polonais.

Nous voudrions faire remarquer que les enseignants 6 et 4 emploient dans leurs explications des exemples quasi identiques : *Nous avons lu un livre pendant 45 minutes* (ens. 4), *Tout l'après-midi nous avons lu un livre* (ens. 6). Il se pourrait donc qu'il s'agisse d'un exemple crucial qui permet d'illustrer la différence aspectuelle entre le polonais et le français de façon pertinente et compréhensible pour les apprenants polonophones.

L'enseignant 5, contrairement aux enseignants 4 et 6, pour montrer aux apprenants la différence au niveau aspectuel entre les systèmes polonais et français, commence non par une comparaison à partir d'exemples mais par la comparaison des valeurs propres à la catégorie de *perfectif (dokonany)* en polonais et en français. Néanmoins, afin d'illustrer ses explications, tout comme les enseignants 4 et 6, il se réfère à la traduction de phrases non-transparentes dans les deux systèmes :

Ex. 12

- (5)6 E : (...) s'il s'agit du temps passé composé - selon vous - quels verbes seront exprimés par le passé composé ↑
- (5)7 As : [dokonane]
- (5)8 E : [dokonane] - *mhm :: c'est ce qui vous vient tout d'abord à l'esprit - euh :: par contre - dans plusieurs contextes - ça ne marchera pas ainsi m :: em :: alors les verbes [niedokonane] au passé peuvent être aussi exprimés à l'aide du passé composé en français - euh :: je vais vous donner un exemple -- par exemple euh :: l'entrevue n'a duré que cinq minutes - m :: on a ici le temps passé composé - et en polonais l'entrevue [TRWAŁO^{«durer»IMPF.NEUTRE.,passé}] seulement cinq minutes euh :: - mais grâce à ce complément circonstanciel de temps -- le complément circonstanciel de temps - cinq minutes - on connaît finalement euh :: la durée euh :: de l'entrevue -- de l'entrevue - n'est pas↑--- m :: alors quel aspect nous avons - m :: quel aspect exprime ce verbe↑ au passé composé ↑*
- (5)9 As : [dokonany]
- (5)10 E : [dokonany] - *par contre en polonais↑- c'est le verbe [trwać^{«durer»IMPF}] - n'est pas↑- c'est-à-dire que c'est le verbe...↑*
- (5)11 A : [niedokonany]
- (5)12 E : [niedokonany]{l'enseignant note au tableau} - *le verbe polonais [niedokonany]---- m :: est-ce que vous sentez↑ - c'est le verbe polonais [niedokonany] [trwać^{«durer»IMPF}] - est-ce que vous le voyez↑ -- euh :: cet aspect [niedokonany] du verbe [trwać^{«durer»IMPF}]- par contre en français euh :: malgré qu'en polonais il y ait l'aspect [niedokonany] - euh :: en français il y a le temps passé composé - euh :: alors il faut mémoriser que les verbes polonais exprimés à l'aspect [niedokonany] - seront exprimés à l'imparfait - euh :: qui exprime cet aspect [niedokonany] - mais parfois ils peuvent être accompagnés de différents compléments circonstanciels qui nécessiteront l'emploi du passé composé ---- alors c'est une différence par rapport au polonais -- (...)*

Les enseignants 8 et 2, à la différence des autres enseignants cités dans cette section, ne comparent pas les systèmes aspectuels polonais et français, mais ils se fondent sur les représentations de l'aspect que possèdent les apprenants dans leur L1 pour présenter le fonctionnement du passé composé. En l'occurrence, ils expliquent que le passé composé exprime non seulement les processus que les apprenants qualifieraient de « dokonane » (c'est-à-dire les processus achevés), mais aussi « tous ceux dont la durée est déterminée » :

Ex. 13

- (8)54 E : (...) --- les verbes au passé composé - présentent des actions ou des états terminés - et ceux qui ont des limites précises dans le temps - donc le passé composé exprime les actions ou les états...↑
- (8)55 As : [dokonane]
- (8)56 E : [dokonane] - *et ceux dont la durée est déterminée -- alors si on a une phrase - hier toute la soirée* [czytałam^{« lire »IMPF.1SG.F.passé}] un livre - elle sera au passé composé - *car le temps de la durée de cette action est précisé*
- (8)57 A : *mais en polonais on dit* [czytałam^{« lire »IMPF.1SG.F.passé}] - [dokonany]
- (8)58 E : *oui - mais j'ai consacré à la lecture toute la soirée - le temps défini* alors ...↑
- (8)59 As : le passé composé
- (8)60 E : est-ce que tout cela est compris pour vous↑- alors quand on sait exactement combien de temps une action a duré on utilisera le passé composé - ok - m :: aujourd'hui toute la matinée [padał śnieg^{« neiger »IMPF.3SG.NEUTRE.passé}] ...↑-- passé composé parce que nous avons toute la matinée

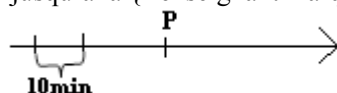
Ex. 14

- (2)23 E : euh :: il s'agit toujours des actions dont la durée est limitée --- euh :: *ça veut dire pas toujours* [dokonane] *mais toujours précises - comme par exemple dans la phrase - toute la journée* [ogłądałam^{« regarder »IMPF.1SG.F.passé}] la télé -alors - toute la journée j'ai regardé la télé - il y a en polonais le verbe [niedokonany] mais *ça lui a pris toute la journée - c'est précis - limité -- [de]- [a]- ok↑- (...)*

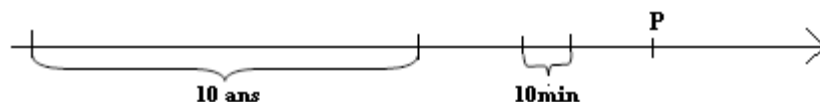
De plus, l'enseignant 2 propose un schéma pour attirer l'attention des apprenants sur le fait que la longueur des actions n'a aucune importance sur le choix entre passé composé et imparfait :

Ex. 15

- (2)34 E : alors - est-ce que vous avez trouvé les phrases exprimant une durée limitée...↑- [de] - [a]...↑
- (2)35 A : seulement la phrase dont vous avez parlé -- elle a fait son choix en 10 minutes
- (2)36 E : dix minutes c'est d'ici jusqu'à là {l'enseignant marque 10 minutes sur l'axe temporel}



alors en 10 minutes elle a fait son choix -- mhm :: *et si je voulais dire par exemple euh :: pendant 10 ans il a* [robił^{« faire »IMPF.3SG.M.passé}] *ses études...↑-- ou bien qu'il a* [robił^{« faire »IMPF.3SG.M.passé}] *ses études mais cela lui a pris 10 ans...↑- cela changerait quelque chose ou bien on y mettrait aussi le passé composé ↑ {l'enseignant prolonge le même axe et y marque 10 ans}*



non - en effet c'est un espace temporel borné - de - a- donc on y mettrait aussi le passé composé

À l'occasion de l'analyse de cette explication, nous voudrions souligner qu'il s'agit de l'unique représentation graphique dans notre corpus qui ne représente pas le passé composé en tant que point sur l'axe temporel, mais en tant qu'une action qui peut durer mais qui est pourtant limitée dans le temps.

Nous voudrions également faire remarquer que les descriptions des enseignants 8 et 2 sont les seules dans lesquelles il n'y a pas d'ingérence dans les représentations des apprenants, mais une tentative de s'en servir afin d'éclaircir le fonctionnement des temps français.

11.8.2. Attribution à l'opposition passé composé/imparfait de la valeur de l'opposition polonaise *perfectif* / *imperfectif* (4 enseignants sur 10)

Presque la moitié des enseignants faisant partie de notre corpus présentent l'opposition passé composé/imparfait en tant qu'équivalent de l'opposition polonaise *perfectif* (*dokonany*) / *imperfectif* (*niedokonany*).

Les enseignants 1 et 9 expliquent la valeur du passé composé et de l'imparfait en s'appuyant sur les exemples des verbes *perfectifs* (*dokonane*) et *imperfectifs* (*niedokonane*) polonais. Ils font ainsi comprendre aux apprenants que les formes *perfectives* (*dokonane*) sont les équivalents du passé composé et les formes *imperfectives* (*niedokonane*) ceux de l'imparfait :

Ex. 16

- (1)7 E : (...) au passé composé on va dire [pisałam « écrire »IMPF.1SG.F.passé] ou [napisałam « écrire »PERF.1SG.F.passé] ↑
 (1)8 A : [napisałam « écrire »PERF.1SG.F.passé]
 (1)9 A : [napisałam « écrire »PERF.1SG.F.passé] - alors les actions [dokonane]
 (1)10 E : bien (...)

Ex. 17

- (9)23 A : et par exemple si nous voulions dire [zachorowałam « tomber malade »PERF.1SG.M.passé] - il faudrait utiliser le passé composé↑

Les enseignants 3 et 10 pratiquent la même démarche sauf qu'ils ont recours à la comparaison de phrases entières avec leurs traductions polonaises. À cette fin, ils choisissent les contextes dans lesquels l'emploi du passé composé et de l'imparfait se recoupe respectivement avec celui des verbes *perfectifs* (*dokonane*) et *imperfectifs* (*niedokonane*) polonais. En nous fondant sur les définitions des concepts d'*achèvement* et d'*accomplissement* de J.-P. Desclés et de Z. Guentchéva, nous rappelons que l'emploi du passé composé se recoupe avec celui des verbes *perfectifs* quand il s'agit de processus *achevés*, car ils sont en même temps *accomplis*. Quant à l'imparfait, ses emplois coïncident toujours avec ceux des verbes *imperfectifs* car l'*inaccompli* est en même temps *inachevé*.

Ex. 18

- (10)144 A : Il a invité la jeune fille à manger le soir -- ils all :: euh ::
 (10)145 E : *il y aura quel temps - ils* [poszli^{« aller »PERF.3PL.M.passé}] ou ils [chodzili^{« aller régulièrement »IMPF.3PL.M.passé}] *au restaurant*↑
 (10)146 A : [poszli « aller »^{« aller »PERF.3PL.M.passé}] - *accompli*
 (10)147 E : *alors* le passé composé
 (10)148 A : euh :: ils sont allés↑
 (10)149 E : oui ::
 (10)150 A : dans un petit restaurant italien - où euh :: ils euh ::
 (10)151 E : *en polonais ce serait comment*↑ - ils ont pris...↑
 (10)152 A : [zamówili^{« commander »PERF.3PL.M.passé}] ↑
 (10)153 E : oui - alors...↑
 (10)154 A : ils ont pris↑
 (10)155 E : oui (...)

Ex. 19

- (3)15 E : donc comment vous traduisez en polonais
 (3)16 A : *euh :: les étudiants* [nie byli^{« être »IMPF.Nég.3PL.passé}] *là quand il* [przyjechał^{« arriver »PERF.3SG.M.passé}]
 (3)17 E : mhm :: donc - deux fois le passé composé...↑ hmm ::...↑
 (3)18 A : oui
 (3)19 E : *les étudiants* [NIE BYLI^{« être »IMPF.Nég.3PL.passé}] *là - quand il est* [PRZYJECHAŁ^{« arriver »PERF.3SG.M.passé}]
 (3)20 A : *le premier* [niedokonany] *et le deuxième* [dokonany] -- *euh le premier l'imparfait et le deuxième le passé composé*
 (3)21 E : oui - (...)

À côté de la comparaison d'exemples français avec leurs traductions polonaises, les enseignants 9 et 10 attribuent au passé composé la valeur des verbes *perfectifs* (*dokonane*) polonais, en expliquant qu'ils expriment des procès « achevés », « finies » :

Ex. 20

- (10)48 E : (...) et le passé composé...↑ ---- ça fait longtemps qu'on connaît ce temps...↑
 (10)49 A : [dokonany]
 (10)50 E : oui - c'est un temps passé qui désigne les actions achevées - ola - comment on forme le passé composé↑

Ex. 21

- (9)8 E : euh :: *alors le passé composé est un temps* [dokonany] (...)
 (...)
 (9)12 E : (...) *le temps* passé composé - *euh :: ce serait quelque chose qui s'est passé et qui s'est achevé* (...)

Il est possible que la présentation pédagogique des systèmes aspectuels français et polonais en tant que transparents puisse être - une forme de contextualisation ayant pour but de simplifier pour les apprenants la compréhension du passé composé et de l'imparfait. Mais il n'est pas non plus exclu que les enseignants qui utilisent ce type d'explication ne soient pas conscients de la différence entre les deux systèmes. Quoi qu'il en soit, à notre avis, une telle démarche pourrait s'avérer d'une efficacité limitée, car elle n'est pas pertinente pour tous les emplois du passé composé et de l'imparfait.

11.8.3. Recours aux caractéristiques propres au mode d'action (3 enseignants sur 10)

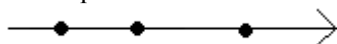
Nous avons identifié dans le discours de trois enseignants enregistrés une explication de la valeur du passé composé et de l'imparfait qu'on ne trouve ni dans les descriptions proposées dans les supports d'enseignement / apprentissage polonais, ni dans ceux élaborés par les auteurs francophones. Les enseignants 1, 3 et 9 notamment, informent dans leurs discours les apprenants que le passé composé exprime les actions « courtes », « ponctuelles » et l'imparfait des actions « longues » :

Ex. 22

- (1)14 E : exactement - comme le passé composé désigne les actions [dokonane] - donc les actions qui sont toujours ponctuelles - courtes - l'imparfait va désigner les actions [niedokonane] - étirées dans le temps (...)

Ex. 23

- (3)1 E : donc ça c'est l'axe - l'axe du temps -- {l'enseignant dessine un axe} --- passé composé c'est...↑ - c'est quoi↑ --- c'est ponctuel - j'ai regardé - une fois - deux fois - {l'enseignant dessine un axe et marque d'abord des actions au passé composé sous formes de points}



et l'imparfait c'est quoi↑

- (3)2 A : *pendant un certain temps*
(3)3 E : *mhm :: pendant un certain temps - alors que le passé composé c'est ponctuel :: [dokonany] - une fois - deux fois -- et l'imparfait...↑*
(3)4 A : *étiré*
(3)5 E : *étiré - on décrit à l'imparfait un fond - un événement- quelque chose qui n'est pas fini - donc c'est la durée {l'enseignant marque sur l'axe une accolade symbolisant une action à l'imparfait}*



--- le passé composé...↑ le...↑ - le fait {l'enseignant marque par le sigle PC des points symbolisant le passé composé}

Ex. 24

- (9)12 E : *oui - et si on dessinait un axe temporel - le temps imparfait serait une longue ligne continue - et le temps passé composé - euh :: ce serait quelque chose qui s'est passé et qui s'est achevé - des actions ponctuelles - continuons - alors quand est-ce qu'on utilise le temps imparfait↑ - l'imparfait est utilisé pour la description des paysages - alors on décrit quoi↑*

Ces explications ne sont pas liées à la culture des apprenants car, en polonais, tout comme en français, la longueur des actions (cf. *aktionsart*, chapitre 7.2.5.), ne joue aucun rôle sur le choix de l'aspect grammatical.

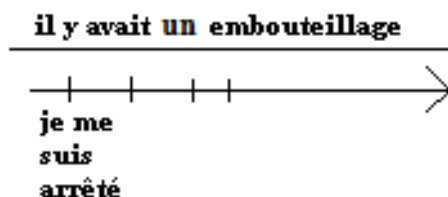
Puisque deux enseignants sur trois qui ont mentionné cette valeur se sont référés à l'axe temporel (exemples 23 et 24), nous supposons que cette valeur doit trouver sa source

dans une interprétation trop directe par les enseignants d'un schéma proposé assez fréquemment par les supports d'enseignement / apprentissage du français (cf. chapitre 10). En l'occurrence, il s'agit d'un schéma ayant la forme d'un axe temporel sur lequel le passé composé est représenté en tant que point et l'imparfait en tant que ligne courbée ou accolade. D'ailleurs, les schémas de ce type ont été employés également par les enseignants 6 et 2 :

Prof 2



Prof 6



Néanmoins, ces schémas servaient juste à illustrer des exemples concrets et n'étaient pas accompagnés d'explications comme celles que nous venons de citer dans cette séquence (exemple 23).

11.8.4. La valeur d'« attente » de l'imparfait (2 enseignants sur 10)

Dans le discours présenté par le manuel polonais *Comprendre, parler, écrire...* (cf. chapitre 10.4.2.2), nous rencontrons une explication selon laquelle le locuteur francophone, en entendant un énoncé à l'imparfait, le considère comme le début d'un discours plus long et attend une suite, contrairement au passé composé qui exprime des faits « concrets » pour lesquels une suite n'est pas nécessaire. Les auteurs du manuel ont appelé cette particularité de l'imparfait « l'imparfait d'attente ». Comme il s'agissait d'une explication s'écartant de celles présentes dans les supports français et comme en polonais l'emploi du verbe *imperfectif* n'oblige pas le locuteur à continuer son énoncé, nous pouvons qualifier cette description de contextualisation.

Parmi les enseignants enregistrés, deux caractérisent également l'imparfait en tant que temps « d'attente » :

Ex. 25

(1)74 A : par exemple lors du séjour à cracovie - mm :: nous visitions le musée

(1)75 E : euh :: ici cela dépend du contexte - tu peux dire - nous visitions - ou nous avons visité le musée -- si tu finis ta phrase sur cette information - le passé composé serait plus convenable-- par contre tu pourrais utiliser l'imparfait afin de donner le début à une description - c'est-à-dire- par exemple - qu'est-ce que vous avez vu au musée - quels tableaux et ainsi de suite - donc au moins quelques phrases (...)

Ex. 26

- (2)3 A : autrefois j'ai habité cette maison
 (2)4 E : bien
 (2)5 As : *mais habiter c'est long - pourquoi le passé composé↑ - je mettrais plutôt l'imparfait*
 (2)6 E : alors - pourquoi le passé composé -- quelqu'un a une idée↑ ----- et si on mettait l'imparfait dans cette phrase - est-ce que ce serait correct↑
 (2)7 A : non↑
 (2)8 E : eh bien ce serait aussi correct - sauf que le sens de la phrase serait différent - *quand vous dites à un français - autrefois j'ai habité dans cette maison - il n'attend pas la suite du discours - euh :: il comprend que vous ne vouliez dire que ça - par contre quand vous lui dites - autrefois j'habitais dans cette maison - il attendra la suite - euh :: c'est comme si vous commenciez une histoire - par exemple - autrefois j'habitais cette maison - elle était beaucoup plus belle euh : elle était entourée de jolis arbres etc (...)*

Remarquons que les enseignants 1 et 2, tout comme les auteurs du manuel *Comprendre, parler, écrire...*, afin d'illustrer cette caractéristique du système temporel français, proposent la comparaison de deux contextes qui ne diffèrent que par le temps du verbe et expliquent en quoi le sens change par rapport au changement du temps verbal.

11.8.5. Longtemps - adverbe « défini » (2 enseignants sur 10)

La dernière explication qu'on pourrait qualifier de contextualisée concerne l'emploi de l'adverbe temporel *longtemps*. Nous supposons que le choix par les enseignants 2 et 4 d'exemples contenant l'adverbe en question n'est pas dû au hasard mais au fait qu'ils ont voulu montrer aux apprenants que, contrairement au polonais où l'adverbe *longtemps* est toujours accompagné des verbes *imperfectifs*, en français il peut être accompagné de verbes au passé composé car il désigne une période déterminée dans le temps. Les explications qu'ils proposent aux apprenants peuvent en constituer une preuve.

L'enseignant 2, dans son explication, en s'appuyant sur l'exemple *Mon père a longtemps travaillé comme médecin militaire*, tente de faire comprendre aux apprenants que l'adverbe *longtemps* désigne « une durée définie » et que le fait de se référer automatiquement aux traductions polonaises n'est pas toujours une stratégie efficace :

Ex. 27

- (2)76 E : (...) *et dans la phrase - mon père a longtemps travaillé comme médecin militaire↑*
 (2)77 A : [*pracował*^{«travailler»IMPF.3PL.M.passé}] *longtemps - pour moi ce serait inaccompli - c'est bizarre qu'il y ait ici le passé composé*
 (2)78 E : mais il y a le passé composé - *pourquoi↑ -- réfléchissez - ne pensez pas en polonais ---- ok - est-ce que dans cette phrase on sait combien de temps ce procès a duré ↑*
 (2)79 As : *non*
 (2)80 E : *non↑ - a-t-on dans cette phrase un repère temporel↑*
 (2)81 A : *non*
 (2)82 A : *longtemps↑*

- (2)83 E : longtemps - *qu'est-ce que cela veut dire*↑
 (2)84 A : *que quelque chose a duré pendant une longue période*
 (2)85 E : *si tu dis qu'elle est longue - ça veut dire qu'elle est définie*
 (2)86 A : *comment*↑
 (2)87 E : *si en parlant d'un événement passé nous pouvons dire qu'il a duré longtemps - ça veut dire que - au moment où nous en parlons il est fini ---- euh :: ça a duré un certain temps -- nous ne savons pas de quand à quand - mais nous savons que ça a duré longtemps et que ça ne dure plus -- euh :: en français longtemps - est une durée en quelque sorte définie - comme un an - ou deux heures ---- ok↑ - en effectuant le choix entre le passé composé et l'imparfait - vous ne pouvez pas vous référer toujours à des traductions polonaises*

L'enseignant 4, pour sa part, compare le fonctionnement de l'adverbe en question dans les phrases polonaises et françaises :

Ex. 28

- (4)62 A : *j'étudier longtemps la biologie - ah :: l'imparfait - il y a longtemps* [studiowałem « étudier »IMPF.1.SG.M.passé] *on ne sait pas combien de temps exactement*
 (4)63 E : *au fait - ici il faut mettre le passé composé - parce qu'il ne s'agit pas de description - euh :: au fait - c'est une information concrète que tu annonces - après il y a le point*
 (4)64 A : *mais il y a longtemps - on ne peut pas dire longtemps* [przestudiowałem « étudier »PERF.1SG.M.passé]↑
 (4)65 E : *oui - c'est vrai qu'en polonais avec longtemps nous utilisons l'aspect* [niedokonany] *- mais - en français l'emploi du passé composé est possible parce que longtemps signifie une durée définie - si tu peux dire que ça a duré longtemps - ça veut dire que c'est déjà fini - d'accord*↑
 (4)66 A : *d'accord*
 (4)67 E : *alors...*↑
 (4)68 A : *j'ai étudié longtemps la biologie*

Nous voudrions relever que dans les deux cas cités, au moment où les apprenants, en s'appuyant sur les représentations venant de leur L1, choisissent l'imparfait pour exprimer les actions définies par *longtemps*, les enseignants 2 et 4 expliquent que comme il s'agit de la durée « finie », « déterminée », l'emploi du passé composé est nécessaire.

11.8.6. Recours au système aspecto-temporel de l'anglais (1 enseignant sur 10)

Parmi les enseignants faisant partie de notre corpus il y en a eu un (ens. 9) qui, afin de rendre son explication du passé composé et de l'imparfait plus adaptée aux représentations métalinguistiques que possèdent les apprenants polonophones, a eu recours au système anglais :

Ex. 29

- (9)8 E : *euh :: alors le passé composé est un temps accompli et l'imparfait est un temps* [niedokonany] *---- si on comparait ces deux temps aux temps en anglais - on dirait que le passé composé serait...*↑
 (9)9 As : [past simple]
 (9)10 E : *et l'imparfait serait ...*↑
 (9)11 As : [past continuous]

Comme l'anglais est la première langue étrangère des apprenants polonophones et comme son système temporel est plus proche de celui du français que le système polonais, il est fort possible qu'un tel type de contextualisation pourrait s'avérer efficace dans le cas du public polonophone. Néanmoins, dans la suite de son discours, l'enseignant 9 ne revient plus au système temporel de l'anglais, par contre il présente l'imparfait et le passé composé en tant qu'équivalents du *perfectif* (*dokonane*) et de l'*imperfectif* (*niedokonane*) polonais :

Ex. 30

(9)62 E : (...) *par exemple - tout le jeudi nous [chodziliśmy^{« aller régulièrement »}IMPF.1PL.M.passé] au cinéma - il faudrait décrire cette action à l'imparfait - car ce serait [chodziliśmy^{« aller régulièrement »}IMPF.1PL.M.passé] non [poszliśmy^{« aller »}PERF.1PL.M.passé] (...).*

Ainsi, la référence à l'anglais proposée par l'enseignant en question n'est qu'une comparaison des étiquettes, mais pas des concepts qu'elles couvrent.

11.9. Remarques conclusives

Les résultats de notre investigation ont montré que la plupart des enseignants polonophones restent fidèles à la démarche déductive, si caractéristique de la culture éducative polonaise, en présentant aux apprenants une description du passé composé et de l'imparfait « prête à appliquer ». Aucun informateur n'a laissé les apprenants formuler leurs propres descriptions par le biais des activités réflexives de conceptualisation.

Cependant, au niveau de la qualité du discours grammatical, nous avons relevé chez certains de nos informateurs des contextualisations ayant pour objectif de rendre leurs explications plus opérationnelles pour les apprenants polonophones. Mis à part le fait que la quasi-totalité des professeurs enregistrés ont présenté leurs discours dans la L1 des apprenants, la moitié d'entre eux ont tenté, par différents moyens, d'attirer l'attention de leur public sur la différence entre la valeur de l'aspect en polonais et en français.

Ainsi, 4 enseignants sur 10 se sont référés aux représentations de l'aspect que possèdent les apprenants polonophones. Ils ont notamment expliqué, le passé composé n'exprime pas uniquement des procès « *dokonane* », mais également des verbes « *niedokonane* », à condition que la durée de ces derniers soit déterminée.

Deux enseignants faisant partie de notre corpus ont attiré l'attention des apprenants polonophones sur la valeur du « temps d'attente » que possède l'imparfait. Ils ont notamment montré que l'imparfait, à la différence de l'*imperfectif* (*dokonany*) polonais, ne peut pas être

utilisé dans des phrases simples dans le but de constater un fait, mais que son emploi signale toujours un discours plus complexe.

Une autre tentative d'adapter le discours métalinguistique aux représentations des apprenants concerne l'emploi de l'adverbe *longtemps* avec le temps passé composé. Deux enseignants parmi ceux enregistrés ont expliqué à leurs apprenants que l'adverbe *longtemps*, qui en polonais est utilisé uniquement avec les verbes *imperfectifs* (*dokonane*), peut être utilisé en français avec le passé composé car il désigne un intervalle de temps défini.

En ce qui concerne la façon de contextualiser le métadiscours par les enseignants non natifs, tout comme dans le cas du discours proposé par les supports pédagogiques « locaux », presque à chaque fois il s'agissait de comparaisons d'exemples polonais et français accompagnées d'explications métalinguistiques impliquant les catégories aspectuelles relatives au système de la L1 des apprenants. Nous voudrions également souligner, que les contextualisations que nous venons de présenter faisaient rarement partie d'un discours *ad hoc* préparé auparavant par les enseignants, mais étaient le plus souvent des explications spontanées de ces derniers suscitées par des questions posées par les apprenants.

En somme, que ces explications « non orthodoxes » soient intentionnelles et effectivement fondées sur l'expérience ou non, elles circulent dans les classes et offrent un échantillon intéressant qui pourrait servir de point de départ à la construction des descriptions du passé composé et de l'imparfait destinées aux locuteurs polonophones.

Chapitre 12

Les représentations des apprenants allophones portant sur le passé composé et l'imparfait à travers leurs verbalisations

Dans ce chapitre, nous étudierons le quatrième type de savoir qui intervient dans le champ de la didactique des langues, à savoir les « savoirs ordinaires » dont disposent les apprenants. Nous rappelons qu'il s'agit de savoirs issus des représentations sociales, de « catégories du sens commun »⁴³⁸, de « termes banalisés »⁴³⁹ venant de la langue maternelle, qui s'articulent aux termes savants de la langue cible.

La question que nous nous posons est de savoir quelle influence exercent les représentations concernant le temps et l'aspect que possèdent les apprenants polonophones dans leur L1, sur leur perception du passé composé et de l'imparfait.

Les verbalisations demeurent une des possibilités d'accès à ces représentations. Ainsi, à travers l'analyse des contenus d'une activité de conceptualisation métalinguistique verbalisée d'apprenants polonophones à propos du passé composé et de l'imparfait, nous tenterons d'examiner comment s'articulent les savoirs concernant les temps en question fondés sur des intuitions épilinguistiques et avec ceux issus des sciences du langage.

12.1. Type de données analysées : verbalisations

Comme nous venons de le mentionner, afin d'accéder aux intuitions linguistiques des apprenants polonophones portant sur le passé composé et sur l'imparfait, nous avons eu recours à l'analyse de leurs verbalisations. Les *verbalisations* sont « une extériorisation, en vue de communication à autrui, de ce que l'apprenant sait ou dont il est conscient et de ce qu'il fait mentalement »⁴⁴⁰. Elles supposent une activité métalinguistique consciente s'appuyant sur des commentaires métalinguistiques, jugements de grammaticalité des apprenants portant aussi bien sur leur propre système de la langue cible que sur ses activités ou stratégies métacognitives.

⁴³⁸ Terme employé par M.-J. Beguélin, *De la phrase aux énoncés : grammaires scolaires et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2000, p. 23.

⁴³⁹ *Ibid.*

⁴⁴⁰ J.-O. Kim, *Étude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français*, thèse soutenue à la Sorbonne Nouvelle Paris 3, 2003, version online : <http://www.kimjinok.com/html/these.html>, site consulté en novembre 2011.

Les verbalisations ne sont pas une méthode nouvelle d'observation d'une activité métalinguistique de l'apprenant. M.-T. Vasseur et J. Arditty⁴⁴¹ notent que l'intérêt particulier pour ce type d'activités a été suscité dans les années 80, à la suite des propositions méthodologiques de P. Corder⁴⁴² qui, en reprenant la problématique de Chomsky, a proposé un travail portant sur le recueil et l'exploitation des « données intuitionnelles ».

Pour P. Corder⁴⁴³, les verbalisations sont des données « intuitionnelles » qui, contrairement aux données « textuelles » (issues de l'interaction spontanée), correspondent aux productions provoquées que fournissent les apprenants sur leur système des connaissances métalinguistiques (par exemple les jugements sur les formes et / ou sur leurs valeurs).

Il existe de nombreux travaux exploitant les données de verbalisation (notamment M. Dabène et C. Martin-Saurat (1979)⁴⁴⁴, A. Berthoud (1982)⁴⁴⁵, Faita-Véronique (1982)⁴⁴⁶, Trévisse & Demazière (1991)⁴⁴⁷). Néanmoins, dans tous ces travaux, elles ne constituent pas les données elles-mêmes mais sont comparées aux données de production. Nous nous situons du côté des chercheurs tels que J. Osborne (1997)⁴⁴⁸, Kim J.-O. (2003)⁴⁴⁹ qui reconnaissent que les verbalisations peuvent constituer en soi un objet concret d'observation reflétant l'activité métalinguistique consciente de l'apprenant.

Ainsi, sans adhérer pour autant à une perspective chomskyenne, nous croyons que les représentations métalinguistiques conscientes des apprenants polonophones concernant le passé composé et l'imparfait, peuvent se manifester dans ces données « intuitionnelles » que sont les verbalisations.

⁴⁴¹ M.-T. Vasseur, J. Arditty, « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche », dans *AILE*, n° 8, *op.cit.*, 1996.

⁴⁴² P. Corder, [1973], « La sollicitation des données d'interlangue », *Langages*, n° 57, 1980 pour la traduction française, *op.cit.*

⁴⁴³ P. Corder, *Ibid.*, p. 29-41.

⁴⁴⁴ M. Dabène, C. Martin-Saurat, « L'adulte et le métalangage grammatical », *Études de linguistique appliquée*, n° 34, 1979, p. 86-93.

⁴⁴⁵ A. Berthoud, *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Étude des verbes déictiques allemands*. Berne, Francfort, Peter Lang, 1982.

⁴⁴⁶ D. Véronique, D. Faita, « Sollicitation de données syntaxiques auprès d'un groupe de travailleurs maghrébins », dans *Encrages*, n° 8/9, 1982.

⁴⁴⁷ A. Trévisse, F. Demazière, « Imparfait, passé simple, prétérit : représentations métalinguistiques et didactiques », 1992, Actes du VIII^e colloque international, 'Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches', *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Grenoble, Lidilem-Université de Grenoble III, 1991, p. 355-363.

⁴⁴⁸ J. Osborne, « Structuration métaphorique dans la métalangue d'apprenants avancés ; exemple de la détermination nominale et aspectuelle », *LINX*, n° 37, 1997, p. 137-146.

⁴⁴⁹ J.-O. Kim, *Étude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français*, *op. cit.*

12.2. Caractéristiques de l'enquête

En employant les termes de T. Caplow⁴⁵⁰ nous pouvons qualifier notre enquête de façon suivante :

- du point de vue de la durée de l'enquête, il s'agit d'une étude « transversale » (les données traitées ont été recueillies en une seule fois),
- du point de vue du type d'observation, il s'agit d'une interrogation « semi-ouverte » (commentaire d'un exercice à trous),
- du point de vue de l'observation, il s'agit d'une observation « désengagée » (l'enquêteur n'est pas un acteur social du système qu'il observe), légèrement « contaminée » par le fait que l'enquêtrice est de même nationalité que ses sujets.
- du point de vue de l'échantillonnage, il s'agit d'une enquête « qualitative » (le nombre des sujets (30) n'est pas suffisant pour généraliser les faits).

12.3. Conditions de l'enquête

L'activité réflexive de verbalisation nécessite un public adulte, captif possédant un niveau de français avancé. Ce type d'apprenants se trouve en Pologne presque uniquement dans des écoles privées de langues et dans les Universités. Il était donc assez difficile pour nous de trouver l'établissement au sein duquel nous pourrions effectuer notre enquête. Après de longues recherches, nous avons réussi à obtenir l'accord de la directrice du département de la Philologie romane⁴⁵¹ de l'Université Catholique de Lublin pour effectuer notre enquête. M.-T. Vasseur⁴⁵², souligne que la situation d'enquête où les locuteurs non-natif et natif seraient « égaux » et où le non-natif aurait un statut d'interlocuteur bilingue autonome partageant le contrôle de l'échange avec le natif, permettrait de s'investir dans la discussion « en bonne figuration » et en toute efficacité. Dans le cas de notre enquête, le fait que les sujets et l'enquêtrice partagent la même langue maternelle a créé une ambiance conviviale et un cadre favorable pour les entretiens. Les apprenants n'ont pas été gênés par la présence d'une enquêtrice et prenaient plutôt facilement et volontairement la parole. Les

⁴⁵⁰ T. Caplow, *L'enquête sociologique*, Paris, Armand Colin, coll. U2, 1970.

⁴⁵¹ Faculté de langue et de civilisation française.

⁴⁵² M.-T. Vasseur, « La communication entre étrangers et autochtones : stratégies pour se comprendre, stratégies pour apprendre », dans F. François (dir.), *La communication inégale*, Paris, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1990, p. 239-260.

enregistrements ont toujours eu lieu dans les salles de cours, donc dans des endroits familiers aux enquêtés et plutôt silencieux, ce qui a donné une assez bonne qualité d'enregistrement.

12.4. Les informateurs

Les informateurs étaient des étudiants 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. Âgés entre 19 et 25 ans, ils sont issus de différentes villes de la Pologne. Chaque informateur a suivi entre 5 et 7 ans d'apprentissage du français dans le cadre institutionnel polonais et est censé avoir le niveau B2/C1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*⁴⁵³. Nous n'avons pas dressé séparément le profil de chaque enquêté car les informateurs préféraient rester anonymes.

12.5. Caractéristique du support de l'enquête : récits à trous

Pour susciter les verbalisations sur l'emploi du passé composé et de l'imparfait nous avons eu recours à de brefs récits à trous ainsi qu'à des phrases isolées, dans lesquels les verbes à l'infinitif devaient être remplacés par, soit le passé composé, soit par l'imparfait. Dans cette séquence nous proposons d'expliquer le choix des exemples de cette activité. Nous ne commenterons pas les exemples dans le même ordre que celui présenté aux apprenants. L'exercice sous la forme proposée lors de notre enquête se trouve dans l'annexe C.

Nous avons effectué le choix des exemples en nous fondant principalement sur les zones de différence entre le fonctionnement du système aspectuel polonais et français, mais également sur notre propre expérience d'apprenante polonophone du français.

Pour vérifier si les apprenants polonophones sont conscients de cette différence au niveau de l'aspect polonais et français, nous avons proposé dans notre exercice quelques contextes présentant les procès *accomplis*. Nous rappelons que les processus *accomplis* en français sont désignés par le passé composé (car leur durée est déterminée), mais qui en polonais nécessitent l'emploi des verbes *imperfectifs* (car on ne sait rien sur leur achèvement):

- *Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre)..... de 5 h à 10 h.*

⁴⁵³ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, op. cit.*

- *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.*

- *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.*

- *Je (**penser**).....à mon départ estival toute l'année. Je (**partir**).....enfin la semaine dernière (...)*

Dans les représentations des polonophones la locution *plusieurs années* et l'adverbe *longtemps* sont considérés comme une durée indéterminée et nécessitent l'emploi des verbes *imperfectifs*. Pour vérifier si les apprenants sont conscients qu'en français *plusieurs années* et *longtemps* marquent une durée déterminée et, par conséquent, nécessitent l'emploi du passé composé, nous avons proposé deux exemples:

- *-Il parle très bien l'arabe.*

- *C'est parce que pendant plusieurs années il (**habiter**).....à Alger.*

- *Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui (**partir**).....pour Chamonix. Je (**se décider**)..... de l'accompagner à la gare. Nous (**marcher**).....longtemps.*

En nous appuyant sur notre propre expérience d'apprenante et d'enseignante de français dans un contexte polonais, nous pensons pouvoir avancer l'hypothèse que pour les apprenants polonophones, la notion de « règle » a une très grande importance. Par les biais de notre enquête nous voulons également vérifier si et de quelle façon nos informateurs se réfèrent aux discours *ad hoc* à propos de la L2 à laquelle ils ont été exposés. Autrement dit, nous chercherons à voir si le discours que produisent les apprenants est un métadiscours plaqué, qui fonctionne à vide, une répétition de la pensée sans représentation, ou bien s'il est un véritable discours de raisonnement. Pour cela nous avons choisi les exemples suivants :

- *Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (**neiger**)régulièrement.*

- *(...) Quand je (**arriver**).....à Rennes, il (**pleuvoir**).....et il (**pleuvoir**).....pendant tout mon voyage.*

Nous avons remarqué à travers les analyses présentées dans les chapitres précédents (10 et 11) que les descriptions auxquelles sont exposés les apprenants, proposent assez souvent comme exemples illustrant l'imparfait des phrases parlant des phénomènes météorologiques, ainsi que soulignent que le temps en question désigne les actions effectuées régulièrement.

Si les apprenants se réfèrent sans raisonnement aux descriptions apprises par cœur, nous supposons qu'ils choisiront dans les cas marqués en gras l'imparfait, en justifiant leur choix par référence automatique aux descriptions *ad hoc*.

Par contre, le choix du passé composé tendrait à démontrer qu'ils sont conscients que, même si les contextes en question désignent des descriptions de la météo et des actions répétitives, dans les deux cas leur durée est définie. Cela pourra signifier que leurs connaissances concernant la valeur du passé composé et de l'imparfait ne sont pas uniquement de simples résonances sans aucune représentation.

Enfin, pour vérifier si les apprenants sont conscients de la différence entre les systèmes aspectuels polonais et français nous avons proposé deux exemples qui en français, imposent le choix du passé composé (car il s'agit des procès dont la durée est déterminée) et qui en polonais laissent la possibilité du choix entre la forme *perfective* et *imperfective* est possible (car il s'agit du phénomène de neutralisation aspectuelle⁴⁵⁴) :

- *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.*

- *(...) Il (**beaucoup lire**).....lors de son séjour à l'hôpital.*

Ainsi, si les apprenants choisissent le passé composé en justifiant leur réponse par le fait qu'il s'agit des procès dont la durée est définie, nous saurons qu'ils ont conscience de la valeur accomplie du passé composé. Si en revanche, ils répondront qu'il y a la possibilité de choisir entre les deux temps, cela voudra dire qu'ils se réfèrent au système de leur L1.

⁴⁵⁴ Nous rappelons (cf. chapitre 7) que dans certains contextes en polonais l'opposition fondamentale entre le perfectif et l'imperfectif est neutralisée. Ce phénomène a pour conséquence la quasi synonymie des formes. Ainsi, la seule nuance de sens qu'entraîne le choix entre la forme *perfective* et *imperfective* dans le contexte *(...) après la mort de ma mère je ne (sortir)..... pas de la maison pendant trois ans* est telle qu'en employant la forme *perfective* du verbe *sortir* (« wyjść »), nous envisagerons l'action de sortir d'un point sur un axe de temps postérieur à l'intervalle du temps dans lequel elle s'est déroulée, par contre, en employant la forme *imperfective* du verbe *sortir* (« wychodzić »), nous envisageons l'action de sortir « de l'intérieur » de cet intervalle, en cours de déroulement.

Quant à l'exemple *Il (beaucoup lire)..... lors de son séjour à l'hôpital*, en employant la forme *perfective* du verbe *lire* (« przeczytać »), nous soulignons qu'on a lu beaucoup de livres et qu'on les a tous terminés, par contre en employant la forme *imperfective* du verbe *lire* (« czytać ») nous soulignerons que généralement on a effectué l'action de lire, sans donner de précisions.

Tout de même, quelle que soit la forme que l'on choisisse, dans le premier cas le locuteur comprendra que pendant trois ans nous n'avons pas quitté la maison et dans le deuxième que nous avons effectué l'action de lire pendant la période dont nous parlons.

12.6. Déroulement de l'enquête

L'enquêtrice a eu à sa disposition un total de 30 informateurs et 3 séances de 45 minutes. Chaque séance a été composée de 3 étapes :

- 1^{ère} étape (10 min) : Les enquêtés écrivent sur une fiche la « règle » portant sur l'emploi du passé composé et de l'imparfait qu'ils « appliquent » dans la communication.
- 2^{ème} étape (10 min) : Les enquêtés remplissent l'exercice à trous portant sur le choix entre le passé composé et l'imparfait proposé par l'enquêtrice.
- 3^{ème} étape (25 min) : L'activité réflexive de verbalisation pendant laquelle les enquêtés justifient leur choix du temps qui convient dans chacun des mini-contextes à trous qu'ils viennent de remplir.

La première et la deuxième étape de l'enquête ont été effectuées individuellement par chacun des enquêtés. Par contre, du fait du temps très limité dont nous disposions pour mener l'enquête, la troisième étape a pris l'allure d'un entretien collectif. Lors de cette deuxième étape (verbalisation), l'enquêtrice a d'abord lu le début de chaque exemple et ensuite elle a demandé aux informateurs qui avaient choisi le passé composé de lever la main, puis à ceux qui avaient choisi l'imparfait. Ainsi, pour chaque cas présenté par l'exercice à trous se formaient deux groupes dont les membres étaient censés expliquer leur choix de temps.

12.7. Analyse des données textuelles

Avant d'analyser les verbalisations portant sur le passé composé et l'imparfait, nous avons passé en revue les résultats de la première et deuxième étape de notre activité. En l'occurrence, nous avons vérifié quels emplois des temps en question les apprenants polonophones avaient cité le plus souvent dans leurs descriptions, ainsi que quels contextes proposés dans l'activité à trous leur avaient posé le plus de problèmes.

Le tableau ci-dessous présente les emplois les plus fréquemment utilisés par les apprenants dans leurs descriptions du passé composé et de l'imparfait. Les formulations présentées dans le tableau ont été directement empruntées aux descriptions fournies par les informateurs :

Tableau 1 : Emplois du passé composé et de l'imparfait cités les plus fréquemment dans les descriptions de nos informateurs

Emploi du passé composé	Nombre de formulations	Emploi de l'imparfait	Nombre d'interrogés qui ont énuméré l'emploi donné
Wyraża czynności dokonane ⁴⁵⁵ , (<i>Exprime les actions perfectives (dokonane)</i>)	19 sur 30	Używamy go w opisach pogody, osób, uczuć, krajobrazu, tło wydarzeń (<i>On l'emploie pour décrire les personnes, les sentiments, les paysages, la météo, le fond des événements</i>)	18 sur 30
Wyraża czynności zakończone (<i>Exprime les actions achevées</i>)	12 sur 30	Wyraża czynności rozciągnięte w czasie, długie (<i>Exprime les actions longues, étirées dans le temps</i>)	16 sur 30
Wyraża czynności jednorazowe, punktowe, krótkie (<i>Exprime les actions uniques, courtes, ponctuelles</i>)	10 sur 30	Wyraża czynności powtarzające się (<i>Exprime les actions répétitives, habituelles</i>)	14 sur 30

Ce tableau apporte des premières pistes de réflexion concernant l'impact de la culture métalinguistique de nos informateurs sur les représentations métalinguistiques.

Premièrement, remarquons qu'il présente des valeurs qu'on ne peut pas trouver dans les manuels et grammaires du français telles que, par exemple : *le passé composé est un temps exprimant les actions « dokonane », ponctuelles*, ou bien : *l'imparfait est un temps exprimant les actions étirées dans le temps*. Il serait intéressant, selon nous, d'essayer de trouver la source de ces représentations « non orthodoxes ».

Deuxièmement, les valeurs portant sur le passé composé qui ont été le plus systématiquement citées par nos informateurs dans leurs « règles » ont été : « dokonany » (perfectif) et de « zakończony » (achevé). En analysant plus en détail les descriptions contenant ces deux valeurs, nous nous sommes rendue compte, que nos enquêtés considèrent la valeur *accomplie* du passé composé comme synonymique à la valeur *achevée* des verbes perfectifs polonais. Voici les exemples de quelques descriptions de nos informateurs (toutes les descriptions accompagnées des traductions sont à consulter dans l'annexe C) :

⁴⁵⁵ Vu l'ambiguïté des termes « dokonany » et « niedokonany » en polonais (ils sont désignent aussi bien l'opposition aspectuelle polonaise que française), tous comme les cas des analyses précédentes, nous n'avons pas traduit ce terme.

Ex. 1

(Gr.3, app. 1)

« Nous utilisons le passé composé pour exprimer les actions achevées, « dokonane », dont nous voulons accentuer le temps de la durée. »

Ex. 2

(Gr.3, app. 3)

« Passé composé
- actions passées « dokonane », achevées ».

Ex.3

(Gr.1, app.1)

« Le passé composé- temps passé « dokonany », employé pour exprimer les situations passées « dokonane », pour les événements qui ont été achevés. Une situation donnée a un début et une fin ».

De plus, certains de nos enquêtés, afin d'illustrer leurs descriptions, citent les formes *perfectives* des verbes polonais comme exemples du passé composé et les formes *imperfectives* des verbes polonais comme exemples de l'imparfait :

Ex. 4

(Gr.2, app.7)

« Passé composé
- action unique, courte
- action
- action « dokonana », par exemple [zjadłem « manger »PERF.1SG.M.passé]

Imparfait

- action longue, étirée dans le temps
- fond des actions
- action « niedokonana » par exemple [jadłem « manger »IMP.1SG.M.passé] »

Ainsi, nous pourrions supposer que nos informateurs ne sont pas conscients de la non-transparence aspectuelle entre le polonais et le français. Cette représentation pourrait venir du fait qu'on propose souvent aux apprenants polonophones des traductions des descriptions françaises qui nomment le passé composé « dokonany » et l'imparfait « niedokonany », sans expliquer que la valeur de ces notions en français n'est pas la même qu'en polonais.

Les résultats de l'activité à trous pourraient confirmer notre hypothèse concernant l'ignorance des apprenants polonophones de la non-transparence entre les systèmes aspectuels polonais et français. Les exemples proposés dans l'exercice qui ont notamment offert une résistance particulière aux enquêtés sont ceux présentant les actions déterminées dans le temps, mais pour lesquels il n'y a aucune information quant à l'*achèvement*. En l'occurrence, il s'agit des contextes où l'emploi du passé composé et de l'imparfait ne coïncide pas avec

celui des verbes *perfectifs* et des verbes *imperfectifs*. Voici le tableau recensant les cas en question et les réponses des apprenants interrogés :

Tableau 2 : Les contextes les plus problématiques pour les sujets apprenants

Exemples	Nombre d'apprenants ayant choisi le passé composé	Nombre d'apprenants ayant choisi l'imparfait
Quand je suis arrivé à Rennes il pleuvait et il a plu pendant tout mon voyage.	1 sur 30	29 sur 30
J'ai pensé à mon départ estival pendant toute l'année.	5 sur 30	25 sur 30
Je me suis décidé à l'accompagner à la gare. Nous avons marché longtemps.	6 sur 30	24 sur 30
Pendant plusieurs années il a habité à Alger.	8 sur 30	22 sur 30
Il a beaucoup lu pendant son séjour à l'hôpital.	11 sur 30	19 sur 30
Je n'ai pas pu dormir la nuit dernière car tu éternuais tout le temps.	12 sur 30	18 sur 30
Moi, par exemple, après la mort de ma mère, je ne suis pas sortie de la maison pendant trois ans.	13 sur 30	17 sur 30
Il est resté huit mois à l'hôpital.	16 sur 30	14 sur 30

Nous supposons que ces réponses erronées sont dues au fait que la plupart des apprenants dans leur choix du temps se sont fondé sur le système aspectuel de leur L1. D'ailleurs un phénomène similaire a été observé récemment par U. Paprocka- Piotrowska (2008)⁴⁵⁶ dans son étude portant sur l'emploi des items verbaux par les apprenants polonophones dans les récits produits en français. Son investigation a montré notamment que l'interlangue de ces derniers se caractérise par la gestion « lexicale » du répertoire verbal. Autrement dit, les apprenants polonophones ont une forte tendance à reproduire dans leurs productions en français les fonctionnements aspectuels propres au système de leur L1.

⁴⁵⁶ U. Paprocka - Piotrowska, *Conter au risque de tout changer*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 2008.

12.8. L'analyse des verbalisations

Dans les sections qui suivent nous analyserons les données obtenues lors de la troisième étape de notre activité. Il s'agit notamment des intuitions méta- et épilinguistiques verbalisées par les apprenants portant sur leur perception du fonctionnement des temps passé composé et imparfait.

Nous avons classé les verbalisations de nos informateurs en deux groupes : celles qui sont fondées sur le système de leur L1 et celles liées à la façon dont ils perçoivent le discours *ad hoc* qui leur est présenté par les enseignants et par les supports pédagogiques (manuels, grammaires) auxquels ils ont accès. En ce qui concerne les conventions de transcriptions, les passages en français, beaucoup moins fréquents que ceux en polonais, sont marqués en italique (la transcription complète de l'activité réflexive de verbalisation se trouve dans l'annexe D).

12.8.1. Impact des connaissances relatives au fonctionnement de la L1 des apprenants polonophones sur leurs représentations du passé composé et de l'imparfait

Les verbalisations portant sur les formes choisies dans les contextes à trous n'ont fait qu'affirmer notre hypothèse émise après avoir passé en revue les descriptions des apprenants et les résultats de l'exercice à trous. Elles ont montré que les représentations des informateurs concernant le fonctionnement du passé composé et de l'imparfait sont filtrées à travers un crible qui est leur L1.

Les informateurs se référaient à leur L1 d'une double façon : soit ils fondaient leur choix du temps sur les traductions des verbes en polonais, soit ils attribuaient aux temps français les valeurs de l'opposition polonaise *perfectif / imperfectif*.

12.8.1.1. Recours à la traduction

La référence à la traduction en polonais des contextes proposés dans l'exercice à trous a été la justification du choix du temps la plus systématiquement présente dans les verbalisations des apprenants.

Dans le contexte *Quand je suis arrivé à Rennes il pleuvait et il a plu pendant tout mon voyage* la plupart des apprenants (29 sur 30, cf. tableau 2) ont choisi presque à l'unanimité le

temps imparfait pour les deux cas d'emploi du verbe « pleuvoir », en recours à la traduction de la phrase en polonais, où le contexte nécessite l'emploi du verbe *imperfectif* :

Ex. 5

- (1)175 A : parce que [padało « pleuvoir »IMPF.NEUTRE.passé] pendant tout son voyage
 (1)176 A : il est venu et [padało IMPF.NEUTRE.passé] - et après il [padało IMPF.NEUTRE.passé] pendant tout son voyage

Ex. 6

- (2)36 A : [padało « pleuvoir »IMPF.NEUTRE.passé] - non [spadło « tomber » IMPF.NEUTRE.passé] dans le cas présent on sous-entend « l'action de tomber effectuée par la pluie »]

La référence à la traduction en polonais a eu également un impact sur le choix du temps dans l'exemple *Il a beaucoup lu lors de son séjour à l'hôpital*. Les apprenants justifient leur choix de l'imparfait en se référant à la traduction des phrases, mais également mettent en relief la valeur de la forme *perfective* et *imperfective* du verbe *lire* (« czytać »). Ils expliquent notamment que le contexte en question exige l'emploi de l'imparfait car « il n'y a aucune information sur l'achèvement de la lecture » :

Ex. 7

- (2)179 A : parce que pendant ce séjour il [czytał « lire »IMPF.3SG.M.passé] beaucoup
 (2)180 A : on ne sait pas s'il [przeczytał « lire »PERF.3SG.M.passé] - mais juste qu'il [czytał « lire »IMPF.3SG.M.passé] - euh :: des livres - ou des journaux

Cette verbalisation pourrait être une confirmation de notre hypothèse selon laquelle les apprenants polonophones identifient la valeur de l'imparfait comme celle des verbes *perfectifs* et la valeur du passé composé comme celle des verbes *imperfectifs*.

Dans le cas de l'exemple : *J'ai pensé à mon départ estival pendant toute l'année* la plupart des informateurs (25 sur 30, cf. tableau 2) ont également choisi l'imparfait en s'appuyant sur la version polonaise de la phrase dans laquelle l'emploi de la forme *imperfective* du verbe « penser » est obligatoire :

Ex. 8

- (3)107 A : parce que je [pomyślałem « penser »PERF.1SG.M.passé] - je ne [myślałem « penser »IMP.1SG.M.passé] pas tout le temps - euh :: non c'est vrai [myślałem « penser »IMPF.1SG.M.passé] je me suis trompé

Ex. 9

- (2)126 A : exactement - il n'a pas pu [pomyśleć « penser »PERF.inf] pendant toute l'année

Étonnamment, nous avons détecté le recours à la traduction dans l'exemple : *Moi, par exemple, après la mort de ma mère, je ne suis pas sortie de la maison pendant trois ans* dont la traduction de ce contexte en polonais offre le cas de neutralisation aspectuelle (cf. section 10.5 de ce chapitre).

Nous l'avons choisi délibérément afin de vérifier à quel type de représentation les apprenants se référeraient au moment de la référence à leur système, leur L1 offrant le choix entre les deux formes. Pourtant, nos enquêtés se sont toujours référés à la traduction en polonais.

Puisque la traduction en polonais du contexte en question donne la possibilité du choix entre deux formes, nous avons pu observer deux types d'explications fondées sur la L1 des apprenants. Ainsi, d'un côté, il y a des apprenants qui envisagent l'action de « ne pas sortir » du point de vue « intérieur », en cours de déroulement, et qui proposent de l'exprimer à l'imparfait en expliquant leur choix par la traduction contenant un verbe *imperfectif* :

Ex. 10

- (2)66 A : non il [nie wyszedł^{« sortir »PERF.Nég.3SG.M.passé}] - mais il [nie wychodził^{« sortir régulièrement »IMPF.Nég.3SG.M.passé}]
 (2)67 A : tu as raison - il [nie wychodził^{« sortir régulièrement »IMPF.Nég.3SG.M.passé}] tout au long de ces trois ans
 (2)68 A : je [nie wychodziłem^{« sortir régulièrement »IMPF.Nég.1SG.M.passé}] - non je ne [wyszedłem^{« sortir »PERF.Nég.1SG.M.passé}]

De l'autre côté, il y en a qui envisageant l'action en question du point de vue « postérieur » à l'intervalle dans lequel l'action en question a eu lieu et qui proposent de l'exprimer au passé composé en fondant leur choix sur la traduction contenant un verbe *perfectif* :

Ex. 11

- (2)69 A : je ne suis pas d'accord - j'ai mis le *passé composé* parce qu'il [nie wyszedł^{« sortir »PERF.Nég.3SG.M.passé}] du tout ↑
 (2)71 A : moi - j'ai compris la même chose qu'il [nie wyszedł^{« sortir »PERF.Nég.3SG.M.passé}] même pas une fois - en général - pendant ces trois ans après la mort de ma mère
 (2)72 E : mhm :: les autres qui ont mis le *passé composé*... ↑
 (2)73 A : il n'est pas sorti pendant ces trois ans - et maintenant il peut déjà sortir -alors c'est terminé

Nous pouvons donc remarquer que dans les deux cas le critère décidant du choix du temps de nos informateurs n'a pas été le fait qu'il s'agissait de l'action passée dont la durée a été déterminée par l'adverbe « trois ans », mais encore une fois la référence au fonctionnement de leur L1.

12.8.1.2. Attribution à l'opposition passé composé / imparfait la valeur de l'opposition polonaise *perfectif* / *imperfectif*

En examinant les verbalisations de nos informateurs, nous avons remarqué que parfois, même s'ils ne se réfèrent pas explicitement à la traduction, ils attribuent au passé composé et à l'imparfait respectivement la valeur du *perfectif* et de l'*imperfectif* polonais.

Ainsi, le passé composé désigne pour eux uniquement des procès *achevés* et l'imparfait les procès *accomplis* et *inaccomplis*.

Un de nos enquêtés, lors de la discussion autour du choix du temps dans l'exemple *Il a beaucoup lu lors de son séjour à l'hôpital*, a argumenté son choix de l'imparfait en prétendant que dans la phrase il n'y a aucun indice informant que l'action de la lecture a été terminée :

Ex. 12

(3)113 A : [czytał^{« lire »IMPF.3SG.M.passé}] - mais il n'est pas certain qu'il a terminé de lire

Nous avons relevé le même type d'argument dans les verbalisations concernant l'exemple *Je n'ai pas pu dormir la nuit dernière*. Un apprenant explique qu'il a mis l'imparfait dans le contexte en question car « on ne sait pas si la personne a réussi à s'endormir ou pas » :

Ex. 13

(1)38 A : moi je pense qu'on devrait mettre ici *l'imparfait* - parce qu'on ne sait pas s'il s'est endormi finalement ou pas

Nous pouvons remarquer que dans les deux exemples cités ci-dessus, les apprenants effectuent leur choix en appui uniquement sur le critère d'*achèvement*.

Dans l'exemple *J'ai pensé à mon départ estival pendant toute l'année*, nous avons repéré une pareille explication. Bien que, cette fois, l'apprenant ait choisi correctement le temps, sa verbalisation a trahi qu'il a fondé son choix sur le fait qu'il s'agissait du processus terminé (achevé):

Ex. 14

(1)144 A : mais moi - exactement pour la même raison j'ai mis le passé composé - il [myślał^{« penser »IMPF.3SG.M.passé}] - mais après il est parti et il n'y pense plus - donc pour moi c'est [dokonane]

L'apprenant a choisi correctement le temps, mais sa verbalisation trahit le fait que son choix n'a pas été dû à la conscience de la différence aspectuelle entre le polonais et le français, mais au fait qu'il s'agisse d'une action « achevée ».

Les exemples cités pourraient constituer encore une preuve que les apprenants polonophones perçoivent la valeur du passé composé et de l'imparfait à travers les représentations de l'aspect qu'ils possèdent dans leur L1.

12.8.1.3. Adverbe *longtemps* perçu à travers la L1 des apprenants

Nous avons également remarqué une influence du système polonais sur le choix du temps par les apprenants dans le cas de l'exemple *Nous avons marché longtemps*. En fait, la quasi-totalité de nos enquêtés ont opté dans ce contexte pour le choix de l'imparfait en le justifiant par la présence de l'adverbe *longtemps* qui pour eux désigne une durée « indéterminée dans le temps » :

Ex. 15

(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

Ex. 16

(3)99 A : moi - je ne savais pas qu'avec *longtemps* on utilisait le *passé composé* --- je pensais que c'est une action indéterminée dans le temps - qu'ils [szli « marcher »IMPF.3PL.M.passé] *longtemps*

Ex. 17

(1)125 A : nous avons mis l'*imparfait* à cause de ce *longtemps*

Nous supposons que cette explication vient du fait que leur raisonnement s'est fondé sur le système de leur L1. En polonais, la présence de l'adverbe *longtemps* exige toujours l'emploi des verbes *imperfectifs* exprimant les actions inachevées donc indéterminées dans le temps. Ainsi, l'adverbe en question pourrait être perçu par les locuteurs polonophones en tant que désignant une durée indéterminée et, par conséquent, être employé avec l'imparfait.

Les résultats des analyses présentés ci-dessus montrent que les apprenants polonophones possèdent des connaissances concernant le fonctionnement des temps passé composé et imparfait qu'ils n'arrivent pas à rattacher de façon correcte à leur expérience linguistique.

Ils ont probablement reçu de la part de leurs enseignants les « règles *ad hoc* », sans aucune explication qui mettrait en lumière la différence entre les systèmes aspectuels polonais et français. C'est peut-être pour cette raison qu'ils associent automatiquement la valeur du passé composé et de l'imparfait à celle des verbes *perfectifs* et *imperfectifs* polonais.

12.8.2. Impact des descriptions *ad hoc* enseignées aux apprenants polonophones sur leur perception du passé composé et de l'imparfait

Dans la section précédente, nous avons examiné l'influence du système de la L1 des apprenants sur leur perception du passé composé et de l'imparfait. Nous avons avancé

l'hypothèse que les apprenants interrogés ne sont probablement pas conscients que l'opposition française *accompli / inaccompli* exprimé respectivement par les temps passé composé et imparfait, n'a pas la même valeur que l'opposition polonaise *perfectif / imperfectif*. Nous avons également constaté qu'il est fort probable que ce fait soit dû à l'incompatibilité des explications que les apprenants reçoivent avec leurs représentations. Dans cette partie, nous essaierons de vérifier, à travers les verbalisations de nos enquêtés, la façon dont ils mettent en œuvre les connaissances portant sur les temps en question qu'ils ont reçues lors de leur apprentissage du français.

12.8.2.1. L'importance de la notion de « règle » dans la culture métalinguistique des apprenants polonophones

La valeur de l'imparfait la plus souvent citée dans les descriptions de nos informateurs est la valeur « descriptive » (cf. tableau 1, section 12.7.). L'analyse plus détaillée des descriptions des apprenants a montré, qu'en précisant cette valeur, ils ont systématiquement insisté sur le fait que l'imparfait décrit : les habitudes, les actions répétitives (14 sur 30) et la météo (8 sur 30) (les descriptions sont à consulter dans l'annexe C).

Ces deux valeurs apparaissent également assez souvent dans les verbalisations comme arguments expliquant le choix du temps dans les exercices à trous. Dans l'exemple *Quand je suis arrivé à Rennes, il pleuvait et il a plu pendant tout mon voyage*, nos enquêtés ont expliqué presque à l'unanimité qu'ils avaient choisi l'imparfait dans les deux cas d'emploi du verbe « pleuvoir » car il s'agit de « la description de la météo » :

Ex.18

(2)141 A : description de la météo

(2)142 A : c'est la description de son départ ici -- et dans le suivant il y aura aussi l'*imparfait*

(2)143 E : mhm :: et dans le suivant - il y aura aussi l'*imparfait* à votre avis↑ --- et personne n'a mis le *passé composé* - pourquoi↑

(2)145 A : parce que c'est une description - il n'y a rien d'autre à inventer

Ex.19

(1)166 A : parce que d'habitude quand il y a la description de la météo on utilise l'*imparfait*

(1)167 A : description de la situation - de la météo

(...)

(1)170 E : super - et :: le deuxième trou ↑

(1)171 As : {la plupart en même temps} : aussi à l'*imparfait*

(1)172 A : la même chose

(1)173 E : pourquoi↑

(1)174 A : parce que c'est toujours la météo

Quant à l'exemple *Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il a neigé régulièrement*, presque tous nos informateurs ont argumenté leur choix de l'imparfait par le fait qu'il s'agit d'une action répétitive, car il y a le mot « régulièrement » :

Ex. 20

(3)39 A : l'action répétitive - il n'a pas plu une seule fois - mais plusieurs

(3)40 A : plusieurs fois - cette neige était quelque chose d'habituel

Ex. 21

(1)55 A : parce qu'on ne sait pas combien de fois il a neigé cet hiver et ::-- régulièrement c'est-à-dire que l'action qui se répète -- répétitive

Le même type d'explication nous avons détecté dans la phrase : *Il a beaucoup lu lors de son séjour à l'hôpital* :

Ex. 22

(1)181 A : c'était son habitude - [czytał¹ lire »IMPF.3SG.M.passé]

Le fait que dans les deux exemples cités les apprenants reproduisent le discours *ad hoc* qu'ils ont appris par cœur au lieu de mettre au clair des fonctionnements réellement présents, nous incite à supposer que les connaissances concernant les temps en question qu'ils possèdent, constituent pour eux un savoir « à part » qu'ils sont incapables de conceptualiser pour le rendre opérationnel. En employant les termes d'A. Trévisse⁴⁵⁷, nous pouvons dire que dans l'esprit de nos apprenants, il n'y a que « la représentation des signes » mais pas « la représentation de ce que ces signes signifient ».

Ces verbalisations nous poussent également à croire que les descriptions *ad hoc* que possèdent les apprenants polonophones ne sont peut-être pas suffisamment adaptées aux représentations de ces derniers. Les « règles » que possèdent nos informateurs les empêchent probablement de remarquer que les valeurs aspectuelles ne sont transparentes en polonais et en français, tout comme de comprendre que la référence automatique à la description sans aucune réflexion ne garantit pas le « bon » choix du temps.

12.8.2.2. Interprétation erronée du schéma *ad hoc*

L'emploi du passé composé et de l'imparfait, qui se situe à la troisième position parmi ceux auxquels nos informateurs ont le plus systématiquement recours dans leurs descriptions (cf. tableau 1), nous informe que le passé composé est le temps qui exprime les actions « courtes », « ponctuelles » (13 informateurs sur 30) et que l'imparfait désigne les actions

⁴⁵⁷ A. Trévisse, « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues », dans *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*, op.cit, 1996, p. 34.

« étirées dans le temps », « longues » (16 informateurs sur 30). Nous rappelons que nous avons rencontré la même représentation dans les descriptions proposées par les enseignants polonophones lors de leurs cours (cf. chapitre 11)

Les emplois en question ont également figuré parmi ceux les plus systématiquement cités par nos informateurs dans leurs verbalisations concernant le choix du temps dans les exercices. Voici les exemples dans lesquels la référence à la représentation en question a été la plus systématique.

Dans le cas de la phrase *J'ai cousu de 5 h à 10 h*, certains apprenants ont justifié leur choix de l'imparfait en prétendant qu'il ne s'agissait pas d'« un petit point » mais d'une « action longue » :

Ex. 23

- (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. 24

- (2)6 E : pourquoi tout le reste a mis *l'imparfait*↑---- pourquoi avez-vous mis l'imparfait↑
- (2)7 A : parce que ::: parce que :: ça a été effectué pendant un temps assez long
- (...)
- (2)17 A : c'était une longue action -- elle [szyła^{« coudre »IMPF.3SG.F.passé}] et [szyła^{« coudre »IMPF.3SG.F.passé}] ::

Nous avons repéré une explication quasi identique dans l'exemple *Je ne sais pas si j'aurai suffisamment de points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je n'ai pas su répondre à la question* :

Ex. 25

- (1)74 A : parce que - [nie wiedziałem^{« savoir »IMPF.Nég.1SG.M.passé}] - alors cela a duré un certain temps - non seulement pendant un moment

Dans ces exemples, nous pouvons noter que dans leur choix, nos informateurs se sont référés au temps de la durée des actions, non au caractère accompli de cette durée. Nos informateurs ont justifié aussi le choix de l'imparfait dans l'exemple *C'est parce que pendant plusieurs années il a habité à Alger* en expliquant que la locution adverbiale « plusieurs années » nous apprend que l'action désignée par le verbe a été « longue » et « étirée dans le temps » :

Ex. 26

- (1)61 E : ok - d'abord on va commencer par *l'imparfait* - parce que vous êtes plus nombreuses - pourquoi avez-vous mis *l'imparfait*
- (1)62 A : parce qu'il [mieszkał^{« habiter »IMPF.3SG.M.passé}] pendant plusieurs années- alors l'action est étirée

Ex. 27

(2)43 E : euh :: qui a mis l'*imparfait* ---- pourquoi↑

(2)44 A : parce que *pendant plusieurs années* -- alors pendant - pendant une longue période de temps qui n'est pas précisée - plusieurs - mais on ne sait pas exactement combien

De plus, la verbalisation de l'exemple 26 nous incite à supposer que certains apprenants polonophones peuvent percevoir la locution « plusieurs années » comme l'adverbe « longtemps » c'est-à-dire exprimant une durée indéterminée.

Le même type de raisonnement, fondé sur la représentation que la durée des actions a un impact sur le choix entre le passé composé et l'imparfait, a été noté aussi dans les contextes *Je n'ai pas pu dormir la nuit dernière* (Ex. 28) et *Moi, par exemple, après la mort de ma mère, je ne suis pas sortie de la maison pendant trois ans* (Ex. 30), dans lesquels les informateurs argumentent leur choix de l'imparfait en disant que « la nuit » ou « 3 ans » représentent pour eux une « longue durée » :

Ex. 28

(2)20 E : ok -- qui a mis l'*imparfait* ↑ ---- pourquoi avez-vous mis l'*imparfait*↑

(2)21 A : parce que c'est une action longue -- parce que ça a duré - ça a duré toute la nuit

Ex. 29

(2)60 E : (...) ok -- *après la mort de ma mère...*↑ -- oui↑-- on parle de ça maintenant↑ --ok - qui a mis l'*imparfait* --- ok pourquoi↑

(2)61 A : parce que je ne sortais pas pendant une longue période de temps

(2)62 A : après la mort - alors dès la mort pendant une longue période

(2)63 E : mhm :: dès la mort pendant une longue période

(2)64 A : trois ans

(2)65 E : mhm : dès la mort pendant trois ans

Nous rappelons que la longueur des actions n'est pas un critère décidant du choix aspectuel ni en polonais ni en français. En nous fondant sur l'analyse du discours des enseignants, nous supposons que cette représentation trouve sa source dans les explications de ces temps que les apprenants reçoivent de la part de leurs enseignants.

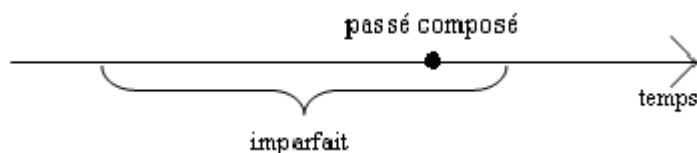
De plus, 3 apprenants, en parlant de la valeur en question, se sont référés au schéma représentant le passé composé sous forme d'un point et l'imparfait sous forme d'accolade.

Deux parmi eux (Ex. 31 et Ex. 32) ont proposé le dessin :

Ex. 30

(Gr.1, app. 14)

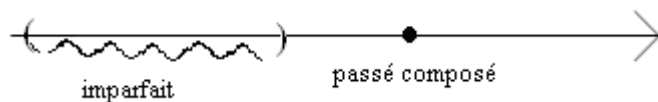
« Le passé composé est un temps passé que nous utilisons (...) au moment où nous voulons exprimer une action qui s'est achevée, une action ponctuelle



L'imparfait est un temps passé que nous utilisons afin de décrire le fond des actions au passé composé. Nous l'emploierons surtout pour exprimer les états et les processus longs qui ont eu lieu au passé »

Ex. 31

(Gr. 1, app. 6)



Nous avons repéré également une description que n'a pas fournie le schéma mais qui a expliqué qu'on peut illustrer l'imparfait « sur l'axe du temps sous forme d'une ligne » :

Ex. 32

(Gr3., app. 1)

« Nous employons l'imparfait afin d'exprimer l'action passé inaccomplie que l'on peut représenter sous forme d'une ligne sur l'axe du temps ».

Ce fait pourrait confirmer l'hypothèse que nous avons émise à propos de l'analyse du discours des enseignants. En l'occurrence il se pourrait que ce type de représentation soit liée à une interprétation inexacte (aussi bien par les enseignants que par les apprenants) du schéma « classique » que l'on trouve souvent dans les supports d'enseignement / apprentissage du français.

Ces interprétations maladroites de linguistique réelle, qui, en plus, ne sont pas liées à l'influence de la L1, pourraient constituer, à notre avis, un argument pour estimer que les descriptions du passé composé et de l'imparfait, auxquelles ont accès les apprenants polonophones, ne sont pas suffisamment opérationnelles.

12.9. Remarques conclusives

Bien que notre enquête ne soit pas significative quantitativement, elle nous a donné quelques indications importantes permettant de faire quelques hypothèses concernant non seulement les connaissances déclaratives à propos du fonctionnement du passé composé et de l'imparfait que possèdent les apprenants polonophones, mais également sur la façon dont ils se représentent et appliquent ces connaissances.

La stratégie la plus souvent appliquée par les apprenants interrogés dans leur choix entre le passé composé et l'imparfait a été le recours à la traduction des verbes en L1. Nous supposons que ce phénomène peut être dû à l'absence de conscience de nos informateurs de la non-transparence entre les systèmes aspectuels polonais et français. Ainsi nous faisons l'hypothèse que le savoir déclaratif portant sur ces temps auxquels nos informateurs ont été exposés n'éclaire pas suffisamment que la valeur aspectuelle de l'opposition passé composé/imparfait ne correspond pas à celle de l'opposition *perfectif / imperfectif* en polonais.

Dans les verbalisations de nos informateurs, nous avons également pu observer le même phénomène qu'a noté A. Berthoud (1982)⁴⁵⁸ chez ses sujets et qui a trouvé un écho dans les travaux d'A. Trévisse (1993)⁴⁵⁹. En l'occurrence, il s'agissait de la reproduction constante des « règles *ad hoc* » ultérieurement apprises sans aucun souci de référencement. Nous supposons que c'est le « passé métalinguistique » des apprenants, aussi bien de la L1 que de la L2, qui leur fait produire devant les faits de langue un métadiscours régurgité, plaqué, fonctionnant à vide. Autrement dit, à notre avis, il se peut que cette expression d'« une pensée qui ne serait que langage », soit due au fait que les « règles » concernant le passé composé et l'imparfait dont disposent les apprenants polonophones et qu'ils considèrent comme « norme », ne leur fournissent probablement pas d'indices sur la façon de mettre en œuvre les opérations qu'elles contiennent.

Cette analyse nous a affirmé dans notre constat de départ que les apprenants polonophones ont besoin de descriptions portant sur les temps passé composé et imparfait qu'ils puissent rattacher à leur expérience linguistique. C'est pour cette raison que dans le chapitre suivant, nous tenterons d'élaborer un prototype du discours qui, leur permettrait de construire des représentations plus opératoires concernant le fonctionnement des temps en question.

⁴⁵⁸ A. Berthoud, *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde*, *op. cit.*

⁴⁵⁹ A. Trévisse, « Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2 : méthodes d'observation, modes d'intervention », *op.cit.*

Chapitre 13

Une description contextualisée du passé composé et de l'imparfait élaborée dans le cadre d'activités de conceptualisation

Les résultats des analyses ayant pour objectif le repérage des contextualisations dans les descriptions locales divulguées et dans celles issues de l'expertise professionnelle des enseignants se sont avérés dans la plupart des cas négatifs. En l'occurrence, au niveau des supports pédagogiques élaborés localement, on retrouve des contextualisations uniquement dans ceux qui ne sont plus ni réédités ni employés dans les écoles polonaises. Les grammaires et les manuels de français édités récemment par les maisons d'édition polonaises, à part le fait qu'ils présentent le métadiscours dans la L1 des apprenants, proposent les mêmes explications que celles destinées aux francophones. En ce qui concerne le discours des enseignants, la moitié des professeurs dont les explications ont été enregistrées présentent la valeur du passé composé et de l'imparfait respectivement, comme synonymique à celle des verbes *perfectifs* et *imperfectifs* en polonais. De plus, parmi les explications des professeurs qui évoquent la différence aspectuelle entre le polonais et le français, la plupart ont été produites spontanément en réponse à des sollicitations des apprenants.

Ainsi, dans cette dernière étape de notre recherche, nous proposerons d'abord une description contextualisée « expérimentale » du passé composé et de l'imparfait, fondée sur les données recueillies lors de notre étude. La description en question a été élaborée par les locuteurs polonophones lors d'une activité réflexive inspirée du concept de l'« activité de conceptualisation » proposée par H. Besse en 1974⁴⁶⁰. Ensuite, au moyen d'une enquête, nous tenterons de vérifier la réception de la description en question par les apprenants polonophones.

13.1. Procédure de l'élaboration de la description contextualisée « expérimentale » du passé composé et de l'imparfait

La description que nous proposons est le fruit d'un débat mené entre quatre locuteurs polonophones « ordinaires »⁴⁶¹ et une « enquêtrice » (nous-même) autour des données que

⁴⁶⁰ H. Besse, 1974, *op.cit.*, p. 38-44.

⁴⁶¹ Par les locuteurs « ordinaires » nous entendons les personnes ne possédant pas une formation dans le domaine de la linguistique.

nous avons réussi à collecter lors de notre investigation. En l'occurrence, il s'agit des données de nature « savante » (descriptions linguistiques et celles de référence portant sur la temporalité et l'aspect en français et en polonais) et des données de nature « ordinaire » (contextualisations du passé composé et de l'imparfait identifiées lors des analyses des discours proposés par les auteurs et par les enseignants polonophones, les représentations des apprenants polonophones portant sur la valeur des temps en question).

13.1.1. Les informateurs

Les informateurs, au nombre de quatre, participant à l'élaboration de la description contextualisée sont âgés de 27 à 30 ans et sont de sexe différent (3 hommes et 1 femme). Ils se connaissent mutuellement et entretiennent des relations amicales entre eux ainsi qu'avec l'enquêtrice. Ils vivent dans un contexte francophone depuis au moins deux ans, où ils exercent différentes activités professionnelles (génie civil, informaticienne, physicien, architecte). Ils possèdent tous une formation supérieure de niveau bac + 5 (l'équivalent du Master) qu'ils ont effectuée en Pologne. Au moment d'arriver en France, ils parlaient tous couramment anglais et leur niveau de français était scolaire (ils ont suivi trois heures de cours de français par semaine au lycée). Durant leur séjour en France, seul l'un parmi nos quatre sujets a fréquenté une école de langues pendant un an. Les trois autres déclarent perfectionner leur niveau de français par immersion (télévision, radio, contact avec des natifs). Deux parmi nos sujets à part l'anglais et le français parlent également d'autres langues étrangères (le russe, le japonais et l'espagnol).

13.1.2. L'activité réflexive de l'élaboration de la description

L'élaboration de la description s'est déroulée entièrement en polonais, dans un contexte non-institutionnel (un dîner chez l'enquêtrice) et a duré environ quatre heures. Afin d'obtenir les données les plus authentiques possibles, l'enquêtrice n'a pas prévenu ses amis-informateurs qu'ils participaient à une activité préparée auparavant. Le déroulement de l'activité n'a pas non plus été enregistré. L'enquêtrice leur a spontanément demandé de l'aider à interpréter les données recueillies lors de sa recherche.

L'activité proposée par l'enquêtrice ressemblait donc à celle de conceptualisation proposée par H. Besse (cf. chapitre 4.4.). Elle a été effectuée avec des locuteurs possédant déjà l'expérience d'une réflexion grammaticale, sans être pourtant des professionnels de la

discipline. Il s'agissait de la verbalisation par les enquêtés, de façon qu'ils veulent et avec les mots qui leur conviennent, de leurs intuitions sur ce qu'ils perçoivent du fonctionnement de la langue cible.

L'activité réflexive présentée ici différait du modèle décrit par H. Besse uniquement par le fait que la réflexion des informateurs ne tournait pas autour d'un corpus de phrases erronées qu'ils avaient produits, mais autour des données constituées des résultats de la présente recherche.

Ainsi dans le premier temps l'enquêtrice présentée à ses sujets les informations issues des ouvrages « savants » concernant la non-coïncidence aspectuelle entre le polonais et le français, ainsi que les exemples des contextualisations qu'elle a identifiés lors de ses analyses. Ensuite, les informateurs ont été invités à réfléchir sur les données qui leur ont été présentées et à proposer leur propre description du fonctionnement du passé composé et de l'imparfait.

L'enquêtrice n'a pas participé à l'élaboration de la description. Son rôle était limité à celui d'un animateur informé qui répondait aux questions éventuelles des enquêtés et notait leurs suggestions concernant la description des temps en question.

13.2. La description « expérimentale » contextualisée élaborée par les informateurs

Dans un premier temps, nous voudrions souligner le fait que tous nos informateurs ont déclaré à l'unanimité ne pas être conscients de la non-coïncidence aspectuelle entre le polonais et le français et utiliser toujours le passé composé et l'imparfait de façon automatique en se fondant sur leur L1.

Après avoir eu connaissance des résultats de nos analyses, les informateurs ont entamé spontanément un débat portant sur la non-transparence aspectuelle entre le polonais et le français, à commencer par une discussion autour de la valeur du passé composé. Ils ont tous remarqué que c'était le passé composé qui n'était pas le temps du « tout à fait dokonany ». La description du temps en question que nos informateurs ont proposée a été fondée sur les représentations de la catégorie de l'aspect qu'ils possèdent dans leur L1. En l'occurrence, ils ont proposé d'expliquer que, contrairement au *perfectif* polonais, le passé composé ne signifie pas uniquement l'achèvement complet du procès, mais il peut désigner aussi leur achèvement dans le temps (donc l'accomplissement). Ainsi, non seulement les verbes *perfectifs* (*dokonane*) peuvent être désignés par le passé composé, mais aussi les verbes *imperfectifs* (*niedokonane*), à condition que la durée des procès désignée par ces derniers soit déterminée

dans le temps. Voici notre traduction de la description finale du passé composé proposée par nos informateurs :

Le passé composé → temps exprimant tous les procès dont la durée est déterminée*, indépendamment du fait qu'ils soient exprimés par des verbes *perfectifs (dokonane)* ou *imperfectifs (niedokonane)* :

Exemple :

<p>Dużo czytałem^{IMPF} <u>podczas wakacji</u> ↓ (la durée déterminée)</p>	}	= <i>J'ai beaucoup lu pendant les vacances</i>
<p>Dużo przeczytałem^{PERF} <u>podczas wakacji</u> ↓ (la durée déterminée)</p>		

*Attention ! En français, les adverbes (ou compléments) tels que *longtemps* ou *plusieurs années*, indiquent une durée déterminée tout comme *deux ans, toute la journée, une heure*, etc.

Si en français nous voulons souligner qu'il s'agit d'une action achevée, l'emploi du passé composé ne suffit pas, nous devons recourir aux moyens lexicaux

Exemple :

J'ai lu tous les romans de Balzac pendant les vacances = Podczas wakacji **przeczytałem** (wszystkie)
powieści
 Balzaca.

Nous voudrions remarquer que les exemples cités par nos informateurs ont été empruntés à la *Grammaire du français* de Z. Terech (cf. chapitre 10). Néanmoins, contrairement aux auteurs de cette grammaire, nos enquêtés ont non seulement traduit les phrases en polonais, mais ils ont également fourni des commentaires expliquant de façon explicite la différence entre la valeur du passé composé et celle des verbes *perfectifs (dokonane)* et *imperfectifs (niedokonane)* de leur L1.

De plus, les informateurs, dans leur notice marquée *Attention !*, ont pris en considération le phénomène évoqué par deux enseignants enregistrés et par plusieurs apprenants dans leurs verbalisations. En l'occurrence, il s'agit du fait que l'adverbe *longtemps*, qui représente pour les polonophones une période « indéfinie » et qui est toujours employé en polonais avec des verbes *imperfectifs (dokonane)*, désigne en français un segment temporel borné, donc nécessite, dans la plupart des cas, l'emploi du passé composé. À l'occasion de la discussion autour de l'emploi de l'adverbe *longtemps* au passé, nos informateurs ont avoué à l'unanimité qu'ils n'avaient jamais réfléchi à ce problème et qu'ils

utilisaient toujours l’adverbe en question en se fondant sur la traduction de leur L1, donc avec l’imparfait.

Le débat autour de la valeur de l’imparfait a été beaucoup plus court que celui autour du passé composé. En procédant par élimination des cas d’emploi du passé composé, nos enquêtés se sont mis très vite d’accord sur le fait que l’imparfait désigne tous les procès *imperfectifs (niedokonane)*, mis à part ceux dont la durée est déterminée. Nous pouvons donc remarquer que, tout comme dans le cas du passé composé, les informateurs ont présenté l’imparfait à travers les catégories appartenant à leur culture métalinguistique.

Les enquêtés, afin d’illustrer la valeur de l’imparfait, se sont inspirés d’un des exemples que nous avons proposé dans notre corpus pour l’activité de verbalisation. Il s’agissait notamment d’une phrase contenant la forme *imperfective* du verbe « habiter » (*mieszkać*). Ils ont proposé dans leur description la comparaison de deux phrases polonaises contenant le verbe en question accompagnées de leurs versions françaises. Dans la première phrase, puisqu’il s’agit un procès non borné temporellement, la forme *imperfective (niedokonana)* « *mieszkać* » est traduite en français par l’imparfait. Par contre dans la seconde, la même forme verbale est traduite par le passé composé, car la durée du procès qu’elle exprime est précisée par le complément circonstanciel de temps (trois ans) :

L’imparfait → temps exprimant les actions dont les bornes sont effacées. Ainsi il s’agira de tous les procès exprimés par les verbes *imperfectifs (niedokonane)*, sauf ceux dont le temps de la durée est déterminé.

Exemple :

a) Kiedy **mieszkałem**^{IMPF} we Francji, często chodziłem do teatru. = *Quand **j’habitais** en France, j’allais souvent au théâtre.*

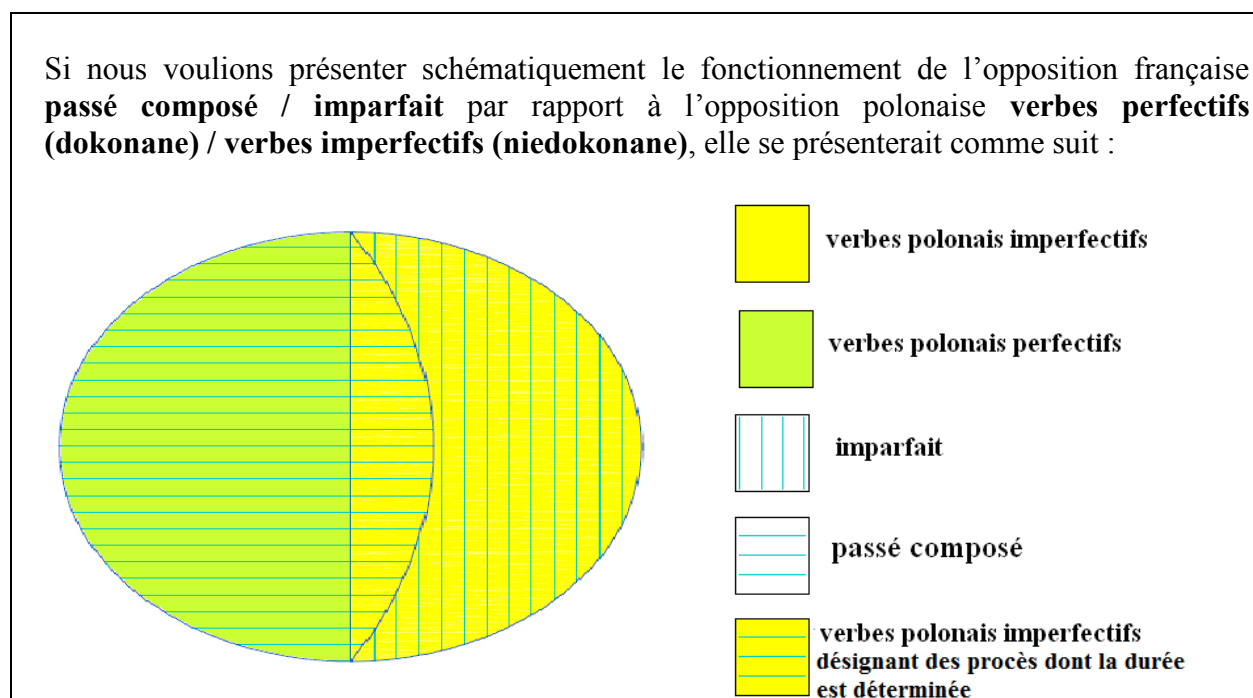
(Il s’agit de la situation dont la durée n’est pas déterminée)

b) **Mieszkałem**^{IMPF} we Francji **trzy lata** = ***J’ai habité** trois ans en France.*

(Il s’agit de la situation qui s’est déroulée dans un intervalle temporel précis (3ans)).

Pour compléter la description, un de nos enquêtés a proposé un schéma récapitulatif inspiré, selon lui, des explications des enseignants polonophones enregistrés. Le schéma en question, qui a été validé et jugé très réussi par les autres informateurs, présente la valeur de

l'opposition entre le passé composé et l'imparfait, comparée à celle entre le *perfectif* (*dokonany*) et l'*imperfectif* (*niedokonany*) du passé dans leur L1 :



Ce schéma explique, tout comme certains enseignants faisant partie de notre corpus, que le passé composé, à part les procès *perfectifs* (*dokonane*), peut également renvoyer à ceux qui sont *imperfectifs* (*niedokonane*) mais dont la durée est déterminée dans le temps. Quant à l'imparfait, il exprimera les procès *imperfectifs* (*niedokonane*), sauf ceux qui sont déterminés dans le temps.

Les informateurs ont également décidé d'ajouter à leur description, sous la notice *Attention !*, une explication concernant l'emploi du passé composé et de l'imparfait proposée par le manuel *Comprendre, parler, écrire...* qu'ils ont trouvé très pertinente. Il s'agit notamment du fait que le choix entre le passé composé et l'imparfait ne dépend pas uniquement de la présence explicite d'un indice temporel, mais également de la nature du message que nous voulons transmettre à notre interlocuteur :

ATTENTION !

En français le choix entre imparfait et passé composé n'est pas automatique ! La présence de l'indice temporel n'impose pas le choix automatique du passé composé. Tout dépend également de la nature du message que nous voulons transmettre. Regardons l'exemple :

- a) *Il a plu toute la journée.*
 - b) *Il pleuvait toute la journée... donc j'ai décidé de rester à la maison et de lire un peu.*
- a) il s'agit d'un simple constat qui n'aura pas de suite
b) malgré le fait qu'un procès décrit par le verbe est déterminé dans le temps, nous pouvons employer l'imparfait au début d'un énoncé plus développé (un fond pour les événements, une description).

En résumant, nous pouvons constater que, bien les contextualisations portant sur le passé composé et sur l'imparfait identifiées à travers nos analyses n'aient pas été nombreuses, elles se sont avérées opérationnelles pour les polonophones. La preuve de ce constat est le fait que nos informateurs s'en sont beaucoup inspirés dans l'élaboration de leur propre description des temps en question. En l'occurrence, tous les exemples illustrant la différence entre les systèmes aspectuels polonais et français, constituant le socle de la description proposée par nos enquêtés, viennent des explications fournies par les ouvrages pédagogiques et par les enseignants polonophones que nous leur avons présentées. Nos enquêtés ont également jugé opérationnel de reprendre dans leur description quelques explications *ad hoc* trouvées dans notre corpus. Il s'agit notamment d'une explication concernant le caractère défini de l'adverbe *longtemps* proposée par certains enseignants, et de celle informant que l'emploi du passé composé et de l'imparfait ne dépend pas uniquement du caractère défini des procès mais également de l'intention du locuteur, fournie par le manuel *Comprendre, parler, écrire...* Enfin, le schéma élaboré par les informateurs est une représentation graphique du discours explicatif portant sur le passé composé proposée par la moitié des enseignants faisant partie de notre corpus.

Néanmoins, il convient de souligner que, même si la description expérimentale de nos enquêtés reprend des éléments des contextualisations proposées par les professeurs et les auteurs polonophones, on ne peut pas la considérer comme une simple « synthèse ». Les informateurs, lors du débat animé par l'enquêtrice, en ont modifié certains éléments qu'ils avaient jugés insuffisamment intelligibles. En l'occurrence, les exemples qu'ils proposent ne se limitent pas, comme la plupart de ceux qui leur ont été présentés, à comparer les contextes français et polonais sans aucun commentaire, mais ils se sont toujours accompagnés

d'explications métalinguistiques fondées sur les représentations de la catégorie de l'aspect que possèdent les polonophones dans leur L1. La présentation de l'opposition passé composé / imparfait à travers l'opposition polonaise *perfectif / imperfectif* à l'aide du schéma, a également été une tentative de rendre la description plus opérationnelle.

Pour finir, nous voudrions encore souligner qu'en observant la forme de la description proposée par nos enquêtés, nous pouvons constater qu'il s'agit de locuteurs ayant l'habitude d'apprendre les fonctionnements linguistiques par le biais des « règles » traditionnelles composées des explications métalinguistiques et des exemples d'emploi.

13.3. Test de réception de la description expérimentale proposée

Dans les séquences qui suivent, nous présenterons une étude dont l'objectif a été d'examiner l'efficacité potentielle de notre proposition de la description du passé composé et de l'imparfait par les apprenants polonophones. Nous tenons à préciser qu'il ne s'agit pas d'une étude longitudinale analysant le degré d'acquisition des temps en question, mais d'une enquête ponctuelle qui examine uniquement la réception de la description proposée.

13.3.1. Les informateurs et le questionnaire

Pour notre enquête, nous disposons de trois groupes d'enquêtés : deux groupes de lycéens de Lublin (gr. I-10 personnes, gr. II-13 personnes) et un groupe d'étudiants débutants⁴⁶² en 1^{ère} année de Philologie Romane à l'Université Catholique de Lublin (gr. III-7 personnes). Tous nos enquêtés étaient âgés de 16 à 19 ans et maîtrisaient le français au niveau A2/B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*⁴⁶³. Chaque enquêté, à part le français, maîtrisait une autre langue vivante (le plus souvent l'anglais) au niveau B1/B2. Afin de respecter l'anonymat des enquêtés nous ne détaillerons pas chaque profil séparément.

Le questionnaire que nous avons proposé afin de vérifier la façon dont les apprenants polonophones comprennent notre description expérimentale du passé composé et de l'imparfait, a été composée de deux parties.

La première partie contenait trois questions dans la L1 des apprenants. En nous fondant sur les résultats de nos analyses (verbalisations des apprenants, discours des

⁴⁶² Il s'agit d'un groupe d'étudiants qui commencent leurs études de FLE à partir du niveau A1, mais qui doivent obligatoirement maîtriser une autre langue vivante (le plus souvent l'anglais) au moins au niveau B2.

⁴⁶³ Conseil de l'Europe, 2001, *op.cit.*

enseignants), nous avons fait l'hypothèse que, dans la plupart des cas, les apprenants polonophones reçoivent des descriptions traditionnelles des temps constituant l'objectif de notre recherche. Ainsi, l'objectif de notre première question (*Est-ce qu'il y a une différence entre l'explication du passé composé et de l'imparfait que tu viens de lire et celles que vous avez déjà entendues ? Si oui, en quoi consiste cette différence?*) était de vérifier si la description expérimentale que nous proposons a changé la vision du fonctionnement du passé composé et de l'imparfait que possédaient déjà les apprenants. La deuxième question (*Quels éléments de la description vous ont le plus aidés à comprendre le fonctionnement du passé composé et de l'imparfait ? (schémas, exemples, discours...)*) visait la détection des explications proposées dans la description qui ont semblé les plus opérationnelles pour nos enquêtés. Enfin la troisième (*Est-ce que dans la description, il y a des explications (schémas, exemples etc.) qui n'ont pas été claires pour vous ? Expliquez votre réponse*), concernait les éléments de la description qui n'ont pas été compris par les apprenants.

La deuxième partie de notre questionnaire avait la forme d'un exercice à trous. La plupart des exemples choisis pour cet exercice sont ceux qui avaient constitué le plus de difficultés pour les apprenants polonophones lors d'une activité réflexive de verbalisations ayant pour but d'identifier les représentations de ces derniers concernant le passé composé et l'imparfait (cf. chapitre 11) :

1. *Je ne peux pas venir chez toi ce soir. Je suis très fatiguée. Je (coudre)..... de 5 h à 10 h.*
2. *Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter).....à Alger.*
3. *Toute l'année je (attendre)^amon départ estival. Je (partir)^benfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir)^c à torrents et il (pleuvoir)^dpendant tout mon séjour.*
4. - *Cette maison est hantée.*
 - *Je t'assure que non.*
 - *Comment tu le sais ?*
 - *Je (habiter).....cette maison.*
5. *Je (habiter)cette maison quand la guerre a éclaté.*

Par les biais des exemples présentés ci-dessus nous avons tenté de vérifier si les apprenants polonophones ont compris que :

- le passé composé, à part les verbes désignant les procès *achevés*, peut également s'utiliser avec les verbes désignant des procès simplement *accomplis* et exprimés en polonais à l'aide des formes *imperfectives* des verbes (cf. exemples : 1, 2, 3),
- l'absence de l'indice temporel n'impose pas un choix automatique de l'imparfait et sa présence celui du passé composé (cf. exemples : 4, 5).

13.3.2. Le déroulement de l'enquête

Les enquêtes ont eu lieu dans des milieux institutionnels (les établissements scolaires fréquentés par les informateurs). Malgré le jeune âge des enquêtés, il n'y a pas eu de problèmes de discipline. Tous les participants étaient motivés pour appréhender leur savoir grammatical concernant le passé composé et l'imparfait. L'enquêtrice a eu à sa disposition 45 minutes avec chaque groupe.

Dans un premier temps, les apprenants ont reçu les copies contenant la description expérimentale du passé composé et de l'imparfait. Ils ont eu 15 minutes pour lire à voix basse la description et essayer de réfléchir au fonctionnement du passé composé et de l'imparfait qu'elle présentait. Ensuite, ils ont reçu une deuxième copie contenant le mini-questionnaire et l'exercice à trous qu'on leur a demandé de remplir, durant environ 30 minutes, en se fondant sur les informations contenues dans la description.

En ce qui concerne l'exercice à trous, nous tenons à souligner que la tâche des enquêtés a consisté non seulement à remplir les blancs dans l'exercice en se fondant sur les informations concernant les emplois du passé composé et de l'imparfait fournies par la description, mais qu'il leur était également demandé d'expliquer en dessous de chaque exemple leur choix du temps. Les questionnaires remplis par les apprenants sont à consulter dans l'annexe E.

13.3.3. Les résultats du questionnaire

Comme nous venons de le mentionner, la première partie de notre enquête se composait de questions ouvertes concernant la compréhensibilité de la description. Dans les sections qui suivent, nous analyserons les réponses de nos informateurs à chacune de ces questions.

13.3.3.1. Les différences de la description proposée par rapport à celles déjà connues des apprenants

La grande majorité des informateurs ont répondu positivement à la première question de notre enquête (*Est-ce qu'il y a une différence entre l'explication du passé composé et de l'imparfait que tu viens de lire et celles que vous avez déjà entendues ? Si oui, en quoi consiste cette différence?*). 27 sur 30 apprenants ont notamment déclaré que, contrairement aux descriptions qu'ils avaient reçues auparavant, celle que nous avons proposée leur a permis de découvrir que la valeur aspectuelle en français ne se recoupe pas avec celle du polonais.

Neuf parmi ces informateurs ont répondu, de façon très générale, que la description proposée leur a permis de comprendre que le passé composé et l'imparfait ne sont pas toujours les équivalents de l'opposition polonaise entre les verbes *perfectifs (dokonane)* et *imperfectifs (niedokonane)*. Voici quelques exemples (toutes les réponses accompagnées des traductions sont à consulter dans l'annexe E) :

Ex. 1

App.5

« Le passé composé ne renvoie pas toujours aux verbes *perfectifs (dokonane)* et l'imparfait aux verbes *imperfectifs (niedokonane)* »

App. 9

« Jusqu'aujourd'hui je pensais que le passé composé = *perfectif (dokonany)* et l'imparfait = *imperfectif (niedokonany)* »

App. 15

« La différence consiste dans le fait que, jusqu'ici, on nous disait que le passé composé était destiné aux verbes *perfectifs (dokonane)* et l'imparfait aux verbes *imperfectifs (niedokonane)*, ce qui, comme nous venons de l'apprendre, n'est pas tout à fait vrai »

App. 21

« Les règles que je connaissais avant disaient que le passé composé était *perfectif (dokonany)* et l'imparfait *imperfectifs (niedokonany)*, cette règle a changé ce fait »

App. 22

« La différence est que, avant, je pensais que le passé composé renvoyait toujours à des verbes *perfectifs (dokonane)* et l'imparfait à des verbes *imperfectifs (niedokonane)* »

Néanmoins, plus que la moitié des enquêtés (18 sur 30) ont tenté de préciser dans leur réponses la différence aspectuelle en question. Ils ont notamment déclaré que, grâce à notre description contextualisée, ils avaient compris que le passé composé, sauf des verbes *perfectifs (dokonane)*, renvoyait également à des verbes *imperfectifs (niedokonane)*, à condition que ces derniers désignent des actions déterminées dans le temps. Voici quelques exemples de réponses de ce type fournies par les apprenants interrogés :

Ex.2

App. 19

« PC n'est pas toujours *perfectif (dokonany)*, on l'utilise aussi pour les verbes *imperfectifs (niedokonane)* quand on sait combien de temps a duré une action. »

App. 23

« Avant je ne savais pas que les verbes *imperfectifs (niedokonane)*, s'ils décrivent une action dont la durée est précisée, peuvent être exprimés par le passé composé. »

App.29

« La différence est telle que cette règle m'a appris que la *perfectivité (dokonanie)* et l'*imperfectivité (niedokonanie)* ne compte pas dans le choix entre le passé composé et l'imparfait. On utilise toujours le passé composé quand la durée de l'action est définie (même s'il s'agit de l'action qui est *imperfective (niedokonana)* en polonais). »

App. 24

« Dans les règles précédentes, le passé composé était l'équivalent de l'aspect *perfectif (dokonany)* en polonais, et selon cette règle, plus importante est la présence du cadre temporel défini. »

App. 28

« Le passé composé est d'habitude *perfectif (dokonany)*, mais il peut également être *imperfectif (niedokonany)* quand l'action est définie par un cadre temporel précis, par exemple « pendant 3 heures j'ai lu un livre » (cette action est *imperfective (niedokonana)* mais elle est fermée dans un cadre temporel précis). »

Le fait que plus que la moitié des enquêtés ont expliqué dans leurs réponses la différence au niveau de l'aspect en polonais et en français, constitue pour nous un indice très positif. Il prouve notamment que les apprenants ont compris l'explication que nous avons proposée.

De plus, ces résultats confirment l'utilité pédagogique de notre description contextualisée car ils montrent que les enquêtés, avant de la recevoir, n'étaient pas conscients de la non-transparence aspectuelle entre le polonais et le français.

Enfin, trois parmi nos enquêtés ont affirmé que la description expérimentale, à part le fait que le passé composé ne désigne pas uniquement les verbes *perfectifs (dokonane)*, leur a également permis de comprendre que la durée des procès n'a pas d'importance dans le choix entre le passé composé et l'imparfait :

Ex. 3

App. 6

« Avant je ne savais pas qu'on pouvait utiliser le passé composé pour désigner des actions *imperfectives (niedokonane)* définies dans le temps, ou celles qui durent longtemps. Je pense ici au contexte : *J'ai habité trois ans en France*. En ne connaissant pas cette règle, j'utiliserai ici l'imparfait. »

App. 8

« Avant tout, je ne savais pas que le passé composé, dans certains cas, pouvait être *imperfectif (niedokonany)* et que les adverbes ou locutions qui définissent une durée longue comme *longtemps, 3 heures*, introduisaient le passé composé. »

App. 27

« Le PC n'est pas toujours *perfectif* (*dokonany*), il peut être *imperfectif* (*niedokonany*) quand la durée de l'action est définie et il peut exprimer aussi les actions longues (3 ans) quand elles sont déterminées dans le temps. »

Le fait que certains apprenants faisant partie de notre corpus ont évoqué comme nouvelle information pour eux le fait que le passé composé peut également exprimer « les actions longues », pourrait être lié, selon nous, au phénomène que nous avons déjà évoqué lors de l'analyse des verbalisations des apprenants (cf. chapitre 11.8.2.2). Il s'agit notamment d'une interprétation trop générale par les apprenants du schéma traditionnel, présentant les procès exprimés au passé composé sous forme de points et ceux exprimés à l'imparfait sous forme de ligne, schéma qui continue à persister dans les pratiques des enseignants.

13.3.3.2. Les éléments de la description les plus opérationnels pour les apprenants

Dans notre description expérimentale, le fonctionnement du passé composé et de l'imparfait a été expliqué de deux façons : à l'aide du métadiscours accompagné des exemples et à l'aide d'une représentation sémiotique (le schéma). L'objectif de notre deuxième question (*Quels éléments de la description vous ont le plus aidés à comprendre le fonctionnement du passé composé et de l'imparfait ? (schémas, exemples, discours...)*) consistait à vérifier quel type d'explications proposé s'est avéré plus opérationnel pour les apprenants polonophones.

L'analyse des supports d'enseignement / apprentissage du polonais (cf. chapitre 8) a montré que les apprenants polonophones apprennent les régularités formelles des langues à l'aide de « règles » explicites fondées surtout sur le métalangage. De plus, l'analyse des verbalisations des apprenants (cf. chapitre 11) a confirmé qu'ils sont très attachés aux « règles » qu'ils acquièrent et ont l'habitude de les appliquer de façon quasi-automatique.

Cependant, les résultats de notre enquête ont montré, à notre grande surprise, qu'uniquement trois de nos informateurs ont indiqué le discours métalinguistique et les exemples comme les explications les plus opérationnelles pour eux :

Ex. 4

App.4

« Ce sont les explications théoriques et les exemples qui sont clairs et compréhensibles et aident à comprendre la différence entre les temps. »

App. 26

« À mon avis, ce sont les règles et les exemples qui m'ont le plus aidé à comprendre le fonctionnement du passé composé et de l'imparfait. »

App.30

« Les exemples avec les flèches et les explications, parce qu'ils ont montré très clairement de quoi il s'agit dans l'emploi du passé composé et de l'imparfait. »

Cinq informateurs ont mentionné les exemples avec les flèches comme les plus utiles dans la compréhension du fonctionnement du passé composé et de l'imparfait sans argumenter leurs réponses :

Ex. 5

App. 10

« Les exemples, décidément. »

App. 11

« Les exemples, parce qu'ils sont pour moi les plus clairs. »

App. 12

« Les exemples avec les flèches. »

App.13

« Les exemples. »

App.15

« Les exemples. »

Un tiers de nos enquêtés (11 sur 30) ont désigné le schéma comme outil le plus efficace proposé par notre description expérimentale. Parmi les apprenants faisant partie de ce groupe, 5 n'ont pas expliqué leur choix. Un enquêté a déclaré que le schéma lui a montré les inexactitudes des descriptions qu'il connaissait déjà :

Ex. 6

App. 24

« Le schéma explique un peu les inexactitudes des règles que je connaissais. »

Enfin, 4 apprenants pour qui le schéma a également été le plus intelligible, ont souligné sa pertinence comparative des systèmes polonais et français :

Ex. 7

App. 16

« Le schéma m'a aidé à comprendre que « *dokonany* » et « *niedokonany* » en polonais et en français, ce n'est pas la même chose (les explications aussi, mais le schéma est plus facile à mémoriser. »

App. 18

« Le schéma m'a aidé à comprendre que le passé composé peut aussi désigner les verbes *imperfectifs (dokonane)* s'il s'agit d'une action déterminée dans le temps. »

App. 21

« Le schéma comparant le PC/IMP au *perfectif (dokonany)* / *imperfectif (niedokonany)* polonais m'a aidé à comprendre l'idée de cette règle. »

App. 3

« C'est le schéma qui m'a le plus aidé, car grâce à lui j'ai pu voir la différence entre le passé composé et les verbes *perfectifs (dokonane)*. »

Parmi nos enquêtés il y en a eu également 8 qui, à côté du schéma, ont mentionné les exemples comme un élément très utile proposé par la description. Ceux qui ont argumenté leurs réponses ont précisé que les exemples leur ont donné un échantillon « pratique » permettant d'observer les fonctionnements du passé composé et de l'imparfait expliqués par le schéma :

Ex. 8

App. 2

« Avant tout le schéma et les exemples parce qu'ils ont comparé le polonais et le français et m'ont aidé à sentir une réelle différence entre les temps. »

App. 20

« C'est le schéma qui m'a le plus montré la différence entre les temps et les exemples qui m'ont aidé au sens pratique à comprendre le schéma. »

App. 29

« C'est le schéma qui est le plus clair pour comprendre « *dokonany* » et « *niedokonany* » français, mais grâce aux exemples, j'ai pu voir en pratique comment on utilise les deux temps. »

Un enquêté a même précisé exactement, que particulièrement utile pour lui a été l'exemple illustrant une caractéristique d'emploi du passé composé et de l'imparfait que le schéma n'illustre pas. En l'occurrence, il s'agit du dernier exemple illustrant le fait que l'emploi des temps en question n'est pas complètement automatique, mais dépend de l'intention que veut transmettre le locuteur :

Ex. 9

App. 19

« Le schéma et les exemples, surtout l'exemple avec « il a plu » (le dernier) parce qu'il montre ce que le schéma ne montre pas (c'est-à-dire qu'il faut regarder non seulement le fait que l'action est déterminée ou pas dans le temps, mais aussi le contexte). »

En récapitulant, plus de la moitié de nos informateurs (19 sur 30) ont jugé le schéma comme l'outil qui aide le plus à comprendre ce qui constitue l'objectif de notre investigation, la valeur des temps. On ne peut pas non plus négliger le fait que pour presque un tiers des apprenants participant à l'enquête, les exemples constituent également un élément important permettant de compléter, et surtout, de concrétiser les informations véhiculées par le schéma. Ce résultat a montré que, malgré leurs habitudes des « règles » au sens traditionnel du terme, les apprenants polonophones interrogés ont indiqué les éléments visuels de la description proposée comme les plus opérationnels. De plus, vu que le schéma et les exemples ont été

jugés par les enquêtés comme utiles pour comprendre le fonctionnement du passé composé et de l'imparfait, nous posons l'hypothèse que la description que nous avons proposée a été en grande partie comprise.

13.3.3.3. Les éléments inintelligibles de la description

L'objectif de la dernière question ouverte de notre enquête (*Est-ce que dans la description, il y a des explications (schémas, exemples etc.) qui n'ont pas été claires pour vous ? Expliquez votre réponse*) consistait à déterminer d'éventuels éléments de la description expérimentale incompréhensifs pour les enquêtés. Les données en question pourraient s'avérer utiles afin de réadapter la description proposée aux représentations des apprenants polonophones.

Les réponses que nous avons obtenues à cette question ont été peu diversifiées. En l'occurrence, 24 apprenants sur 30 ont déclaré ne pas avoir de problèmes avec la compréhension de la description. Cependant, deux informateurs faisant partie de ce groupe ont avoué que, malgré le fait qu'ils aient saisi le sens de la description, ils se sont sentis perdus car elle a bouleversé leur vision du fonctionnement du passé composé et de l'imparfait :

Ex. 10

App. 16

« J'ai tout compris, mais je ne cache pas que cette règle a complètement bouleversé ma vision du passé composé et de l'imparfait. »

App. 27

« Tout est clair mais je me demande pourquoi on nous a enseigné que le passé composé, c'est le *perfectif (dokonany)* et l'imparfait, c'est l'*imperfectif (niedokonany)*. Est-ce que quelque chose a changé ? »

Ces réponses prouvent encore une fois que dans les écoles polonaises, les professeurs continuent à enseigner les fonctionnements du passé composé et de l'imparfait sans prendre en considération la culture métalinguistique des apprenants.

Dans notre corpus, nous avons eu également une apprenante qui a visiblement compris la description mais refuse de l'accepter en expliquant qu'elle a réussi le concours interscolaire *Olimpiada Języka Francuskiego* (Olympiade de la langue française) en appliquant les « règles » traditionnelles⁴⁶⁴.

⁴⁶⁴ Nous pouvons comprendre en lisant la réponse de l'enquêtée à la question n°1 que les « règles » qu'elle connaissait expliquent que le passé composé est un temps accompli et l'imparfait un temps inaccompli.

Ex. 11

App. 23

« (...) je ne suis pas d'accord avec cette règle. J'ai réussi les *Olimpiada Jezyka Francuskiego* en appliquant les règles que je connaissais sur l'imparfait et le passé composé et cette nouvelle règle a tout mélangé dans ma tête. »

Dans cette réponse, nous pouvons également voir une forte croyance des apprenants polonophones dans les « règles » qui leur ont été données par leurs enseignants.

Uniquement 4 apprenants sur 30 indiquent des éléments qui ont été peu clairs pour eux. Il est intéressant de constater que toutes ces réponses concernent le même problème. En l'occurrence, nos enquêtés ont déclaré ne pas comprendre pourquoi les adverbes *longtemps* et la locution *plusieurs années* sont considérés en français comme indiquant un temps déterminé :

Ex. 12

App. 15

« Oui, le point de la page 1 concernant *longtemps* etc., ça a un peu tout mélangé dans ma tête. »

App. 18

« Il n'est pas clair que par exemple *quelques années* est utilisé avec le passé composé, parce que ce n'est pas un cadre temporel défini, nous ne savons pas combien d'années. »

App. 19

« Pourquoi *longtemps* est au passé composé, ce n'est pas un temps défini, *plusieurs années* non plus. »

App. 30

« Tout est clair, mais il est toujours étrange pour moi que *longtemps* et *plusieurs années* soient définis dans le temps, on ne sait pas combien de temps signifie *longtemps* ou *plusieurs années*. »

Ces commentaires montrent que le fait de simplement mentionner que les adverbes temporels en question désignent en français un intervalle temporel concret est une explication insuffisante pour les apprenants polonophones dont la vision du temps est différente de celle des francophones. Il serait peut-être utile de développer davantage ce point en essayant, par exemple, de l'illustrer à l'aide d'un schéma.

En guise de résumé, nous pouvons constater que les résultats de la première partie de notre enquête (questions ouvertes) ont été plutôt encourageants. Premièrement, ils nous ont permis de nous assurer que notre description est utile, car elle semble avoir permis aux apprenants d'acquérir de nouvelles connaissances relatives au fonctionnement du passé composé et de l'imparfait (il s'agit notamment de la différence au niveau de la valeur aspectuelle entre l'opposition française passé composé / imparfait et l'opposition polonaise *perfectif* / *imperfectif* polonais). Deuxièmement, les données en question nous ont montré que

la description contextualisée que nous avons proposée a été globalement comprise par les apprenants. Néanmoins, son opérationnalité mérite d'être encore confirmée en pratique, et c'est pour cette raison que, dans la deuxième partie de notre enquête, nous avons proposé à nos informateurs un exercice dont nous présenterons les résultats dans la section suivante.

13.3.4. Résultats de l'exercice à trous

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons choisi pour l'exercice à trous faisant partie de la présente enquête, les exemples qui s'étaient avérés les plus problématiques pour les apprenants polonophones lors d'une activité de verbalisation (cf. Chapitre 11). Les résultats de l'enquête ont montré que les apprenants à qui a été présentée notre description contextualisée, ont commis beaucoup moins d'erreurs en effectuant l'exercice en question que ceux qui se fondaient sur les « règles traditionnelles » (cf. comparer les données des annexes C et E).

En ce qui concerne l'exemple n° 1 (*Je ne peux pas venir chez toi ce soir. Je suis très fatiguée. J'ai cousu de 5 h à 10 h.*), tous nos informateurs ont choisi la bonne réponse en employant le passé composé. À part un enquêté qui n'a pas argumenté son choix, le reste des apprenants (29) ont expliqué qu'il s'agit d'« une action dont le temps de la durée est précisé » ou « fermé dans un cadre temporel défini ». Dans l'exemple n°3a (*Toute l'année j'ai attendu mon départ estival*), aussi la plupart des apprenants (20 sur 30) ont donné une réponse correcte, en expliquant leur choix par le fait que le procès d'*attendre* a été « défini dans le temps » car il a duré *une année*. Ces réponses prouvent qu'aussi bien qu'aussi bien dans l'exemple n°1 que dans l'exemple n°3a, les apprenants ne se sont pas référés à leur L1 (qui exigeraient l'emploi des formes *imperfectives* des verbes « coudre » *szyc* et « attendre » *czekać*), mais à la description contextualisée.

Les enquêtés n'ont pas eu non plus de difficultés à choisir le temps qui convient dans l'exemple n° 3b (*Je suis enfin partie la semaine dernière*). Les apprenants ont expliqué leur choix du passé composé en se fondant sur le fait qu'il exprime tous les procès « ponctuels » (7 sur 30) et « achevés » (6 sur 30) donc ceux qui entrent dans la catégorie polonaise de *perfectif* (3 sur 30). Les arguments évoqués par nos informateurs confirment qu'ils se réfèrent plus ou moins explicitement à des catégories relatives à leur L1 dans le choix du temps en français. Ainsi, nous pouvons supposer que l'idée d'employer ces catégories pour décrire la valeur du passé composé et de l'imparfait pourrait s'avérer une solution opérationnelle.

En ce qui concerne les exemples n° 3c et d (*Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il pleuvait à torrents et il a plu pendant tout mon séjour*), même s'ils présentent les mêmes phénomènes que ceux que nous venons de commenter, c'est-à-dire un contexte qui en polonais exige l'emploi de l'*imperfectif* et en français le passé composé, ils se sont avérés plus compliqués pour nos informateurs que les précédents. Tant l'emploi de l'imparfait avec le verbe «pleuvoir» dans la première partie de la phrase a été évident pour tous nos informateurs, tant l'emploi du passé composé avec le même verbe dans la deuxième partie de la phrase a laissé certains de nos informateurs perplexes. En l'occurrence, 1 parmi nos enquêtés a argumenté son choix de l'imparfait par le fait qu'il n'y a pas de précision concernant le procès : «on ne sait pas combien de fois il a plu pendant le séjour» et 3 ont conclu que dans les deux cas le verbe «pleuvoir» décrit «le fond de l'action». Ces réponses erronées peuvent être liées au fait que les apprenants n'ont pas saisi que la durée du procès exprimée par le verbe «pleuvoir» dans l'exemple 3d a été définie par le complément de temps «pendant mon séjour». Nous ne pouvons pas non plus exclure que les erreurs en question pourraient trouver leur source dans les représentations que possèdent les apprenants de l'imparfait. Nous avons notamment montré dans le chapitre précédent que, dans le contexte polonais d'enseignement / apprentissage du français, circule une «règle» expliquant que les phénomènes météorologiques, comme ils constituent le fond pour les actions, sont toujours exprimés à l'imparfait. Ainsi, il se peut que les apprenants aient appliqué automatiquement la «règle» qu'ils étaient habitués à employer, sans se référer à la nouvelle conceptualisation du passé composé et de l'imparfait que nous leur avons proposée.

C'est l'exemple n° 2 (*Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il a habité à Alger*) qui a provoqué le plus d'hésitations chez nos enquêtés. Parmi nos 30 informateurs, 12 ont fourni des réponses inexactes concernant ce contexte. La plupart d'entre eux (8) ont justifié leur choix de l'imparfait en expliquant qu'il s'agit d'un procès dont la durée est indéfinie. Nous supposons que les auteurs de ces réponses ont ignoré l'information fournie par notre description portant sur l'emploi du passé composé avec les adverbes de temps.

Néanmoins, dans le groupe en question, il y a eu 4 apprenants qui ont exprimé leurs doutes par rapport au choix du temps dans cet exemple. Deux d'entre eux ont souligné avoir choisi l'imparfait car l'explication fournie par la description proposée concernant l'emploi du passé composé après le complément de temps *plusieurs années* (cf. point marqué par «*»), n'a pas été suffisamment claire pour eux :

Ex. 13

App. 15

« D'après moi l'imparfait car le temps de la durée de l'action n'est pas précisé, mais d'un autre côté il y a le point avec * de la page 1, mais il n'est pas clair. »

App. 22

« L'imparfait, mais ce n'est pas clair, voir point *. »

Deux autres ont déclaré rejeter les recommandations de la description et se fier à leurs intuitions métalinguistiques :

Ex. 14

App. 25

« Il manque un cadre temporel précis donc l'imparfait, mais selon la règle on devrait mettre le passé composé. »

App. 24

« D'après le point (passé composé), dans la règle, le temps passé composé devrait être utilisé, mais selon moi c'est l'imparfait. »

De même, parmi les 18 apprenants ayant choisi le passé composé dans le contexte en question, il y en a eu 4 qui se sont également montrés sceptiques par rapport à leur choix. En l'occurrence, ils ont déclaré avoir sélectionné le passé composé conformément à la règle qui leur a été imposée et non pas en accord avec leur intuition métalinguistique :

Ex. 15

App. 5

« Je mettrais l'imparfait, mais à la page précédente dans la règle est écrit qu'avec *plusieurs années* on met le passé composé alors j'ai mis le passé composé, mais cela reste peu clair pour moi car il n'y a pas ici un temps indéfini. »

App. 18

« Le PC d'après cette règle, mais pour moi ce n'est pas normal. »

App. 21

« Ici ce n'est pas clair car selon cette règle il convient ici de mettre le passé composé mais moi je pense qu'il faudrait mettre l'imparfait. »

App. 30

« D'après la règle *plusieurs années* est défini dans le temps, alors j'ai mis le passé composé mais c'est bizarre pour moi. »

Les commentaires ci-dessus montrent la difficulté qu'éprouvent les apprenants polonophones à comprendre le caractère temporellement défini du complément *plusieurs années*. Le même problème a déjà été évoqué lors de l'analyse des réponses de la première partie de notre enquête (cf. section précédente, question 3). Ce fait confirme donc que

l'explication que nous avons proposée quant aux adverbes désignant un temps déterminé en français, gagnerait à être réadaptée.

Enfin, les exemples n° 4 (- *Cette maison est hantée.* - *Je t'assure que non.* - *Comment tu le sais ?* - ***J'ai habité*** *cette maison*) et n° 5 (***J'habitais*** *cette maison quand la guerre a éclaté*) ont eu pour objectif de vérifier la compréhensibilité de la dernière partie de notre description « expérimentale ». En l'occurrence, il s'agissait de vérifier si les apprenants polonophones ont saisi que l'absence ou la présence de l'indice temporel tel que, par exemple : *deux ans, une heure, pendant une semaine* etc., n'est pas le seul facteur qui décide du choix entre le passé composé et l'imparfait.

Les résultats de l'enquête concernant les exemples en question se sont montrés les moins satisfaisants de toute l'enquête. Ainsi 12 apprenants sur 30 uniquement ont fourni une réponse correcte à l'exemple n° 4, en motivant leur choix du passé composé par le fait qu'il s'agit d'un « constat général, sans suite ».

Le reste des enquêtés (18) ont choisi dans l'exemple en question l'imparfait. La plupart d'entre eux ont justifié leur choix en se fondant sur le fait que le temps de la durée du procès « habiter » n'est pas défini. Voici les exemples des réponses le plus souvent fournies par nos enquêtés :

Ex. 16

Apps : 5, 4, 6, 9, 24

« Le temps n'est pas défini. »

Apps : 7, 11, 12, 13, 15, 23, 25, 26

« Sans cadre temporel défini. »

App. 8

« On ne sait pas combien de temps. »

App. 10

« Il n'y a pas d'information concernant le temps de la durée de l'action. »

Les réponses citées ci-dessus nous poussent à supposer que leurs auteurs ont ignoré la totalité du contexte et ont fondé leur choix de l'imparfait uniquement sur l'absence d'un indice temporel explicite.

L'exemple n°5 (***J'habitais*** *cette maison quand la guerre a éclaté*) s'est avéré un peu moins problématique pour les apprenants que l'exemple précédent. La plupart des apprenants ont remarqué que le procès « habiter » n'est pas déterminé dans le temps et constitue un fond pour le procès au passé composé (éclatement de la guerre) :

Ex. 17

Apps : 18, 29

« Le fond pour l'éclatement de la guerre. »

Apps : 20, 19, 30, 23

« Il s'agit du fond. »

App. 27

« Il s'agit du fond pour une action au passé composé. »

Néanmoins, un tiers des enquêtés ont choisi d'employer le passé composé dans ce contexte en expliquant que « l'éclatement de la guerre » est un moment précis qui définit temporellement le procès « habiter » :

Ex. 18

Apps : 3,8

« Le temps est défini - pendant la guerre. »

App. 6

« La guerre a éclaté - c'est précisé. »

App. 7

« Il s'agit du moment concret. »

Apps : 13,14

« Il y a le cadre temporel défini. »

Apps : 16, 26

« L'action achevée, parce que la guerre ne dure plus. »

Nous pouvons donc observer à travers ces réponses la même stratégie concernant le choix temporel que dans l'exemple précédent. En l'occurrence, les apprenants ont choisi le passé composé automatiquement, c'est-à-dire qu'au lieu d'analyser le contexte, ils ont pris uniquement en compte la présence d'un indice temporel (*quand la guerre a éclaté*).

Les résultats de l'enquête portant sur ces deux derniers exemples montrent que la partie de notre description contextualisée, expliquant que le choix entre les deux temps ne se fait pas automatiquement en fonction de la présence ou de l'absence de l'indice temporel explicite, est restée peu claire pour certains de nos enquêtés et mérite d'être retravaillée.

13.4. Remarques conclusives

Les résultats de l'enquête ont montré que la description contextualisée a été globalement comprise par les apprenants polonophones. Ils ont notamment déclaré à l'unanimité que, contrairement aux « règles » qu'ils connaissaient avant, l'explication que

nous avons proposée leur a permis de se rendre compte que le fonctionnement de l'aspect en polonais ne se recoupe pas tout à fait avec celui du français.

L'élément de la description que nos enquêtés ont jugé le plus opérationnel a été le schéma expliquant à l'aide des catégories propres à la L1 des apprenants la valeur du passé composé et de l'imparfait, ainsi que les exemples comparatifs illustrant les différences entre les systèmes aspectuels polonais et français.

Néanmoins, l'enquête a également relevé que certaines explications présentées dans notre description contextualisée n'ont pas été tout à fait intelligibles pour la totalité des enquêtés. En l'occurrence, l'élément de la description qui s'est avéré le moins clair pour les apprenants polonophones a été l'information concernant le fait que les adverbes ou locutions tels que *longtemps* et *plusieurs années* expriment la durée déterminée. Comme en polonais les adverbes en question sont considérés comme désignant la durée indéterminée et qu'on les emploie toujours avec les formes verbales *perfectives*, les apprenants ont eu du mal à comprendre comment on pouvait les employer avec le passé composé. Ainsi, à notre avis, il serait utile d'améliorer l'explication proposée, en y ajoutant des exemples et des schémas qui illustreraient les procès avec *longtemps* ou *plusieurs années*.

Les données recueillies par les biais de l'exercice « à trous » nous ont permis également de remarquer que certains informateurs, en choisissant le temps qui convient, n'ont pas pris en compte le contexte de l'énoncé. Le seul critère de leur choix était la présence ou l'absence d'un adverbe déterminant la durée du procès exprimé par le verbe. Cela veut dire que soit, ils ont ignoré la dernière partie de la description contextualisée, soit ils ne l'ont pas comprise. Cependant il est difficile de déterminer clairement auquel des deux cas nous avons été confrontée. Comme les informations présentées par notre description ont été nouvelles pour les apprenants, il se peut qu'ils aient besoin de plus de temps, et surtout de plus de pratique, pour changer leurs habitudes liées à l'emploi du passé composé et de l'imparfait.

Ainsi pour conclure, nous voudrions souligner que l'enquête que nous venons de présenter n'a donné qu'un aperçu de l'état des connaissances des apprenants après le premier contact avec la description. Pour obtenir des résultats plus pertinents concernant la façon dont les microsystèmes des apprenants polonophones assimilent de nouvelles données portant sur le fonctionnement des temps constituant l'objectif de notre recherche, il faudrait effectuer une étude longitudinale.

Conclusion générale

Au cours de cette étude, nous avons formulé une série de d'hypothèses quant à l'impact des cultures métalinguistiques caractéristiques du contexte (polonophone en l'occurrence) sur l'enseignement des régularités formelles d'une langue vivante étrangère (le français). Nous souhaitons à ce stade faire le point sur notre approche et sur les résultats de nos investigations. Nous présenterons également des pistes de recherches liées à la grammaire et aux contextualisations que nous souhaiterions continuer à suivre dans l'avenir.

Contextualisation : nouvelle démarche susceptible d'améliorer la qualité du discours métalinguistique pédagogique

Afin d'atteindre notre objectif, qui visait à concevoir une description du passé composé et de l'imparfait en accord avec la culture métalinguistique des apprenants polonophones, nous avons choisi d'adopter une démarche par contextualisation. Cette forme relativement novatrice de *manuélistion* nous apparaît en effet très prometteuse, car elle vise l'amélioration du discours grammatical en termes d'opérationnalité grâce à la prise en compte des savoirs mis en jeu dans les pratiques linguistiques comme des savoirs grammaticaux des apprenants, savoirs qui ne sont donc pas directement issus et transposés des sciences du langage.

La relative nouveauté de cette démarche, par rapport à celles qui pourraient être élaborées à partir de certaines recherches en acquisition, consiste en ce qu'elle ne présuppose pas de manière stratégique que les processus d'appropriation d'une langue soient universels⁴⁶⁵. En effet, les toutes les recherches en acquisition n'impliquent pas que les apprenants, afin de traiter les informations métalinguistiques, se réfèrent aux affinités avec langues qu'ils possèdent déjà. Une telle perspective privilégie la nature de l'*input* et les styles cognitifs.

Pourtant, comme nous avons pu le voir à travers les analyses effectuées dans cette recherche, les différences entre les langues ne sont pas uniquement à considérer du point de vue formel, mais aussi dans une perspective culturelle. Rien ne permet de considérer *a priori* que les catégories auxquelles sont exposés les apprenants correspondent à la façon dont ils les perçoivent eux-mêmes. C'est pour cette raison qu'une démarche de contextualisation du

⁴⁶⁵ Voir : Beacco J.-C., Perdue C., Vives R. (dir.), « Descriptions, acquisitions et enseignements de langues », 1993, *Études de linguistique appliquée*, n° 92.

discours grammatical, prend en compte, à côté des savoirs dits « savants », issus des sciences du langage, le rôle particulier des cultures métalinguistiques. Celles-ci, constituées de représentations partagées, s'appuie sur les usages des langues dans les communautés de communication. Elle aménage ainsi le contact entre la culture métalinguistique « déjà-là » et les descriptions métalinguistiques d'une langue cible, facilitant la conceptualisation des apprenants.

Vers une dimension culturelle des recherches en acquisition

Dans notre recherche, nous nous sommes attachée à montrer que la diffusion du *CECR*, ainsi que l'apparition de perspectives d'une autonomisation des apprentissages et de l'éducation plurilingue, ont contribué à la création d'un nouvel horizon didactique, dans lequel l'accent est mis sur le contexte culturel comme l'un des composants possédant un réel impact sur le développement de la compétence communicative. Cette forme d'éducation aux langues prône de fait l'activation de stratégies d'apprentissage transversales, de transferts des connaissances d'une langue à l'autre qui, contrairement ce qui est communément envisagé, ne présentent pas systématiquement d'effets à proprement parler négatifs.

Nous avons en effet remarqué que, cette présence plus affirmée de la variabilité culturelle dans l'enseignement des langues a conduit à mettre à nouveau l'accent sur l'utilité d'activités métalinguistique réflexives. Ces activités, d'allure comparatiste, suscitent la verbalisation par les apprenants de leurs intuitions métalinguistiques et épilinguistiques sur les phénomènes de la langue cible. Elles sollicitent donc tout le répertoire linguistique de l'apprenant (langue maternelle, langue(s) étrangère(s) etc.), en le mettant en mesure de décrire les fonctionnements de la langue en voie d'acquisition au moyen de ses propres termes et de son discours propre. Ainsi, elles pourraient assurer une forme de médiation entre une grammaire explicitée et une grammaire implicite.

Au cours de cette étude, des concepts et des théories dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères, entendu comme relevant de l'articulation entre les recherches savantes et l'expertise professionnelle. En l'occurrence, en examinant différentes perspectives théoriques sur l'acquisition des langues étrangères, nous avons montré que les recherches dans ce domaine auraient tout intérêt à prendre aussi en compte l'aspect socio-culturel de l'appropriation d'une langue étrangère.

Configuration du rôle des savoirs constituant le contexte didactique polonophone

Le corps de cette thèse a été consacré aux analyses des données nécessaires pour l'élaboration d'une description contextualisée du passé composé et de l'imparfait opérationnelle pour les apprenants polonophones.

Les résultats des investigations menées dans le cadre de cette recherche ont confirmé notre hypothèse de départ : l'expertise professionnelle des enseignants n'est pas seulement consommatrice de résultats scientifiques mais elle fournit également des données, « non-orthodoxes » certes, mais susceptibles de s'avérer pertinentes dans l'élaboration de nouvelles formes de discours grammatical.

▪ *Savoirs savants*

En nous appuyant tout d'abord sur les savoirs d'origine « savante » (descriptions linguistiques et grammairiales de référence), nous avons en effet montré qu'à la différence du français où l'aspect est exprimé par les temps verbaux, en polonais il est une catégorie morphologique, distincte de celle du temps.

De plus, en nous fondant sur les concepts définis dans le modèle aspectuel proposé par J.-P. Desclés et Z. Guentchéva, nous avons établi la différence dans le fonctionnement de l'aspect entre les systèmes français et polonais, fait qui n'est que rarement pris en compte dans le contexte d'enseignement / apprentissage du français en Pologne.

Nous avons expliqué notamment que, contrairement au *perfectif* polonais qui marque uniquement des processus *achevés* (c'est-à-dire ayant atteint leur terme ultime), le passé composé français peut exprimer aussi bien des processus *achevés*, que ceux qui sont simplement *accomplis* (c'est-à-dire ayant atteint un terme, qui n'est pas nécessairement leur terme ultime). En ce qui concerne l'emploi de l'imparfait français, ses emplois correspondent dans tous les cas à ceux de l'*imperfectif* polonais, ceci grâce au fait que ce dernier dénote les processus *non achevés*, donc *inaccomplis*.

▪ *Culture éducative des apprenants polonophones*

Notre s'est ensuite poursuivi sur le « terrain ». Afin de nous constituer une vision précise de la culture métalinguistique des apprenants polonophones, nous avons examiné selon quelles modalités leur est enseignée la grammaire de leur langue maternelle. Les *Instructions Officielles* prônent une approche fonctionnelle privilégiant l'aspect pragmatique du savoir grammatical. Néanmoins, l'examen détaillé de ces *Instructions* nous a permis de

constater que, malgré les changements des méthodologies d'enseignement, les notions propres à la grammaire traditionnelle continuent de nourrir les programmes.

L'analyse des contenus propres au temps passé et à l'aspect proposés par les manuels et les grammaires pédagogiques récents a confirmé ce constat. Les supports en question font porter l'accent sur l'enseignement de la forme. Ils privilégient notamment les explications fondées sur le métalangage traditionnel, plutôt que les schémas ou d'autres représentations sémiotiques. Les activités grammaticales destinées aux apprenants ne sont donc pas de type réflexif. Un décalage s'observe dès lors, dans le contexte pédagogique polonais, entre les objectifs méthodologiques et la pratique pédagogique qui reste très métalinguistique.

- *Savoirs divulgués*

Poursuivant notre investigation, nous avons cherché à vérifier si et dans quelle mesure les auteurs polonophones des manuels et des grammaires pour l'enseignement du français adaptent leur discours aux représentations des apprenants avec lesquels ils partagent la même langue maternelle.

Nos analyses ont montré que les auteurs « locaux » tentent parfois de contextualiser leur discours. Bien que les essais de contextualisation dans les ouvrages constituant notre corpus aient été relativement rares et surtout présents dans des ouvrages anciens, ils ont fourni des données intéressantes renvoyant à des typographies locales. Nous avons ainsi pu recenser les catégories que les apprenants mobilisent pour catégoriser leur langue maternelle afin de décrire la langue cible.

Il ne s'agit donc pas de simples réécritures des ouvrages élaborés en France pour un public international, mais de descriptions à usage interne. Nous sommes ici en présence de véritables éléments de grammaire d'enseignement, peu conforme au regard des descriptions traditionnelles, où s'influencent mutuellement des savoirs « savants » relatifs à la langue cible dans une culture métalinguistique ambiante.

Ces grammaires insolites présentent des descriptions du français parfois tout à fait étonnantes, mais elles sont probablement plus à même que les descriptions *ad hoc* d'apporter une réponse à des difficultés répétées et constatées des apprenants appartenant à la même communauté linguistique.

- *Savoirs d'expertise des enseignants*

L'étude du discours d'une dizaine d'enseignants polonophones a également montré que certains enseignants tentent d'adapter leurs discours de façon à ce qu'ils soient plus opérationnels pour les apprenants. En l'occurrence, ces discours procèdent à des descriptions issues des recherches linguistiques mais, ils sont également conditionnés par l'inertie des représentations métalinguistiques que les enseignants partagent avec leurs apprenants. Ils interrogent l'expérience contrastive de ces enseignants, expérience qui permet d'anticiper sur les difficultés d'appropriation de la langue cible en fonction de la langue première des apprenants.

Les explications contextualisées des enseignants que nous avons pu identifier dans notre corpus ont prouvé que, bien que l'analyse contrastive ait disparu de la réflexion didactique, elle continue d'être pratiquée, de façon « clandestine » pourrions-nous dire, en classe de langue. Les études contrastives constituent ainsi un point sur lequel il serait important de revenir dans une perspective locale. Elles pourraient notamment permettre d'identifier les « fautes caractéristiques » qu'ont tendance à commettre dans la langue cible les apprenants partageant la même culture métalinguistique. Cette identification se révélerait, à notre avis, très instructive pour assigner des objectifs prioritaires aux démarches d'enseignement des aspects formels de la langue.

- *Savoirs « ordinaires »*

Enfin, nous avons complété les résultats de nos recherches par les représentations existant du côté des « récepteurs », c'est-à-dire des apprenants polonophones. Les données recueillies lors d'une l'activité réflexive avec verbalisation concernant le passé composé et l'imparfait, nous ont permis de comprendre que ces apprenants perçoivent les temps en question à travers les représentations qu'ils possèdent dans leur langue maternelle. Ils considèrent notamment l'opposition passé composé / imparfait comme équivalente à celle existant en polonais entre les verbes *perfectifs* et les verbes *imperfectifs*.

Notre investigation a été menée auprès d'apprenants polonophones adultes qui sont passés par une formation, dans leur langue maternelle, centrée sur les dimensions métalinguistiques plutôt que sur l'acquisition d'une compétence de communication. Il n'est donc pas étonnant qu'ils possèdent des représentations métalinguistiques stabilisées, spécifiques à leur langue source, qu'ils activent dans le processus d'acquisition.

Mais la grammaire ne s'enseigne pas dans le vide, elle s'insère dans un milieu métalinguistique et culturel. Les apprenants ne sont évidemment pas dépourvus de conscience métalinguistique, ils possèdent les intuitions et les représentations catégorielles de leur langue maternelle qui façonnent leur perception des fonctionnements de la langue cible.

Les catégories utilisées dans l'enseignement de la langue maternelle ne se recourent donc pas de façon immédiate avec celles utilisées dans l'enseignement de la langue étrangère. Nous pouvons considérer alors que les grammaires pour un public international, élaborées par les francophones natifs, ne constituent pas les meilleurs supports pour enseigner le français comme langue étrangère aux polonophones.

Un prototype de description contextualisée des temps passé composé et imparfait

Après avoir étudié la culture éducative du contexte polonais, ainsi que tous les types de savoirs relatifs au passé composé et à l'imparfait qui y circulent, l'étape suivante de notre recherche a consisté à proposer le prototype d'un discours contextualisé portant sur les temps en question. À cette fin, un groupe de quatre locuteurs polonophones « ordinaires » a élaboré, à partir de la réflexion sur un corpus constitué des résultats de nos analyses, une description du passé composé et de l'imparfait en fonction de leurs représentations métalinguistiques.

Le résultat de cette activité de conceptualisation a produit un discours explicatif, accompagné d'un schéma, présentant les temps français en question à travers les catégories aspectuelles propres à la langue maternelle des informateurs. Le passé composé a ainsi été présenté en tant que désignant *les procès perfectifs (dokonane) et imperfectifs (niedokonane) dont la durée est déterminée dans le temps*, et l'imparfait comme le temps qui exprime *les procès perfectifs (niedokonane) dont la durée n'est pas déterminée*.

Les formes d'explication mises au point par nos informateurs n'ont donc pas été conformes à celles proposées par des grammaires officielles du français ou par les analyses scientifiques, mais elles se sont avérées opérationnelles pour la plupart des apprenants polonophones. En l'occurrence, la plupart des apprenants participant à l'enquête ont confirmé avoir globalement compris la non-transparence entre la valeur de l'opposition française passé composé / imparfait et celle de l'opposition polonaise verbe *perfectif* / verbe *imperfectif*.

Néanmoins, certaines parties de la description sont restées peu intelligibles pour les apprenants interrogés. Organisée avec un groupe d'informateurs plus nombreux, l'activité d'élaboration de la description contextualisée aurait peut-être permis de décrire le fonctionnement du passé composé et de l'imparfait de façon plus efficace. Les contraintes de

temps, de même, ne nous ont pas laissé la possibilité de vérifier l'efficacité de notre description par le biais d'une étude longitudinale menée auprès des apprenants polonophones. Il serait ainsi certainement fécond d'effectuer une série d'activités réflexives avec des apprenants polonophones, dont les verbalisations permettraient d'améliorer son opérationnalité.

Perspectives de recherche

Pour reprendre les termes de J.-P. Desclés et de Z. Guentchéva, nous tenons à souligner, que la présente recherche s'avère *accomplie*, mais certainement pas *achevée*. Mis à part les perspectives à court terme concernant *stricto sensu* la description contextualisée du passé composé et de l'imparfait, il reste de vastes perspectives dans le domaine de la grammaire du contexte.

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre étude s'inscrit cependant parfaitement dans la problématique constituant l'un des objectifs de recherches effectuées par le groupe *Grammaires et contextualisation* (GRAC) auquel nous sommes rattachée. Ainsi, les perspectives de notre recherche se recoupent en majorité avec celles proposées par le programme du groupe. Dans les lignes suivantes, nous présentons deux branches de recherches que nous souhaitons poursuivre en particulier :

▪ Étude des contextualisations

Les finalités de recherches concernant les contextualisations semblent très encourageantes et cette thèse est loin de les avoir épuisées.

Il serait certainement intéressant d'élaborer des typologies des formes de la contextualisation (dénomination des catégories, création des catégories inexistantes en français... etc.), de vérifier leur stabilité par rapport aux discours antérieurs ainsi que leur caractère opératoire.

À long terme, il serait également possible d'envisager identifier des contextualisations réalisées dans différents contextes linguistiques et culturels et de caractériser, de façon globale, les convergences entre elles. Cela conduirait à établir une sorte de « cartographie » des contextualisations du français. En dehors de toute préoccupation pédagogique, ces descriptions non conformes à une description « centrale » du français, pourraient contribuer, au terme d'un « détour » par des perceptions externes, au développement de la linguistique du

français. Il serait, à notre avis, particulièrement intéressant d'explorer ces variations locales en relation avec les variations diachroniques du français.

Enfin, il serait sans doute productif d'identifier et de faire circuler des savoirs d'expertise des enseignants et des auteurs de grammaires d'une didactique du français, mettant encore trop en avant la vision francophone du fonctionnement du français.

▪ **Vers une grammaire spécifique du français pour les polonophones**

Même les grammaires de français les plus réputées ne sont en effet pas en mesure d'apporter toutes les solutions aux problèmes rencontrés par les apprenants polonophones. Ces solutions se trouvent souvent dans les ouvrages de nature linguistique et circulent clandestinement sur le terrain sous la forme des savoirs de l'expertise (explications des enseignants, représentations des apprenants, etc.).

C'est pour cette raison que notre objectif à long terme serait d'appliquer cette recherche sur le passé composé et l'imparfait à tout le reste de la grammaire française. En l'occurrence, nous envisageons d'élaborer une grammaire « locale » complète, rassemblant des métadiscours innovants et des activités grammaticales s'y rapportant.

Objectif et public concerné

L'objectif de cette grammaire sera de fournir aux apprenants polonophones des outils de nature théorique compréhensibles et exploitables pour eux, puisqu'élaborés en fonction de leur culture métalinguistique. Les descriptions proposées par l'ouvrage en question prendraient soin de présenter, de façon détaillée et adaptée aux représentations des apprenants, les fonctionnements qui s'avèrent en général problématiques pour eux et qu'ils arrivent à comprendre de façon intuitive, à force de pratiquer la langue. Il pourrait ainsi s'agir, dans certains cas, de descriptions abondantes et dans d'autres, de descriptions courtes et simplifiées. Le but de cet ouvrage ne serait donc pas d'« alourdir » linguistiquement les explications mais de les rendre opérationnelles pour les utilisateurs.

La grammaire « locale » polonaise du français viserait le public de niveau avancé en français. Il pourrait notamment constituer une référence pour les étudiants des *Philologie Romane* dans leurs recherches portant sur l'enseignement du français auprès des polonophones. Le fait que les explications, les exemples et les exercices présents dans cette grammaire reposeraient sur les erreurs commises fréquemment par les apprenants

polonophones, intéresserait sans doute aussi les enseignants polonophones de français. Ils pourraient y confronter leur expérience de l'explication grammaticale.

Contenus : descriptions contextualisées mais pas seulement

Les phénomènes grammaticaux, surtout ceux qui ne se recoupent pas en polonais et en français, y seraient présentés de manière différente de celles rencontrées dans les grammaires traditionnelles. Il ne serait cependant pas question de se substituer aux descriptions de la grammaire française, auxquelles les utilisateurs pourraient toujours se référer pour plus de précisions.

La grammaire en question offrirait des explications innovantes adaptées de différentes façons aux représentations des apprenants polonophones. Il s'agirait bien évidemment de contextualisations, telles que celle portant sur le passé composé et l'imparfait que nous avons présentée dans notre recherche. Mais il existe également d'autres formes d'ajustement des descriptions grammaticales pour les rendre plus opératoires que celles de la tradition scolaire. Nous pensons notamment à des :

- « surdescriptions » : des descriptions plus détaillées de phénomènes pris en charge dans les grammaires françaises de référence et n'étant pas problématiques pour des francophones natifs,
- descriptions « conjointes » dans les catégories qui ne sont pas mises en relation dans les grammaires de référence (citons l'exemple *qui / que* dans les grammaires destinées à des polonophones (*który(a)*),
- modifications de descriptions de référence au moyen de dénomination des catégories, etc.

Cette grammaire, dans ses descriptions, prendrait également en considération toutes les variétés du français, c'est-à-dire qu'elle ne contiendrait pas uniquement les emplois grammaticaux « traditionnels » que les apprenants ont l'habitude d'utiliser. En l'occurrence, elle présenterait également des commentaires concernant les divergences éventuelles par rapport à des descriptions centrales du français, auxquelles les apprenants peuvent être confrontés dans les échanges quotidiens avec les francophones natifs (par exemple l'absence de « ne » dans la négation). Les commentaires en question constitueraient donc une sorte de « guide grammatico-culturel » pour les apprenants polonophones.

Forme : accessible à tous et en évolution constante

La grammaire « locale » que nous envisageons d'élaborer aurait un format électronique. *La grammaire du français pour étudiants finnophones* en ligne, proposée par J.-M. Kalmbach⁴⁶⁶, nous a en cela beaucoup inspirée. Ce type de dispositif présente en effet de nombreux avantages. En l'occurrence, à l'heure où les données en ligne sont accessibles beaucoup plus facilement que les supports imprimés, les documents électroniques permettent, aussi, d'effectuer des mises à jour constantes. Ainsi, notre grammaire « locale », pourrait-elle être régulièrement réadaptée en fonction des suggestions et des commentaires concernant la fonctionnalité du contenu, commentaires et suggestions que les utilisateurs auraient la possibilité de déposer sur le site.

Au terme de cette étude, nous espérons avoir démontré que la didactique des langues est une discipline qui ne peut être envisagée comme purement applicationniste ou purement empirique. Elle est constituée des savoirs « savants », des savoirs divulgués, des savoirs d'expertise professionnelle et des savoirs « ordinaires ». Le projet est de mettre les composantes de cette topologie en relation, de façon à ce qu'elles établissent un algorithme conceptuel nouveau qui permettrait de considérer la didactique pour ce qu'elle est : une science sociale.

⁴⁶⁶ J.-M Kalmbach, *La grammaire du français pour étudiants finnophones*, 2012, <http://research.jyu.fi/grfle/>, site consulté en avril 2013.

Bibliographie

A

AGRELL, S. (1908) : *Aspektänderung und Aktionartbildung beim polnischen Zeitworte: ein Beitrag zum Studium der indogermanischen Praeverbia und ihrer Bedeutungsfunktionem*, N. F. AFD., Lund : Lund Universiteis Årsskrift.

AGRELL, S. (1918) : *Przedrostki postaciowe czasowników polskich. Materiały i prace Komisji Językowej Akademii Umiejętności w Krakowie.*, Tom VIII, Kraków: Nakładem Akademii Umiejętności.

AGUERRE, S. (2010) : *Centration sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le français : grammaires et représentations métalinguistiques*, thèse pour le doctorat, Département Sciences du langage, Université Michel de Montaigne - Bordeaux 3.

AGUERRE, S. (2009) : « Grammaire de l'apprenant et explicitation : quand apprendre c'est se construire des représentations, à partir du corpus d'instruments », actes du colloque *Enseigner les structures langagières en FLE*, mars 2008, Université libre de Bruxelles

ANDERSEN, R. (1983) : *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, Newbury: Newbury House, Rowley (Ma).

ARDITTY, J. & VASSEUR, M.-T. (1996) : « Activités réflexives en situation exolingue », *AILE*, 8, *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*, p. 57-87.

ARDITTY, J. & VASSEUR, M.-T. (1999) : « Interaction et langue étrangère », *Langages*, 134, p. 3-19.

B

BANGE, P. (2002) : « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère » dans F. Cicurel et D. Véronique, *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, p. 151-184.

BEACCO, J.-C. (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, coll. Langues & didactique, Paris: Didier.

BEACCO, J.-C. (2010a) : *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, coll. Langues & didactique, Paris: Didier.

BEACCO, J.-C. (1996) : « La place de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère (transcription d'une conférence prononcée en juin 1996) », *Revue d'études francophones*, Université Nationale de Séoul.

BEACCO, J.-C. (2010b) : « La question de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère : nouveaux contextes, nouvelles perspectives », *GRAMM-R. Études de linguistique française vol° 4, Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles: PIE. <http://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Beacco.pdf>.

BEACCO, J.-C. (2008) : « Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues », *Revue japonaise de didactique du français*, 3, p. 6-18.

BEACCO, J.-C. et al. (2005) : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris: PUF.

BEACCO, J.-C. (2001) : « Les savoirs linguistiques "ordinaires" en didactique des langues : des idiotismes », *Langue française*, 131, p. 89-105.

BEACCO, J.-C., PERDUE, C. & VIVES, R. (1993) : « Appropriation, descriptions et enseignements de langues », *Études de linguistique appliquée*, 92, p. 38-49.

BEGUELIN, M.-J. (2000) : *De la phrase aux énoncés : grammaires scolaires et descriptions linguistiques*, Bruxelles: De Boeck-Duculot.

BENNET, M. (1981) : «Of tense and aspect: one analysis», P. Tedeschi & A. Zaenen, *Syntax and Semantics*, 14, *Tense and aspect*, New York: New York Academic Press.

BENVENISTE, E. (1966) : *Problèmes de linguistique générale*, Paris: Gallimard.

BERKLE, H. (1989) : « La linguistique populaire », *Histoire des idées linguistiques, tome 1*, Madraga: Liège-Bruxelles.

BERTHOUD, A.-C. (1982) : *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Étude des verbes déictiques allemands*, Berne, Francfort: Peter Lang.

BESSE, H. (1977) : « Épistémologie grammaticale et exercices grammaticaux », *Études de Linguistique Appliquée*, 25, p. 7-22.

BESSE, H. (1974) : « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », *Voix et images du Crédif*, 2, p. 38-44.

BESSE, H. (1985) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris: Didier-Crédif.

BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984) : *Grammaires et didactique des langues*, coll. LAL., Paris: Hatier-Crédif.

BIALYSTOK, E. (1982) : « Le développement de la capacité en langue 2 : approche différenciée », *Encrages*, 8/9, p. 91-97.

BOURGUIGNON, C. (1993) : « PASSLANGUES : vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère », *LIDIL*, 9, *La grammaire à quoi ça sert ?*, Presses universitaires de Grenoble.

C

CAPLOW, T. (1970) : *L'enquête sociologique*, coll. U2, Paris: Armand Colin.

CARNAP, R. (1943) : *Meaning and necessity: a study in Semantics and Modal Logic*, Chicago: Chicago University Press.

CHARAUDEAU, P. (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris: Hachette Éducation.

CHEVALIER, J.-C. (1968) : *Histoire de la Syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*, Genève: Droz.

CHEVALIER, J.-C. *et al.* (2002) : *Grammaire du français contemporain*, Larousse.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble: La pensée Sauvage.

CHISS, J.-L. (2004) : « La didactique du français entre conceptualisation et contextualisation », Congrès mondial des professeurs de français *Le défi de la diversité*, Atlanta.

CHISS, J.-L. (2009) : « Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée », *Synergies*, 4, Roumanie, p. 127-137.

CHUNG, S. & TIMBERLAKE, A. (1985) : «Tense, aspect and mood», T. Shopen, ed. *Language typology and syntactic description*, 3, *Grammatical categories and the lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.

CICUREL, F. (1985) : *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris: CLE International.

COHEN, D. (1989) : *L'aspect verbal*, Paris: Presses Universitaires de France.

COMRIE, B. (1976) : *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*, Cambridge: Cambridge University Press.

COMRIE, B. (1981) : *Language universals and linguistic typology*, Chicago: University of Chicago Press.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE « La recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:FR:NOT>.

CONSEIL DE L'EUROPE « La recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », *JO C 111 du 6.5.2008*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:FR:PDF>.

CORDER, S.P. (1981) : *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.

CORDER, S.P. (1971) : «Idiosyncratic Dialect and Error Analysis», *IRAL*, 9(2), p. 147-160.

CORDER, S.P. (1980a) : « La sollicitation des données d'interlangue », *Langages*, 57, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, p. 29-37.

CORDER, S.P. (1980b) : « Post-scriptum », *Langages*, 57, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, Paris: Larousse, p. 39-42.

CORDER, S.P. (1967) : «The Significance of Learner's Errors», *IRAL*, 5, p. 161-170.

COSTE, D. (1985) : « Métalangages, activité métalinguistique et enseignement / apprentissage d'une langue étrangère », *DRLAV*, 32, p. 63-92.

CULIOLI, A. (1979) : « Valeurs modales et opérations énonciatives », *Français moderne*, 46(4), [1978], repris dans *Modèles linguistiques*, t. 1, fasc. 2, p. 39-59.

CUQ, J.P. (1996) : *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*, Paris: Didier-Hatier.

D

DABENE, L. (1996) : « Pour une contrastivité revisitée », *Études de Linguistique Appliquée*, 104, p. 393-400.

DABENE, M. & MARTIN-SAURAT, C. (1979) : « L'adulte et le métalangage grammatical », *Études de Linguistique Appliquée*, 34, p. 86-93.

DAHL, Ö. (1991) : «On the Definition of the Telic-Atelic (Bounded-Nonbounded) Distinction», Ph. Tedeschi & A. Zaenen, eds. *Syntax and Semantics, n°14: Tense and Aspect*, Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain, New York: Academic Press.

DAHL, Ö. (1985) : *Tense and aspect systems*, Oxford: Blackwell.

DAMAR, M.E. (2008) : *Pour une linguistique applicable : exemple du subjonctif*, thèse pour le doctorat, faculté de philosophie et lettres, Université Libre de Bruxelles.

DAMAR, M.-E. (2010) : « La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique. Une interface entre linguistique et didactique. L'exemple du subjonctif en FLE », *GRAMM-R. Études de linguistique française vol° 4, Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles: PIE, <http://gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Damar.pdf>.

DEBYSER, F. (1970) : « La linguistique contrastive et les interférences », *Langue française*, 8(1), p. 31-61.

DEFAYS, J.-M. (2003) : *Le français langue étrangère et seconde*, Liège: Mardaga.

DEFAYS, J.-M. & DELTOUR, S. (2003) : *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Sprimont: Mardaga (Belgique).

DESCLES, J.-P. (2003) : « Comment déterminer les significations du passé composé par une exploration contextuelle ? », *Langue française*, 138, p. 48-59.

DESCLES, J.-P. (1980) : « Construction formelle de la catégorie grammaticale de l'aspect (essai) », J. David & R. Martin, Colloque de Metz sur l'aspect, *Notion d'aspect*, Paris: Klincksieck, p. 178-237.

DESCLES, J.-P. (1993) : « Remarques sur la notion du processus inaccompli », *Sémiotiques*, 5, *Le temps : image et discours*, Paris: Didier-érudition.

DESCLÉS, J.-P. (1989) : « State, event, process and topology », *General Linguistic*, 29 (3), The Pennsylvania State University Press, p. 159-200.

DESCLES, J.-P. (2003) : « Une classification aspectuelle des schèmes sémantico-cognitifs », *Studia kognitywne*, 5, Warszawa: SOW.

DESCLES, J.-P. & GUENTCHEVA, Z. (1996) : « Convergences et divergences dans quelques modèles du temps et de l'aspect », *Semantyka a konfrontacja językowa*, 1, Warszawa: SOW.

DIRVEN, R. (2001) : « English phrasal verbs: theory and didactic application », M. Pütz, S. Niemeier, & R. Dirven, eds. *Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy*, Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

DOWTY, D. (1979) : *Word Meaning and Montague Grammar*, Dordrecht: D. Riedel Publishing Company.

E-F

ELLIS, R. (1994) : *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (1986) : *Understanding second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

FAERCH, C. (1986) : «Rules of Thumb and other Teacher-formulated Rules in the Foreign Language Classroom», G. Kasper, ed. *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom.*, London: Longman.

FEUILLET, J. (1981) : « Méthodologie de l'aspect », *Cahiers balkaniques*, 1, Paris: Publications Langues'O (Université de Paris III), p. 9-27.

FOUGEROUSE, M.-C. (2001) : « L'enseignement de la grammaire en français langue étrangère », *Études de Linguistique Appliquée*, 122, p. 165-178..

G

GALISSON, R. & COSTE, D. (1976) : *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris: Hachette.

GAONAC'H, D. (1991) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Hatier-Didier.

GAREY, H. (1957) : «Verbal aspect in French», *Language*, 33, p. 91–110.

GERMAIN, C. (1997) : « L'observation et l'analyse de l'enseignement des langues : problèmes théoriques et méthodologiques », Actes du colloque organisé dans le cadre du 64ème Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Montréal: Université McGill, p. 11-29.

GERMAIN, C. & SEGUIN, H. (1998) : *Le point sur la grammaire*, Paris: CLE International.

GIACOBBE, J. (1992) : *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction*, Paris: Éditions du CNRS.

GIACOBBE, J. (1989) : *Construction des mots et construction du sens : cognition et interaction dans l'acquisition du français par des adultes hispanophones*, thèse du 3^{ème} cycle, Université de Paris VII.

GRAC, « Grammaire et contextualisations (GRAC) dans l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde. Programme de recherche ». <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaire-et-contextualisation--155234.kjsp>.

GRAND-CLEMENT, O. (2010) : *Grammaire en dialogues - niveau débutant*, Paris: CLE International.

GREVISSE, M. (2011) : *Le bon usage*, Boeck Université.

GUENTCHEVA, Z. (1990) : *Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain*, Paris: Éditions du CNRS.

GUENTCHÉVA, Z. & DESCLÉS, J.-P. (2012) : «Tense and aspect», dans R. I. Binnick, *The Oxford handbook of tense and aspect*, Oxford: Oxford University Press, p. 123- 154.

GUS (L'ÉQUIVALENT DE L'INSEE) (2012) : rapport de 2012, intitulé *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_3430_PLK_HTML.htm.

H - I - J

HJELMSLEV, L. (1943) : *Prolégomènes à une théorie du langage (trad. française)*, Paris: Éditions de Minuit.

HOLT, J. (1943) : « Études d'aspect », *Acta Jutlandica AarssKrift for Aarhus Universitet*, 15 (2), Copenhagen: Universitetsforlaget I and Aarhus, p. 1-84.

HUOT, H. (1981) : *Enseignement du français et linguistique*, Paris: Armand.

ISHIKAWA, F. (2002) : *L'interaction exolingue ; analyse de phénomènes métalinguistiques. Continuité et discontinuité entre situation d'enseignement / apprentissage et situation "naturelle"*, Shumpûsha., Yokohama: Shumpûsha.

JAGODZIŃSKI, G. «Gramatyka języka polskiego». <http://grzegorz.w.interia.pl/gram/gram06.html>.

K

KALMBACH, J.-M. (2012) : *La grammaire du français pour les étudiants finnophones*, <http://research.jyu.fi/grfle/>.

KAMP, H. (1979) : «Events, instants and temporal reference», R. Bäuerle, U. Egli, & A. von Stechow, eds. *Meaning, Use and Interpretation of Language*, Berlin: Springer Verlag, p. 376–418.

KAROLAK, S. (1997a) : « Arguments contre la distinction : aspect/modalité d'action (Aktionsart) », *Études cognitives/ Studia kognitywne*, 2, p. 175-192.

KAROLAK, S. (2001) : «Semantyczna kategoria czasownikow a aspekt», *Od semantyki do gramatyki*, Warszawa: SOW, p. 499-514.

KAROLAK, S. (1997b) : « Y-a-t-il une différence entre l'aspect roman et slave ? », dans M. Grochowski, ed. *Problemy opisu gramatycznego języków słowiańskich*, Warszawa : IJP PAN, p. 85-93.

KELLERMAN, E. (1979) : « La difficulté, une notion difficile », *Encrages*, n° spécial, Vincennes: Université Paris VIII, p. 16-21.

KIM, J.-O. (2003) : *Étude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français*, thèse pour le doctorat, Discipline : Didactique des langues et des cultures, Sorbonne Nouvelle Paris III. <http://www.kimjinok.com/html/these.html>.

KLEIN, W. (1986) : *L'acquisition de langue étrangère*, Paris: Armand Colin.

KLEMENSIEWICZ, Z. (1963) : *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*, 5ème éd., Warszawa: PWN.

KLINGLER, D. (2005) : « Conceptualisation grammaticale et stabilisation d'un métalangage en classe de langue étrangère : l'exemple de desu en japonais », *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris: PUF.

KOSSEKA, V. & MAZURKIEWICZ, J. (1994) : « Description de la temporalité et de la modalité au moyen de réseaux », *Études cognitives*, 1, *Sémantique des catégories de l'aspect et de temps*, Warszawa: Polska Akademia Nauk, Instytut Slawistyki.

KOWALSKA, A. (1978) : *Ewolucja analitycznych form czasownikowych z imiesłowem na -t w języku polskim*, Katowice : Uniwersytet Śląski.

KRASHEN, S. (1976) : «Formel and informal Linguistic Enviroments in Language Acquisition and Language Learning», *TESOL*, 10/2, p. 157-168.

KRASHEN, S. (1994) : «The input hypothesis and its rivals», *Implicit and explicit learning of languages*, London: Academic Press, p. 45-77.

KURYŁOWICZ, J. (1977) : « Problèmes de linguistique indo-européenne », coll. Prace Językoznawcze, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, PAN, Komitet Językoznastwa.

KURYŁOWICZ, J. (1987) : *Studia językoznawcze*, Warszawa: PWN.

KURYŁOWICZ, J. (1975) : «The evolution of grammatical categories», *Esquisses linguistiques II*, München: Wilhelm Fink Verlag.

L

LADMIRAL, J.-R. (1975) : « Linguistique et pédagogie des langues étrangères », *Langages*, 39, p. 5-18.

LADO, R. (1957) : *Linguistic accross cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

LAMY, A. (1989) : « La grammaire, partie intégrale de l'acquisition », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 74, p. 19-35.

LANTOLF, J.P. (2000) : *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press.

LANTOLF, J.P. & APPEL, G. (1994) : *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood NJ: Ablex.

LEGENBRE, R. (2005) : « Dictionnaire actuel de l'éducation », 4ème éd., Montréal: Guérin Eska.

M

DU MARSAIS, C. (1971) : *Véritables principes de la grammaire, ou nouvelle grammaire raisonnée pour apprendre la langue latine*, Paris: Hachette.

MASLOV, J. (1978) : «Kosnovanijam sopostovitel'noj aspektologii», *Voprosy spostovitel'noj aspektologii*, Vyp. I, 4-44., Vyp. I, 4-, Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta.

MAZON, A. (1963) : *Grammaire de la langue russe*, Paris: Institut d'Études slaves.

MEILLET, A. (1965) : *Le slave commun*, [1924], Paris: Institut d'Études Slaves.

MERIEUX, R. & LOISEAU, Y. (2008) : *Latitudes I*, Paris: Didier.

MIGDALSKA, G. (2011) : « Déjà-Vu 2 », Warszawa: PWN.

MINISTER EDUKACJI NARODOWEJ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2032.

MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ (2009) : *Podstawa Programowa, wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach, tome 2*, „Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i w liceum”.

MONDADA, L. & PEKAREK DOEHLER, S. (2000) : « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *AILE*, 12, *Approches interactionnelles de l'acquisition des langues étrangères*, <http://aile.revues.org/934#toc>.

MORRIS, C.W. (1938) : *Foundations of a theory of signs*, Chicago: Chicago University Press.

MOURELATOS, A.P.D. (1981) : «Events, processes, and states», *Linguistics and Philosophy*, 2, [1978], *reprinted in Ph. Tedeschi and A. Zaenen, Syntax and Semantics, 14: Tense and aspect*, New York: Academic Press, p. 91-102.

N-O-P

NARCY-COMBES, J.-P. & DEMAZIERE, F. (2005) : « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâche et TIC », *ALSIC*, 8, <http://alsic.revues.org/index326.html#text>.

ODLIN, T. (1989) : *Language Transfer*, Cambridge: Cambridge University Press.

OSBORNE, J. (1997) : « Structuration métaphorique dans la métalangue d'apprenants avancés ; exemple de la détermination nominale et aspectuelle », *LINX*, 37, p. 137-146.

PAPROCKA-PIOTROWSKA, U. (2008) : *Conter au risque de tout changer*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

PEKAREK DOEHLER, S. (2000) : « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *AILE*, 12, *Approches interactionnelles de l'acquisition des langues étrangères*, <http://aile.revues.org/934#toc>.

PICOCHÉ, J. (2006) : *Dictionnaire étymologique du français*, Le Robert.

POLANYI, M. (1958) : *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, Chicago: Chicago University Press.

PORQUIER, R. (2007) : « Grammaire ordinaire, source d'activités... », *Le français dans le monde*, 354, p. 27-29.

PORQUIER, R. (2000) : « Grammaire(s) et grammaticalisation en langue non maternelle », *Le français dans le monde*, n° spécial, juillet, p. 70-78.

PORQUIER, R. (1995) : « Trajectoire d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours », *Études de Linguistique Appliquée*, 98, p. 92-102.

PORTINE, H. (1997) : « D'où vient le métalangage ? », *Linx*, 36, p. 25-39.

POTTIER, B. (1978) : « Les voix du français », *Cahiers de lexicologie*, Vol. II-33, Paris, p. 3-39.

POTTIER, B. (1993) : *Sémantique générale*, Paris: Presses Universitaires de France.

PUECH, C. (1998) : « Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de langue : l'énonciation », *Les carnets du CEDISCOR*, 5, p. 15-30.

PY, B. (1990) : « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », dans D. Gaonac'h, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris: Hachette, p. 81-88.

PY, B. (2004) : « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*, 154, p. 6-19.

R

REICHENBACH, H. (1947) : *Elements of Symbolic Logic*, New York: Free Press.

REY-DEBOVE, J. (1986) : *Le métalangage*, Paris: Le Robert.

RIEGEL, M. (2004) : *Grammaire méthodique du français*, Grenoble: PUF.

ROMIAN, H. (1979) : *Pour une pédagogie scientifique du français*, coll. L'éducateur, Paris: PUF.

S

SASSE, H.-J. (2002) : «Recent activity in the theory of aspect: Accomplishments, achievements, or just non-progressive state?», *Linguistic Typology*, 6(2), p. 199-271.

SAUVE, L. (1992) : « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, 23, p. 147-181.

SCHNEUWLY, B. (2005) : « De l'utilité de la transposition didactique », *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris: Nathan Pédagogie, p. 47-62.

SELINKER, L. (1972) : «Interlanguage», *IRAL*, 10, p. 209-232.

SELINKER, L. (1969) : «Language Transfer», *General Linguistics*, 9, p. 67-92.

SŁAWSKI, F. (1998) : «Języki słowiańskie», L. Bednarczuk, ed. *Języki indoeuropejskie*, vol. 2, Warszawa: PWN.

SMOCZYŃSKA, M. (1992) : «The acquisition of Polish», dans D. Slobin, *The crosslinguistic study of Language Acquisition*, 1, Hillsdale: L. Erlbaum Associates, p. 595-686.

STAROSCIAK, K. (2009) : *Manuélistation et cultures éducatives : les descriptions du passé composé dans l'enseignement du français en Pologne*, Mémoire de Master 2 recherche, UFR DILTEC, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

T

TARSKI, A. « Le concept de vérité dans les langues des sciences déductives (traduction française) », *Logique, sémantique, méta-mathématiques*, Paris: A. Colin.

THELIN, N. (1990) : *Verbal aspect in discourse*, John Benjamins.

TLFI « Le trésor de la langue française informatisée ». <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=100286400>.

TOMASZKIEWICZ, T. (1994) : « Une approche comparative de l'aspect verbal en français et en polonais », dans A. H. Ibrahim, *Supports, opérateurs, durées. Annales littéraires de l'université de Besançon*, 516, Série linguistique et sémiotique, p. 219–325.

TOMLIN, R.-S. & VILLA, V. (1994) : «Attention in cognitive science and SLA», *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (2), p. 183–203.

TREVISE, A. (1993) : « Apprentissage d'une langue 2 : activités et stativités métalinguistiques », *LIDIL*, 9, *La grammaire à quoi ça sert ?*, Presses Universitaires de Grenoble.

TREVISE, A. (1997) : « Métalexique, métadiscours et interactions métalinguistiques », *LINX*, 36, Actes du Colloque International du Groupe de Recherche *Jan Comenius*, Paris X Nanterre, p. 41-55.

TREVISE, A. (1996) : « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues », *AILE*, 8, *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*, p. 5-39.

TREVISE, A. & DEMAZIERE, F. (1991) : « Imparfait, passé simple, prétérit : représentations métalinguistiques et didactiques », Actes du VIII^e colloque international, « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues*, Grenoble: Lidilem-Université de Grenoble III, p. 355-363.

V

VASSEUR, M.-T. (1990) : « La communication entre étrangers et autochtones : stratégies pour se comprendre, stratégies pour apprendre », dans A. Trévisse, *La communication inégale*, Paris, Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, p. 239–260.

VENDLER, Z. (1967) : *Linguistics in Philosophy*, Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

VERONIQUE, D. et al. (2009) : *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, coll. Langues & didactique, Paris: Didier.

VERONIQUE, D. & FAITA, D. (1982) : « Sollicitation de données syntaxiques auprès d'un groupe de travailleurs maghrébins », *Encrages*, 8/9, p. 47-66.

VERONIQUE, D. & MATTHEY, M. (2004) : « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives », *AILE*, 21, <http://aile.revues.org/4549>.

VERRET, M. (1975) : *Le temps des études*, Paris: Librairie Honoré Champion.

VET, C. (1980) : *Temps, aspect et adverbess de temps en français contemporain*, Genève: Droz.

VETTERS, C. (1996) : *Temps, aspect et narration*, Amsterdam-Atlanta: Rodopi.

VIGNER, G. (1984) : *L'exercice dans la classe de français*, coll. « F », Paris: Hachette.

VIVES, R. (1988) : « Quand la didactique fait ses emplettes chez les linguistes », *Études de Linguistique Appliquée*, 72, p. 25-38.

VOGEL, K. (1995) : *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

W

WEBER, C. (2004) : « La culture grammaticale ordinaire : étude de verbalisations métagrammaticales et métacognitives d'apprenants natifs », *Langages*, 154, juin, p. 101-112.

WERTSCH, J.V. (1991) : «A sociocultural approach to socially shared cognition», L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley, eds. *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Washington: American Psychological Association, p. 85-100.

WESTNEY, P. (1994) : «Rules and pedagogical grammar», Terence Odlin, ed. *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.

WIDDOWSON, H. (1978) : «The Significance of Simplification», *Studies in Second Language Acquisition 1/1*, p. 11–20.

WŁODARCZYK, H. (1995) : « L'apport de la linguistique théorique à la traduction du polonais en français : le problème du temps et de l'aspect au passé », dans Z. Cygal-Krupa, éd. *Les contacts linguistiques franco-polonais*, Diffusion des Presses Universitaires de Lille, p. 13-25.

WŁODARCZYK, H. (1997) : *L'aspect verbal dans le contexte, en polonais et en russe*, Paris: Institut d'Études Slaves.

Ouvrages polonais analysés dans la recherche

- **Manuels polonais du français :**

DOBRUCKA, H. & KRYNICKA, Z. (1959) : *Étudiants polonais- 1ère partie « Chez nous »*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

GAJOS, M. & SZMULEWICZ, T. (1994) : *Salut ! Ça va ?*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

GODZISZEWSKI, J.L., JOMONI-BALINSKA, I. & SZKUTNIK, L. (1970) : *Le français mon amour*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

MIGDALSKA, G., BILLARD-WOŹNIAK, C. & SZCZUCKA-SMAGOWICZ, M. (2005) : *Déjà-vu 1, 2*, Warszawa: Wydawnictwo szkolne PWN.

PRZESTASZEWKI, L. & BAZYŁKO, S. (1994) : *Comprendre, parler, écrire – kurs języka francuskiego dla początkujących*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

- **Grammaires pédagogiques polonaises du français :**

DUBOIS, J., JOUANON, G. & LAGANE, R. adaptation : JAMROZIK E., JAMROZIK Z. (2000) : *Larousse - Gramatyka języka francuskiego (trad. : Larousse - grammaire du français)* 2ème éd., DELTA.

ŁEBEK, H. (1967) : *Zarys gramatyki francuskiej (trad. : Précis de grammaire française)*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

MIGDALSKA, G. (2009) : *Bescherelle Junior - Gramatyka Francuska dla młodzieży (trad.: Bescherelle Junior, Grammaire du français pour les adolescents)* 10ème éd., Warszawa: Wydawnictwo szkolne PWN.

PRZESTASZEWSKI, L. (2006) : *Gramatyka języka francuskiego (trad. : Grammaire du français)* 3ème éd., Warszawa: Wiedza Powszechna.

TERECH, J. & TERECH, Z. (1976) : *Gramatyka języka francuskiego (trad. : Grammaire du français)*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

- **Manuels du polonais :**

CZARNIECKA-RODZIK, Z. (2012) : *Gramatyka i stylistyka (trad. Grammaire et stylistique)*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

WOJCIECHOWSKA, A. & DERLUKIEWICZ, M. (2012) : *Słowa na start (trad. Les mots pour commencer)*, Nowa Era.

- **Grammaires pédagogiques du polonais :**

CZEŚCIK, J. (2001) : *Wesoła gramatyka Józefa Cześcika (trad. Grammaire ludique de Józef Cześcik)*, Gdańsk: Harmonia.

GAWDZIK, W. (2001) : *Gramatyka na wesoło i na serio (trad. Grammaire ludique et sérieuse)*, Warszawa: Oświata.

PAWELEC, R. (2005) : *Przyjazna gramatyka języka polskiego (trad. Grammaire amicale du polonais)*, Warszawa: Wydawnictwo szkolne PWN.

STOPKA, D. (2008) : *Gramatyka w szkole podstawowej i gimnazjum (trad. Grammaire à l'école primaire et au „gimnazjum”)*, Kraków: Greg.

- **Grammaires savantes du polonais :**

BAK, P. (1977) : *Gramatyka języka polskiego (trad. Grammaire du polonais)*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

GRZEGORCZYKOWA, R. & ET AL. (1999) : *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia. (trad. Grammaire du polonais contemporain. Morphologie)*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

STRUTYŃSKI, J. (2005) : *Gramatyka polska (trad. Grammaire polonaise)*, Kraków: Wydawnictwo Tomasz Strutyński.

WRÓBEL, H. (2001) : *Gramatyka języka polskiego-podręcznik akademicki (trad. Grammaire du polonais- manuel universitaire)*, Kraków: Od nowa.

Table des matières

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	13
CHAPITRE 1 LE ROLE DE LA GRAMMAIRE DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES : NOUVEAUX HORIZONS.....	17
1.1. Les changements du rôle de la grammaire dans la didactique des langues.....	17
1.2. La place actuelle de la grammaire selon le <i>CECR</i>	19
1.3. La grammaire en tant qu'ouvrage pédagogique	21
1.4. Remarques conclusives	25
CHAPITRE 2 L'APPROCHE PAR CONTEXTUALISATION	27
2.1. Descriptions linguistiques dans la didactique des langues étrangères et le processus de <i>manuélistion</i>	27
2.1.1. Linguistique appliquée.....	28
2.1.2. Transposition didactique - concept de base	29
2.1.3. <i>Manuélistion</i> en didactique des langues.....	30
2.1.3.1. La « valeur d'applicabilité » selon M.-E. Damar.....	31
2.1.3.2. Le discours grammatical contextualisé d'après J.-C. Beacco.....	32
2.2. Impact des cultures éducatives et métalinguistiques sur les descriptions grammaticales contextualisées	34
2.2.1. Cultures éducatives	35
2.2.2. Cultures métalinguistiques.....	36
2.3. Dynamique des quatre savoirs impliqués en culture métalinguistique des apprenants	38
2.3.1. Les savoirs savants.....	39
2.3.2. Les savoirs divulgués	40
2.3.3. Les savoirs d'expertise professionnelle	40
2.3.4. Les savoirs ordinaires.....	41
2.3.5. Articulations entre les savoirs « savants » et « ordinaires ».....	43
2.4. « Nouveau » regard sur l'approche contrastive de l'enseignement des langues	44
2.5. Remarques conclusives	46
CHAPITRE 3 LE METALANGAGE ET LES ACTIVITES GRAMMATICALES DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES LANGUES	49

3.1. Métalangage : définition linguistique du terme.....	49
3.2. Le métalangage en tant que construit culturel en classe de langue	52
3.3. L'inertie des typologies des activités grammaticales en classe de français enseigné comme langue étrangère	55
3.4. Remarques conclusives	58
CHAPITRE 4 LA CONTINUITÉ ENTRE LES ACTIVITÉS GRAMMATICALES EXPLICITES ET IMPLICITES.	61
4.1. Connaissances implicites et explicites - origine des termes	61
4.1.1. La dichotomie implicite/explicite dans la didactique des langues	62
4.1.2. La question de la perméabilité entre les connaissances implicites et explicites	65
4.2. Modes implicites et explicites d'enseignement / apprentissage de la grammaire.....	68
4.3. Explications grammaticales - de l'explicite vers l'implicite	71
4.3.1. Les descriptions métalinguistiques pédagogiques en tant que passage entre l'implicite et l'explicite	72
4.4. Les activités réflexives en tant que passage entre l'implicite et l'explicite.....	75
4.5. Remarques conclusives	80
CHAPITRE 5 LES RECHERCHES EN ACQUISITION ENVISAGÉES COMME ARTICULATION ENTRE SAVOIRS SAVANTS ET EXPERTISE PROFESSIONNELLE	83
5.1. Approches pour l'acquisition des langues étrangères.....	83
5.1.1. Le courant générativiste	83
5.1.2. Le courant fonctionnaliste.....	84
5.1.3. Le courant interactionniste.....	85
5.1.4. L'approche socio-culturelle	87
5.2. L'impact du contexte socio-culturel sur le développement de l'interlangue de l'apprenant.....	90
5.2.1. Langue cible en tant qu'élément décisif dans le traitement de <i>l'input</i>	94
5.3. Remarques conclusives	96
CHAPITRE 6 METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	99
6.1. Organisation du travail.....	99
6.2. Une recherche-action	100
6.3. La démarche et les corpus	101
6.4. Remarques conclusives	104

CHAPITRE 7 LA DESCRIPTION DE L'ASPECT ET DES TEMPS EN POLONAIS	105
.....	
7.1. La morphologie aspectuelle du polonais	105
7.1.1. La préfixation	106
7.1.2. La suffixation et le problème des paires aspectuelles	108
7.1.3. La modalité d'action (<i>Aktionsart</i>)	110
7.2. Système temporel du polonais	122
7.2. Le modèle aspectuel de Z. Guentchéva et de J.-P. Desclés	128
7.2.1. La notion d'« intervalle »	128
7.2.2. État / processus / événement	135
7.2.3. L'accomplissement vs l'achèvement du processus	138
7.3. L'aspect <i>perfectif</i> et <i>imperfectif</i> en polonais	143
7.4. Opposition <i>perfectif/imperfectif</i> vs opposition <i>passé composé/imparfait</i>	146
7.5. La valeur de l'aspect polonais dans les grammaires de référence du polonais	147
7.6. Remarques conclusives	150
CHAPITRE 8 LE PASSE COMPOSE, L'IMPARFAIT ET L'ASPECT DANS LES GRAMMAIRES « SAVANTES » DU FRANÇAIS	151
8.1. Caractéristiques du corpus	151
8.2. L'aspect verbal en français	152
8.3. Les valeurs du passé composé et de l'imparfait	157
8.3.1. Le passé composé	157
8.3.2. L'imparfait	159
8.4. Remarques conclusives	162
CHAPITRE 9 LA DIMENSION METALINGUISTIQUE DANS LE CONTEXTE EDUCATIF POLONAIS	163
9.1. Le système éducatif polonais	163
9.1.1. Structure du système scolaire polonais	164
9.1.2. L'impact de la réforme sur la décentralisation du système éducatif et l'introduction des examens externes	166
9.2. Les <i>Instructions Officielles</i> pour l'enseignement des aspects formels de la langue .	167
9.3. Le temps passé et l'aspect dans les supports pédagogiques pour l'enseignement du polonais	172
9.3.1. La description du temps et de l'aspect dans les manuels de « langue polonaise »	172
9.3.1.1. Exemple de description dans un manuel récent (deuxième étape éducative)	173
9.3.1.2. Exemple de description dans un manuel récent (troisième étape éducative)	176
9.3.2. Le temps passé et l'aspect dans les grammaires pédagogiques du polonais	179
9.3.2.1. L'aspect	180

9.3.2.2. Le temps passé.....	184
9.4. Remarques conclusives	189
CHAPITRE 10 LES SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ELABORES EN POLOGNE	191
10.1. Les caractéristiques des corpus.....	191
10.2. Objectifs d'analyse	193
10.3. Critères d'analyse.....	194
10.4. Les contextualisations du passé composé et de l'imparfait français dans les manuels polonais de français.....	195
10.4.1. Remarques préliminaires.....	195
10.4.2. Les contextualisations directement liées au système de la L1 des apprenants.....	196
10.4.2.1. Les contextualisations liées aux similitudes entre deux systèmes	197
10.4.2.2. Les contextualisations liées aux différences entre les deux systèmes.....	199
10.4.3. Les contextualisations indirectement liées au système de la L1 des apprenants.....	203
10.5. Schémas sémiotiques	205
10.6. Bilan à propos des manuels	208
10.7. Les contextualisations du passé composé et de l'imparfait français dans les grammaires polonaises de français.....	208
10.7.1. Remarques préliminaires.....	209
10.7.2. Les contextualisations directement liées au système de la L1 des apprenants.....	210
10.7.2.1. Les contextualisations liées aux similitudes entre les deux systèmes.....	210
10.7.2.2. Les contextualisations fondées sur les différences	211
10.7.3. Représentations sémiotiques	219
10.8. Bilan à propos des grammaires.....	222
10.9. Remarques conclusives	223
CHAPITRE 11 LES SAVOIRS D'EXPERTISE : ANALYSE DU DISCOURS DES PROFESSEURS POLONAIS DE FRANÇAIS PORTANT SUR LE PASSE COMPOSE ET L'IMPARFAIT	226
11.1. L'objectif et la démarche.....	226
11.2. Le corpus.....	227
11.3. Les informateurs et leur public.....	228
11.4. Le matériel	228
11.5. La langue d'explication.....	229
11.6. Les conditions de collecte des données	229

11.7. Méthodologie d'enseignement utilisée par les enseignants.....	230
11.8. Les contextualisations portant sur le passé composé et l'imparfait proposées par les enseignants polonais.....	233
11.8.1. Le passé composé - temps « dokonany » qui peut exprimer des verbes « niedokonane » (5 enseignants sur 10).....	233
11.8.2. Attribution à l'opposition passé composé/imparfait de la valeur de l'opposition polonaise <i>perfectif / imperfectif</i> (4 enseignants sur 10).....	237
11.8.3. Recours aux caractéristiques propres au mode d'action (3 enseignants sur 10).....	239
11.8.4. La valeur d'« attente » de l'imparfait (2 enseignants sur 10).....	240
11.8.5. <i>Longtemps</i> - adverbe « défini » (2 enseignants sur 10).....	241
11.8.6. Recours au système aspecto-temporel de l'anglais (1 enseignant sur 10).....	242
11.9. Remarques conclusives	243
CHAPITRE 12 LES REPRESENTATIONS DES APPRENANTS ALLOPHONES PORTANT SUR LE PASSE COMPOSE ET L'IMPARFAIT A TRAVERS LEURS VERBALISATIONS	246
12.1. Type de données analysées : verbalisations	246
12.2. Caractéristiques de l'enquête	248
12.3. Conditions de l'enquête	248
12.4. Les informateurs	249
12.5. Caractéristique du support de l'enquête : récits à trous	249
12.6. Déroulement de l'enquête	252
12.7. Analyse des données textuelles	252
12.8. L'analyse des verbalisations	256
12.8.1. Impact des connaissances relatives au fonctionnement de la L1 des apprenants polonophones sur leurs représentations du passé composé et de l'imparfait.....	256
12.8.1.1. Recours à la traduction	256
12.8.1.2. Attribution à l'opposition passé composé / imparfait la valeur de l'opposition polonaise <i>perfectif / imperfectif</i>	258
12.8.1.3. Adverbe <i>longtemps</i> perçu à travers la L1 des apprenants.....	260
12.8.2. Impact des descriptions <i>ad hoc</i> enseignées aux apprenants polonophones sur leur perception du passé composé et de l'imparfait.....	260
12.8.2.1. L'importance de la notion de « règle » dans la culture métalinguistique des apprenants polonophones.....	261
12.8.2.2. Interprétation erronée du schéma <i>ad hoc</i>	262
12.9. Remarques conclusives	265
CHAPITRE 13 UNE DESCRIPTION CONTEXTUALISEE DU PASSE COMPOSE ET DE L'IMPARFAIT ELABOREE DANS LE CADRE D'ACTIVITES DE CONCEPTUALISATION	268

13.1. Procédure de l'élaboration de la description contextualisée « expérimentale » du passé composé et de l'imparfait	268
13.1.1. Les informateurs	269
13.1.2. L'activité réflexive de l'élaboration de la description	269
13.2. La description « expérimentale » contextualisée élaborée par les informateurs.	270
13.3. Test de réception de la description expérimentale proposée.....	275
13.3.1. Les informateurs et le questionnaire	275
13.3.2. Le déroulement de l'enquête	277
13.3.3. Les résultats du questionnaire	277
13.3.3.1. Les différences de la description proposée par rapport à celles déjà connues des apprenants....	278
13.3.3.2. Les éléments de la description les plus opérationnels pour les apprenants.....	280
13.3.3.3. Les éléments inintelligibles de la description	283
13.3.4. Résultats de l'exercice à trous.....	285
13.4. Remarques conclusives	289
CONCLUSION GENERALE.....	292
BIBLIOGRAPHIE	302
TABLE DES MATIERES.....	320
INDEX DES AUTEURS	326
INDEX DES NOTIONS FONDAMENTALES.....	328
RESUME	329
ABSTRACT.....	330
STRESZCZENIE	331
ANNEXES	332
Descriptions intégrales du passé composé et de l'imparfait présentées par les supports « locaux » analysés.....	333
Transcriptions des cours portant sur le passé composé et l'imparfait effectuées par les enseignants polonophones auprès des apprenants polonophones.....	378
Les documents déclencheurs de l'activité réflexive de verbalisation	435
Transcription de l'activité réflexive de verbalisation effectuée avec les apprenants polonophones	466
Questionnaires d'enquête vérifiant la compréhension de la description contextualisée « expérimentale ».....	489

Index des auteurs

A

Agrell, 113, 114, 121
Aguerre, 80, 305
Allen, 103
Andersen, 93, 96
Appel, 90
Arditty, 86, 87, 250

B

Bağ, 150, 151
Bange, 43, 58, 59, 66, 67, 68
Barbazan, 74, 75, 81
Beacco, 5, 20, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36,
37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 57, 58, 76,
167, 229, 295
Bennet, 133
Benveniste, 130, 142, 155
Berkle, 43
Berthoud, 63, 79, 250, 269
Besse, 14, 18, 21, 36, 37, 43, 54, 56, 57, 64,
69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 92,
103, 180, 235, 271, 272, 273
Bialystok, 61, 62
Bourguignon, 53

C

Caplow, 251
Carnap, 50
Charaudeau, 155, 157, 161
Chevalier, 6, 62, 155, 156
Chevallard, 29
Chiss, 27, 30, 31, 35, 36, 43, 83, 98, 167
Chung, 141
Cicurel, 27, 35, 36, 39, 43, 53, 56, 58, 59, 69,
167, 305
Cohen, 108, 130
Comrie, 131, 133, 141
Conseil de l'Europe, 17, 18, 19, 20, 252
Corder, 65, 91, 92, 250
Coste, 43, 69, 79
Culioli, 143
Cuq, 78

D

Dabène, 46, 250
Dahl, 131, 137
Damar, 20, 21, 29, 31, 32, 197
Debyser, 45
Defays, 18, 64, 197
Deltour, 18

Demazière, 93, 96, 101, 250
Désclès, 166
Desclès, 107, 130, 131, 132, 133, 134, 135,
136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 146,
166, 240, 297, 301
Dirven, 22, 23
Du Marsais, 37

E

Ellis, 63, 65, 85, 92, 94, 95, 96

F

Faerch, 66, 67
Feuillet, 142
Fougerouse, 29, 59

G

Galisson, 69
Gaonac'h, 91, 92
Garey, 136, 144, 145
Germain, 21, 105, 233
Giacobbe, 93
GRAC, 301
Grevisse, 155, 156, 161
Grzegorzczkova, 150, 152, 153
Guentchéva, 5, 107, 110, 111, 112, 130, 131,
132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140,
141, 143, 146, 240, 297, 301

H

Hjelmslev, 50
Holt, 133
Huot, 28

I

Ishikawa, 56

J

Jagodziński, 109

K

Kalmbach, 304
Karolak, 141
Kasper, 66
Kellerman, 93
Kim, 249, 250
Klein, 85
Klemensiewicz, 127
Klinger, 167

Kowalska, 126, 209
Kracevski, 112
Krashen, 63
Kuryłowicz, 130, 133

L

Ladmiral, 28
Lado, 45, 198
Lamy, 13
Lantolf, 88, 90
Legendre, 102

M

Maslov, 112, 136
Matthey, 85, 86, 87
Mazon, 142
Meillet, 151
Mondada, 88, 89, 90
Morris, 50
Mourelatos, 141

N

Narcy-Combes, 93, 96, 101

O

Odlin, 22, 93
Osborne, 250

P

Paprocka-Piotrowska, 258
Pekarek Doehler, 87, 88, 89, 90
Perdue, 65, 295
Piaget, 62
Picoche, 50
Polanyi, 61
Porquier, 14, 18, 21, 36, 37, 43, 54, 56, 57, 64,
65, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 92,
103
Portine, 5, 52, 53, 54
Pottier, 141, 142
Puech, 31
Py, 42, 43, 92

R

Reichenbach, 131, 132
Rey - Debove, 49, 50, 51
Riègel, 155, 158, 159

Romian, 30
Roulet, 105

S

Sasse, 135
Sauvé, 102
Schneuwly, 30
Séguin, 21
Selinker, 91, 93
Sławski, 107
Smoczyńska, 124, 125, 126
Starosciak, 13, 154
Strutyński, 127, 151, 152

T

Tarski, 50
Thelin, 133
Timberlake, 133, 141
Tomaszkiewicz, 149
Tomlin, 67
Trévisse, 53, 55, 86, 250, 265, 269

V

Vasseur, 86, 87, 250, 251
Vendler, 137, 146
Véronique, 27, 35, 43, 59, 64, 68, 84, 85, 86,
87, 93, 95, 97, 167, 250,
Verret, 29
Vet, 141
Vetters, 145
Veyrenc, 112
Vigner, 57
Villa, 67
Vives, 295
Vivès, 29
Vogel, 91
Voguel, 94
Vygotski, 87, 88, 89

W

Weber, 35
Wertsch, 89
Westney, 22, 23
Widdowson, 64
Włodarczyk, 108, 149
Wróbel, 151, 152

Index des notions fondamentales

A

accomplissement, 142
achèvement, 142
activité de conceptualisation, 76
activités grammaticales, 55
aktionsart, 112
anasynthèse, 102
approche socio-culturelle, 87
aspect imperfectif en polonais, 146
aspect perfectif en polonais, 146

C

CECR, 19
conceptualisation, 76
contextualisation, 27
courant fonctionnaliste, 84
courant interactionniste, 85

E

état, 138
événement, 139

G

GRAC, 301
grammaire explicitée, 69
grammaire implicite, 70
grammaire pédagogique, 21

I

imparfait, 162
input, 94
intake 95
interlangue 91
intervalle, 131

L

linguistique appliquée, 28

M

manuélistion, 27
métalangage, 49

N

nativisation, 94

O

output, 95

P

paire aspectuelle, 108
passé composé, 161
préfixation, 108
processus, 139

S

savoirs d'expertise professionnelle, 41
savoirs divulgués, 40
savoirs ordinaires, 42
savoirs savants, 39
suffixation, 110

T

télicité, 145
transposition didactique, 29

V

valeur d'applicabilité, 31
verbalisations, 249

Résumé

Si on estime que la grammaire est une construction intellectuelle et non pas un objet naturel et que, par conséquent, elle prend les formes variables en fonction du contexte linguistique, pourquoi devrait-elle être la même pour les locuteurs natifs et pour les étrangers?

Cette recherche se situe dans le contexte polonais d'enseignement / apprentissage du français en tant que langue étrangère. Plus particulièrement, elle concerne le passé composé et l'imparfait qui sont des temps dont l'utilisation s'avère très souvent un obstacle pour les apprenants polonais dans leur parcours d'apprentissage du français. Ce phénomène est dû en particulier au fait que les descriptions que l'on propose aux apprenants polonophones ne prennent que très rarement en compte le fait que le passé composé et l'imparfait n'ont pas la même valeur aspectuelle que les verbes *perfectifs* (*dokonane*) et les verbes *imperfectifs* (*niedokonane*) respectivement, en polonais.

Ainsi, l'objectif de cette étude a-t-il été d'élaborer une description contextualisée de ces temps du français, censée être plus opérationnelle pour les apprenants polonophones que celles adossées à des descriptions traditionnelles, puisque fondée sur les catégories appartenant à leur culture métalinguistique.

À cette fin, il a été analysé comment s'articulent, par rapport au passé composé et à l'imparfait, quatre types de savoirs circulant dans le contexte éducatif polonais. Il s'agit notamment des savoirs savants issus des sciences du langage, des savoirs divulgués par différentes formes de transposition didactique, des savoirs d'expertise professionnelle des enseignants et enfin des savoirs dits « ordinaires » constitués des représentations linguistiques des locuteurs polonophones.

Mots-clefs : culture métalinguistique, discours grammatical, contextualisation, aspect, passé composé/imparfait, contexte éducatif polonais

Abstract

If we consider that grammar is an intellectual construct and not a natural object and therefore it may take various forms depending of the linguistic context, why should it be the same for native speakers and foreigners?

This study is located in the Polish context of teaching / learning of French as a foreign language. In particular, it concerns the *passé composé* and *imparfait*, the use of which is often the first hurdle for Polish students learning French. This is due to the fact that descriptions which are suggested to Polish students, rarely take into account the fact that the *passé composé* and the *imparfait* respectively, don't have the same aspectual value as the perfective and the imperfective verbs in Polish.

Therefore, the aim of this study was to develop a contextualized description of the tenses in question, which would be more operational for Polish learners, being based on their metalinguistic culture rather than traditional descriptions.

For this purpose, we've analyzed the ways of expression of four types of knowledge circulating in the Polish educational context in relation to the *passé composé* and *imparfait*. These include knowledge from scholars of linguistics, knowledge disclosed by various forms of didactic transposition, knowledge derived from professional experience of teachers and finally the so-called "colloquial" knowledge, which consists of linguistic representations of Polish students.

Keywords: metalinguistic culture, grammar discourse, contextualisation, *passé composé/imparfait*, aspect, Polish educational context

Streszczenie

Jeśli założymy, że gramatyka jest konstruktem intelektualnym, a nie obiektem naturalnym, i że w związku z tym posiada zmienną geometrię, dlaczego miałyby być ona odbierana w ten sama sposób przez autochtonów i obcokrajowców?

Niniejsze badanie umiejscowione jest w polskim kontekście nauczania / uczenia się francuskiego jako języka obcego. Ściślej dotyczy ono czasów *passé composé* oraz *imparfait*, których stosowanie często sprawia trudności polskim uczniom w trakcie procesu nauki języka francuskiego. Wynika to z faktu iż tak zwane „regóły” które podaje się polskim uczniom, rzadko biorą pod uwagę że ceasy *passé composé et imparfait* nie mają tego samego znaczenia aspektowego co polskie czasowniki dokonane i niedokonane.

Celem niniejszej pracy jest opracowanie „lokalnego” prototypu opisu czasów *passé composé* oraz *imparfait*. Opis ten nie jest wzorowany na tradycyjnej gramatyce języka francuskiego, lecz jest on opracowany w oparciu o reprezentacje i kulturę metajęzykową polonofonów.

W celu stworzenia owego opisu, przeanalizowane zostało jak wyrażają się w stosunku do *passé composé* oraz *imparfait* cztery rodzaje wiedzy będące częściami składowymi polskiego kontekstu edukacyjnego. Chodzi tu o wiedzę naukową (akademicką), wiedzę rozpowszechnioną przez różne formy adaptacji dydaktycznych, wiedzę pochodzącą z doświadczenia zawodowego nauczycieli, oraz tzw. wiedzę potoczną na którą składają się reprezentacje językowe polonofonów.

Słowa kluczowe: kultura edukacyjna, kultura metajęzykowa, dyskurs gramatyczny, kontekstualizacja, *passé composé*, *imparfait*, aspekt, polski kontekst edukacyjny

Annexes

Annexe A

Descriptions intégrales du passé composé et de l'imparfait présentées par les supports « locaux » analysés

L'annexe présente les descriptions intégrales du passé composé et de l'imparfait proposées par les auteurs des grammaires pédagogiques et des manuels élaborés (ou adaptés) en Pologne par les auteurs polonophones, dont les extraits nous avons analysée dans le chapitre 10 de cette thèse.

P A S S É C O M P Ô S É E T P R É S E N T .

TRENTE-HUITIÈME LEÇON

AU THÉÂTRE

Connaissez-vous le bel opéra „Faust” de Gounod?
 André et Christophe ont beaucoup travaillé toute la semaine. Comme ils adorent le chant et la musique, ils ont loué deux places quelques jours avant la représentation et voilà qu'ils montent le grand escalier d'entrée. Ils ont laissé leurs pardessus au vestiaire, ils ont gardé leurs numéros, puis ils ont montré leurs billets au contrôleur.

Une ouvreuse leur a indiqué leurs places au parterre.
 Christophe assiste pour la première fois à une représentation à l'opéra.
 — Voici les musiciens et le chef d'orchestre qui prennent place dans l'orchestre derrière le trou du souffleur, dit André.
 — Regarde — là, mon vieux, ces longues rangées de fauteuils qui s'élevaient en amphithéâtre, ces loges et ces balcons qui entourent la salle, tout le théâtre est bondé.
 — Et quel beau lustre au plafond! Imagine, que les soldats de l'Armée polonaise ont édifié ce théâtre, ruiné en 1945.

À sept heures précises on frappe trois coups. Le rideau se lève...
 L'orchestre a exécuté l'ouverture et le spectacle a commencé.
 Les acteurs et les actrices ont bien chanté, les chœurs et les danses ont enthousiasmé le public.

Les deux amis ont passé une belle soirée au théâtre.
 — Allons-y plus souvent — se proposent-ils.

VOCABULAIRE

connaître — znać
 l'opéra *m* — opera
 la représentation — przedstawienie
 l'entrée *f* — wejście
 garder — zachować
 le contrôleur — kontroler
 la loge — loża
 bondé, -e — wypełniony, -a (po brzegi)
 le lustre — żyrandol
 (s')imaginer — wyobrażać sobie
 édifier — wybudować

l'ouvreuse *f* — bileterka
 assister — towarzyszyć, być obecnym
 le musicien — muzyk
 l'orchestre *m* — orkiestra
 le trou — otwór
 le souffleur — sufler
 s'élever en amphithéâtre — wznosić się amfiteatralnie

LOCUTIONS

donner un opéra — wystawiać operę
 „spectacle — „sztukę, dać przedstawienie
 louer des places au théâtre — kupić bilety do teatru (Francuzi mówią: wynająć miejsca)
 frapper trois coups — trzy razy uderzyć w gong
 assister à la représentation — być na przedstawieniu

QUESTIONS

Quel opéra a-t-on donné au Théâtre National? Quand les amis ont-ils acheté leurs billets? Où ont-ils laissés leurs pardessus? Qu'est-ce qu'ils ont gardé et pourquoi? Qui leur a indiqué leurs places? Qu'est-ce qu'ils ont remarqué dans la salle du théâtre? Qui a sauvé ce théâtre des ruines? Qu'est-ce que l'orchestre a exécuté à sept heures précises? Comment les artistes ont-ils chanté? Comment les deux amis ont-ils passé leur soirée de samedi? Qu'est-ce qu'ils se proposent?

PRONONCIATION

W wyrazie *choeur* wymawia się *ch* jak *k* (podobnie jak w innych wyrazach pochodzenia greckiego).

GRAMMAIRE

1. *P a s s é c o m p o s é* tworzy się z présent czasownika posłikowego + participe passé czasownika odmienianego.

P a r t i c i p e p a s s é jest to imiesłów czasu przeszłego. Participe passé czasowników I grupy kończy się na -é: donner — donné, présenter — présenté.

Czasownik posłikowy *avoir* nie znaczy tutaj: *mieux* (ani *être* nie będzie znaczyło: *być*), a tylko służy do utworzenia czasu przeszłego złożonego, np.:

Ils ont acheté leurs billets hier = Wczoraj oni kupili (swoje) bilety.
 Participe passé odmieniany z czasownikiem posłikowym *avoir* nie zgadza się w liczbie i rodzaju z podmiotem.

2. Użyjcie passé composé.

Passé composé jest czasem przeszłym dokonanym i wyraża: a) czynność przeszłą dokonaną, b) czynność przeszłą uprzednią w stosunku do czynności teraźniejszej.

Nous avons loué une chambre qui nous plaît — wynajęliśmy pokój, który nam się podoba.

Verbe travailler (I groupe)

Passé composé

Forme affirmative

j'ai travaillé
tu as travaillé
il } a travaillé
elle }
on }
nous avons travaillé
vous avez travaillé
ils } ont travaillé
elles }

Forme négative

je n'ai pas travaillé
tu n'as pas travaillé
il } n'a pas travaillé
elle }
on }
nous n'avons pas travaillé
vous n'avez pas travaillé
ils } n'ont pas travaillé
elles }

Forme interrogative

ai-je travaillé?
est-ce que j'ai travaillé?
as-tu travaillé?
a-t-il travaillé?
a-t-elle travaillé?
a-t-on travaillé?
avez-vous travaillé?
ont-ils travaillé?
ont-elles travaillé?

Przecczenie *ne* w formie przeczącej stawia się przed czasownikiem posiłkowym, a przeczenie *pas* po czasowniku posiłkowym, przed participec passé:

Je n'ai pas travaillé.

Przyśłówkę sposobu stawia się między czasownikiem posiłkowym a przed participec passé:

Ils ont bien chanté.

3. *Leur* może być zaimkiem przymiotnym dźierzawczym lub zaimkiem osobowym.

Leur — adjectif possessif (= d'eux, d'elles) towarzyszy rzeczownikowi i przyjmuje *s* w liczbie mnogiej:

leur voisin, leurs serviettes.

Leur — zaimek (= à eux, à elles) jest niezmienny i towarzyszy czasownikowi:

Je leur dis la vérité. Donnez leur ces livres.

EXERCICES

1. Conjuguez aux trois formes les phrases suivantes:

Hier j'ai acheté des billets. Avant la représentation, j'ai laissé mon pardessus au vestiaire.

2. Mettez au passé composé les phrases suivantes et ajoutez le mot *hier*:

Je monte l'escalier. On sonne à 8 h. et demie. La leçon commence le matin. Je répète les questions. Il ferme cette porte. Nous donnons le livre à notre collègue. Tu traverses la rue. Vous discutez votre problème.

3. Mettez à la forme interrogative:

Les artistes ont bien joué. Ils ont enthousiasmé le public. Nous avons laissé nos pardessus au vestiaire. Ils ont gardé leurs numéros. Nous avons bien passé la soirée.

4. Remplacez les pointillés par le pronom où l'adjectif *leur* et soulignez de deux tirets les pronoms:

Les étudiants de notre groupe ont bien passé ... examens. Le professeur ... a donné de bonnes notes. ... avez vous donné des billets? Nos amis portent ... cravates bleues. ... vêtements sont usés, mais ... chemises sont propres. „Traduisez cette phrase française” ... a dit le professeur. Il ... a expliqué les mots difficiles. Ces étudiants parlent correctement, mais ... orthographe est mauvaise.

5. Complétez les phrases suivantes:

Ce théâtre est nouveau, cette maison est Cet acteur est gros, cette actrice est Voici des bonbons doux, voici des voix Ce bâtiment est ancien, cette façade est

6. Traduisez en français:

Czy zwidziliście teatr? Czy artyści dobrze grali? Ona nie zostawiła biletu. Wysłuchaliśmy tej opery. Wyście zamknęli drzwi. Przedstawienie zaczęło się o 7 wieczorem. Profesor wszedł na schody. On nie zastukał do drzwi. (Ty) dobrze wykończyłeś swoją pracę.

7. Lisez avec soin:

Opéra, armée, édifier, théâtre, fauteuil, choeur, heure.

QUARANTE-SEPTIÈME LEÇON

LES CITOYENS DE LA POLOGNE POPULAIRE ONT DROIT À L'INSTRUCTION

— Savez-vous, Janine, qu'avant la guerre le nombre des illettrés était grand surtout à la campagne — dit Jean.
— Mais pourquoi, explique-moi ce problème, Jeannot.

— Demandez-le aux vieux paysans.
Les uns vous diront: — Quant j'étais petit, je n'allais pas à l'école, la famille était nombreuse, j'ai commencé à travailler à l'âge de sept ans.
Les autres vous raconteront:

— Nous n'avons pas appris à lire, car nous étions trop pauvres. Nous n'avions qu'une paire de bottes pour toute la famille.
En effet la situation à la campagne était misérable. Il y avait peu d'écoles et beaucoup de villages n'en avaient pas.

Les enfants mal vêtus en hiver faisaient chaque jour six ou sept kilomètres à pied pour aller en classe. Arrivés à l'école ils grelotaient de froid. La plupart des jeunes ruraux finissaient leurs „études”, ayant au maximum quatre classes d'école primaire.

— Heureusement c'est du passé! — Les réalisations de la Pologne Populaire sont remarquables dans ce domaine. L'école est obligatoire pour tous les enfants. Le nombre des étudiants dans nos écoles supérieures a plus que doublé.

— À propos, Jean, Diderot rationaliste français, dit que:
„Instruire la nation, c'est la civiliser; y étendre les connaissances c'est la ramener à l'état primitif de barbarie”.

Dicton: „Le soleil brille pour tout le monde”.

VOCABULAIRE

le nombre — liczba
l'illettré *m* — analfabeta
la paire — para (butów)
les bottes *f* — buty wysokie, boty
en effet — w istocie
vêtu, -e — odziany, -a
faire à pied — przechodzić pieszo

grelotter — drżeć
le rural — wieśniak
la réalisation — zdobycz, osiągnięcia
remarquable, -e — znaczny, -a
obligatoire, -e — obowiązkowy, -a
doubler — podwoić

LOCUTIONS

avoir droit à... — mieć prawo do...
doubler le nombre — podwoić liczbę
c'est du passé — to należy do przeszłości
étendre les connaissances — słumić wiedzę

QUESTIONS

Y avait-il des illettrés en Pologne? Quelle en était la cause? Que racontent les paysans? Y avait-il beaucoup d'écoles à la campagne? Quelle distance devaient parcourir les enfants pour arriver en classe? Étaient-ils bien vêtus? Combien d'étudiants étudient à présent dans nos écoles supérieures?

GRAMMAIRE

1. Tvorzenie l'imparfait de l'indicatif.

L'imparfait de l'indicatif tworzy się od tematu pierwszej osoby liczby mnogiej présent de l'indicatif przez odrzucenie końcówki *-ons* i dodanie końcówek *-ais*, *-ait*, *-ions*, *-iez*, *-aient* do kolejnych osób koniugacji. Reguła ta dotyczy wszystkich czasowników (prócz *être*).

Présent

1^{re} personne du pluriel

Imparfait

Verbe avoir

nous av-ons autrefois j'av-ais fais chaque jour

”	tu av-ais	”	”
”	il	elle	”
”	elle	av-ait	”
”	on	”	”
”	nous av-ions	”	”
”	vous av-iez	”	”
”	ils	av-aient	”
”	elles	”	”

Verbe finir

nous finiss-ions autrefois je finissais le congé en septembre

”	tu finissais	”	”
”	il	elle	finissait
”	elle	on	”
”	nous finissions	”	”
”	vous finissiez	”	”
”	ils	finissaient	”
”	elles	”	”

2. Usage imparfait.

Imparfait wprowadza nas w tok czynności przeszłej przed jej zakończeniem. Nazywają go „czasem teraźniejszym przeszłości” — le passé du présent, gdyż nie wyraża on myśli o końcu czynności. Imparfait używa się:

- a) w opisu ch, dla wyrażenia czynności przeszłej, ciągłej bez bliższego określenia czasu trwania np.: Copernic étudiait à l'Université de Cracovie — avant la guerre Les paysans étaient pauvres
- b) dla czynności powtarzających się w przeszłości: les enfants allaient chaque jour à l'école
- c) dla czynności przeszłej równoczesnej z inną, również przeszłą lub dla czynności przeszłej, której wykonywanie przerwano: pendant que Paul lisait je préparais ma leçon — j'étudiais le français quand mes amis sont arrivés chez moi;
- d) grzečnościowo zamiast présent: je venais vous demander un service. Imparfait używa się często z przyszłkami: chaque jour, toujours, souvent, habituellement, tous les jours, jamais, autrefois¹.

EXERCICES

1. Donnez la première personne du singulier de l'imparfait des verbes: *fermer, aller faire, lire, prendre, mettre, recevoir, payer, jeter* et traduisez les en polonais.
2. Copiez les phrases suivantes et ajoutez à chacune d'elles le mot: *autrefois, aujourd'hui* ou *déjà*.

Les élèves allaient à pied 6 km. Les étudiants d'origine paysanne étaient une exception. Il font 70% l'ensemble. Les paysans n'avaient ni argent ni vêtement nécessaires. Nous aurons notre pays industrialisé et riche.

3. Mettez les verbes entre parenthèses à l'imparfait:

Chaque soir je (*faire*) mes devoirs. Je (*déjeuner*) habituellement à la cantine de notre école. Il y (*avoir*) beaucoup de machines à la coopérative agricole de X. Quand j' (*être*) à la campagne, je me (*lever*) tôt. Les étudiants (*travailler*) avant l'examen, pendant que les professeurs (*préparer*) leurs cours. Quand j' (*avoir*) la grippe je (*recevoir*) beaucoup de lettres.

4. Complétez les phrases suivantes. Mettez le premier verbe au passé composé, le deuxième à l'imparfait:

Quand Jean (*rentrer*) Marie (*donner*) à manger aux poules. Quand le facteur (*venir*) Jean (*travailler*) aux champs. Quand nous (*arriver*) il n' (*être*) pas là. Jean, quand je te (*appeler*) qu' est-ce que tu (*fais*)?

5. Répondez aux questions:

Quelle ville habitiez vous quand vous étiez petit? Que faisiez-vous quand vous étiez malade? Parlez-vous toujours français dans votre enfance? Pouvait-il souvent quand vous étiez en vacances?

6. Faites des phrases avec:

âge, ensemble, bottes, illettré, paysan.

¹ A. Dauzat *Grammaire raisonnée de la langue française*, Paris 1956.

7. Traduisez:

Co robiliście na wsi? Myśmy się codziennie kąpali (se baigner), spacerowaliśmy, uprawialiśmy sporty, czytaliśmy i tańczyli wieczorem. Często kupowałem masło u tej wieśniaczki. Ona nigdy nie wyczozywała. Wieczorem ulice były oświetlone elektrycznością. Był wieczór, kiedy wróciłem do domu.

QUARANTE-HUITIÈME LEÇON

DIMANCHE — ON SE REPOSE

Le printemps est délicieux. La fête de Pâques est proche. Christophe m'a proposé de faire ensemble une excursion. Il fait si beau que j'ai accepté cette proposition avec enthousiasme. Nous en avons fixé la date au dimanche suivant. Il m'a donné rendez-vous à l'arrêt du tram pour 5 heures et demie. J'ai renoncé à faire la grasse matinée ce jour là et je me suis levé de bonne heure. Je me suis rasé avec soin, je me suis habillé et je suis arrivé à temps à l'arrêt.

Mais voilà que mon ami s'est réveillé tard. Il s'est habillé à la va-vite. Il avait beau se dépêcher! Il a eu vingt minutes de retard. Nous sommes arrivés en hâte à la gare. Nous avons acheté des billets d'aller et retour pour Wilanów. Nous sommes montés en wagon. Le train s'est mis en marche et au bout d'un quart d'heure nous sommes arrivés à destination. Nous nous sommes promenés dans le grand parc au milieu des belles allées taillées et des statues.

Nous avons visité l'ancien palais qui est aujourd'hui un musée. L'ancienne résidence royale est entourée d'un lac où l'on voit en été une quantité de petites barques qui glissent sur la surface de l'eau. Nous avons dîné dans un petit restaurant à l'entrée du parc. Le soir nous sommes rentrés un peu fatigués mais bien contents car nous nous sommes bien amusés.

Proverb: „Rien ne sert de courir, il faut partir à point”.

VOCABULAIRE

si — tak	l'allée <i>f</i> — aleja
accepter — przyjąć	le palais — pałac
la proposition — propozycja	la résidence — rezydencja
suivant, -e — następny, -a	tailler — przycinać
l'arrêt <i>m</i> — przystanek	royal, -e — królewski, -a
le rendez-vous — spotkanie	le lac — jezioro
renoncer — odmówić	la quantité — ilość
avec soin — starannie	la barque — łódź

QUARANTE-SEPTIÈME LEÇON

LES CITOYENS DE LA POLOGNE POPULAIRE ONT DROIT À L'INSTRUCTION

— Savez-vous, Janine, qu'avant la guerre le nombre des illettrés était grand surtout à la campagne — dit Jean.

— Mais pourquoi, explique-moi ce problème, Jeannot.

— Demandez-le aux vieux paysans.

Les uns vous diront: — Quant j'étais petit, je n'allais pas à l'école, la famille était nombreuse, j'ai commencé à travailler à l'âge de sept ans.

Les autres vous raconteront:

— Nous n'avons pas appris à lire, car nous étions trop pauvres. Nous n'avions qu'une paire de bottes pour toute la famille.

En effet la situation à la campagne était misérable. Il y avait peu d'écoles et beaucoup de villages n'en avaient pas.

Les enfants mal vêtus en hiver faisaient chaque jour six ou sept kilomètres à pied pour aller en classe. Arrivés à l'école ils grelottaient de froid. La plupart des jeunes ruraux finissaient leurs „études” ayant au maximum quatre classes d'école primaire.

— Heureusement c'est du passé! — Les réalisations de la Pologne Populaire sont remarquables dans ce domaine. L'école est obligatoire pour tous les enfants. Le nombre des étudiants dans nos écoles supérieures a plus que doublé.

— À propos, Jean, Diderot rationaliste français, dit que:

„Instruire la nation c'est la civiliser; y étendre les connaissances c'est la ramener à l'état primitif de barbarie”.

Dicto n: „Le soleil brille pour tout le monde”.

VOCABULAIRE

le nombre — liczba
l'illettré *m* — analfabeta
la paire — para (butów)
les bottes *f* — buty wysokie, boty
en effet — w istocie
vétu, -e — odziany, -a
faire à pied — przechodzić pieszo

LOCUTIONS

avoir droit à... — mieć prawo do...
doubler le nombre — podwoić liczbę
c'est du passé — to należy do przeszłości
étendre les connaissances — służyć wiedzy

QUESTIONS

Y avait-il des illettrés en Pologne? Quelle en était la cause? Que racontent les paysans? Y avait-il beaucoup d'écoles à la campagne? Quelle distance devait parcourir les enfants pour arriver en classe? Étaient-ils bien vêtus? Combien d'étudiants étudiaient à présent dans nos écoles supérieures?

GRAMMAIRE

1. Tvorzenie l'imparfait de l'indicatif.

L'imparfait de l'indicatif tworzy się od tematu pierwszej osoby liczby mnogiej présent de l'indicatif przez odrzucenie końcówki *-ons* i dodanie końcówek *-ais, -ais, -ait, -ais, -iez, -iez, -aient* do kolejnych osób koniugacji. Reguła ta dotyczy wszystkich czasowników (prócz *être*).

Présent

1^{re} personne du pluriel

Imparfait

Verbe avoir

nous av-**ons** autrefois j'av-**ais** fais chaque jour

”	tu av- ais	”	”
”	il } av- ait	”	”
”	elle } av- ait	”	”
”	on } av- ait	”	”
”	nous av- ions	”	”
”	vous av- iez	”	”
”	ils } av- aient	”	”
”	elles } av- aient	”	”

Verbe finir

nous finiss-**ons** autrefois je finiss-**ais** le congé en septembre

”	tu finiss- ais	”	”
”	il } finiss- ait	”	”
”	elle } finiss- ait	”	”
”	on } finiss- ait	”	”
”	nous finiss- ions	”	”
”	vous finiss- iez	”	”
”	ils } finiss- aient	”	”
”	elles } finiss- aient	”	”

2. Użycie imparfait.

Imparfait wprowadza nas w tok czynności przeszłej przed jej zakończeniem. Nazywają go „czasem terażniejszym przeszłości” — le passé du présent, gdyż nie wyraża on myśli o końcu czynności. Imparfait używa się:

COMMENTAIRE

Passé composé — oublier zapomniać

Tu as oublié de laver le linge. *Zapomniałeś(aś) uprać bieliznę.*

Oublier

j'ai oublié — *zapomniałem* nous avons oublié
tu as oublié — *vous avez oublié*
il a oublié — *ils ont oublié*
elle a oublié — *elles ont oublié*
on a oublié

Est-ce que j'ai oublié? *Czy zapomniałem?*
As-tu oublié? *Czy zapomniałeś?*
Il n'a pas oublié. *On nie zapomniał.*

Czas przeszły dokonany (*Passé composé*) składa się z form czasu teraźniejszego czasownika posiłkowego **être** lub **avoir** i *participle passé* odmianianego czasownika. Większość czasowników w języku francuskim odmienia się w czasach złożonych przy pomocy czasownika **avoir**.

Czasu tego używa się dla wyrażenia czynności dokonanej, np.:

J'ai lu le journal. *Przeczytałem gazetę.*

77

a

A: Tu as terminé ton travail?
B: Bien sûr. J'ai lu le journal.
A: Mais, tu as oublié de laver le linge.
B: C'est, ma foi, vrai!

A: *Czy skończyłaś swoją pracę?*

B: *Pewnie. Przeczytałam gazetę.*

A: *Ale zapomniałaś uprać bieliznę.*

B: *Słowo daje, to prawda!*

b

A: Tu as terminé ton travail?
B: Bien entendu. J'ai préparé le petit déjeuner.
A: Mais, tu as oublié de faire la vaisselle.
B: Cela ne me regarde pas.

vaisselle [vɛsɛl] f *naczynia*
faire la vaisselle [fɛr la vɛsɛl] *zmywać naczynia*
cela ne me regarde pas [sɛ la ma mɛ rəɡɑrd pɑ] *to mnie nie obchodzi*

c (uzupełnić)

A: Tu as terminé ton travail.
B: Bien sûr/entendu. J'ai ...3.
A: Mais tu as oublié de ...1.
B: C'est, ma foi, vrai!

corriger [kɔʁiʒɛ] *poprawiać*
vingt [vɛ̃] *dwadzieścia*
devoir [dəvwaʀ] m *obowiązek*
poème [pɔɛm] m *poemat,*
wersz
Verlaine [vɛʀlɛ̃] *Verlaine*
répondre [ʀepɔ̃dʀ] *odpowiadać*
répondre à toutes les lettres *na wszystkie listy*

...3

préparé le petit déjeuner
balayé l'escalier
corrigé vingt devoirs
nettoyé tout
fini mon article
appris* un poème de Verlaine

...1

faire la vaisselle
téléphoner au professeur R.
laver le linge
préparer le café
faire le ménage
répondre à toutes les lettres
rencontrer Madame Duval
commander le dîner

78

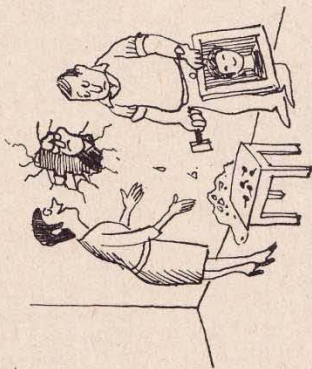
EN RETARD

Solange: Lucien est en retard! Pourquoi?
Georges: Il a eu* la visite imprévue d'un monsieur.

il est en retard [il ɛtɛ rɛtɑʀ]
on s'écoulate
il a eu la visite [il a y la vizit] *on miał wizytę*
imprévu/e [ɛpʀevy] *nieprzewidywany, -a*

Eh bien, parce que les deux femmes qui se trouvaient devant lui, au 5-ème rang ne cessaient pas de chuchoter. Elles chuchotaient, elles bavardaient et de temps en temps se tordaient de rire.

Monsieur Lenoir n'y tient plus, et s'adressant à l'une d'elles lui dit:



Il faisait de son mieux

“Excusez-moi, mesdames, mais je n'entends absolument rien!”

La dame verte de colère lui répond:

“Mais, monsieur, n'écoutez pas! C'est une conversation purement intime. Ce sont des secrets, que nous nous disons.”

Proverbe:

Le sable du désert est au voyageur fatigué ce qu'est le bavardage incessant à l'ami du silence.

*

Chat miauleur n'attrape pas de souris.

COMMENTAIRE

Czas przeszły niedokonany (*Imparfait*)

Il regardait le chanteur. *Patrzył na śpiewaka.*
Il faisait de son mieux. *Bardzo się starał.*

Il regardait — *patrzył*, il faisait — *robait* — są to formy czasu przeszłego niedokonanego (*Imparfait*).

Imparfait tworzy się przez dodanie do tematu 1 osoby liczby mnogiej *Présent* następujących końcówek:

	Singulier	Pluriel	
1.	-ais	-ions	
2.	-ais	-iez	
3.	-ait	-aient	
	Présent	Imparfait	
visiter:	visit- ons	visit- ais, -ions	
faire:	fais- ons	fais- ais, -ions	
réussir:	réussiss- ons	réussiss- ais, -ions	
recevoir:	recev- ons	recev- ais, -ions	

Regarder

Je regardais — *patrzyłem* nous regardions
tu regardais vous regardiez
il elle — *regardał* ils elles — *regardaient*
on

Est-ce que je regardais? *Czy patrzyłem?*
Regardais-tu? *Czy patrzyłeś?*
Il ne regardait pas. *On nie patrzył.*

Lire

Je lisais — *czyt(ow)iałem* nous lisions
tu lisais vous lisiez
il elle — *lisait* ils elles — *lisaient*
on

Est-ce que je lisais? *Czy czyt(ow)iałem?*
Lisais-tu? *Czy czyt(ow)iałeś?*
Il ne lisait pas. *On nie czyt(ow)iał.*

Faire

Je faisais — *robilem*
 tu faisais
 il nous faisons
 elle — faisait
 on vous faisiez
 ils
 elles — faisaient

Est-ce que je faisais? *Czy robiłem?*
 Faisais-tu? *Czy robiłeś?*
 Il ne faisait pas. *On nie robił.*

Imparfait określa czynność (lub stan) powtarzającą się lub trwającą przez pewien czas. Używany jest często w opisach. Stosuje się go także dla wyrażania czynności przeszłej równoczesnej z jakąś inną czynnością w przeszłości.

166

- a**
- A:** Au théâtre Monsieur Durant n'entendait rien.
B: Pourquoi?
A: Parce que les deux dames devant lui bavardaient.

- A:** W teatrze pan Durant nic nie słyszał.
B: Dlaczego?
A: Ponieważ dwie damy (siedzące) przed nim gawędziły.

- b**
- A:** Au concert Madame Durant n'entendait rien.
B: Pourquoi?
A: Parce que les deux dames devant elle chuchotaient.

c (uzupełnić)

- A:** Au concert/Au théâtre Monsieur/Madame Durant ...2.
B: Pourquoi?
A: Parce que les deux dames devant lui/elle ...2a.

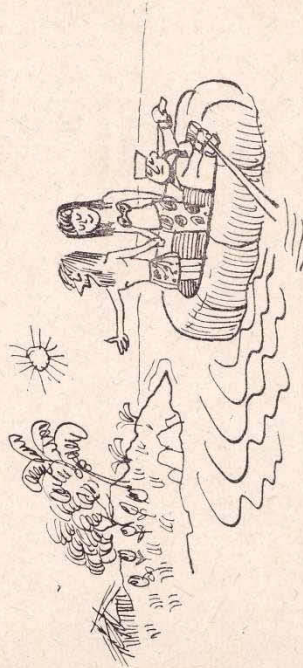
...2
 n'écoutait pas
 n'entendait rien
 ne s'amusait pas
 ne se reposait pas

...2a
 chuchotaient
 bavardaient
 se tortadaient de rire
 parlaient
 l'irritaient

167

SIX BOUCHES À NOURRIR

- Lors de mon séjour à Paris, je menais une vie calme. Je me promenais, je visitais les monuments, je lisais les journaux et j'adorais Solange.
- six bouches à nourrir**
 6 osób (dosł.: ust) do wyżywienia
calme [kalm] spokojny, -a
mener une vie calme prowadzić spokojny żywot



A vrai dire, tout cela nous rendait la vie agréable

Muriel: Et il est comment votre professeur électronique?
Chantal: Il est excellent.
Simon: Tu veux voir?
Muriel: Avec plaisir.
Simon: Tiens, voici par exemple une disquette avec un programme pour apprendre le passé composé en français.
Muriel: Comment ça marche?
Simon: C'est simple, regarde! D'abord tu mets la disquette dans un lecteur de disquettes et ensuite tu appuies sur une touche Entrée. Tu vois? Le logiciel est affiché sur l'écran du téléviseur.

Pour former le passé composé il faut conjuguer le verbe avoir ou être

je/j'	tu	il/elle	nous	vous	ils/elles
ai	as	a	avons	avez	ont
suis	es	est	sommes	êtes	sont

2. Ajouter un participe passé

Infinitif's en -ER	Participe passé
regarder	regardé
observer	observé
appeler	appelé
parler	parlé

Exemples: passé composé avec avoir.

- Hier, j'ai regardé un film.
- Nous avons acheté un ordinateur.
- Tu as répété ton exercice?
- Vous avez mangé du poisson.
- Il a écouté la radio.
- Ils ont appelé au secours.

Muriel: C'est pas mal, mais moi, je préfère mon manuel.

TEXTE

Lisez et complétez le texte avec les mots qui manquent.

Simon a invité [] Simon présente Muriel à ses [] et à sa [] Chantal. Muriel est enchantée de faire la connaissance de la [] Legrand. Muriel trouve que Chantal ressemble beaucoup à son []. Comment c'est possible? Eh bien, ils sont [] Dans la chambre des jumeaux, Muriel voit un []. Il s'appelle Continental.

C'est pour apprendre l' []. Leur [] électronique est excellent. [] explique à Muriel le fonctionnement de l'appareil. Il lui montre une [] avec un programme pour apprendre le []. C'est une méthode intéressante, mais Muriel préfère son [].

J'apprends à prononcer I. [ə] : [e]

1. Observez, écoutez et répétez.

[ə]	je	te	j'ai	tes
	le	se	les	ses
	de	regarde!	des	et
	me		mes	télé

2. Lisez.

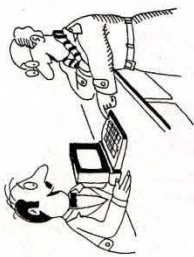
Mes programmes.
 Mes programmes de télé.
 Mes programmes de télé préférés.
 J'ai mes programmes de télé préférés.

Je regarde la télé.
 J'ai regardé la télé.
 Je regarde la télé et j'écoute la radio.
 J'ai regardé la télé et j'ai écouté la radio.

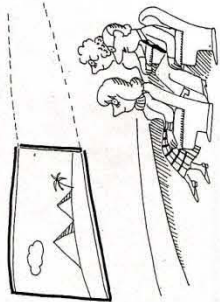
J'apprends la grammaire

- Le passé composé des verbes conjugués avec avoir (czas przeszły dokonany czasowników odmienianych z czasownikiem posiłkowym avoir)
- Le pronom personnel COD (zaimek osobowy w roli dopełnienia dalszego)
- Les verbes (czasowniki): appuyer, mettre, falloir

• Le passé composé

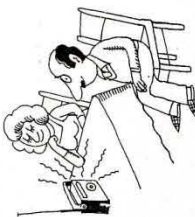


Il achète un ordinateur.

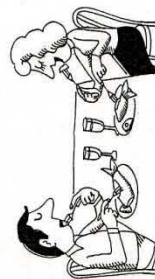


Elle a regardé un film.

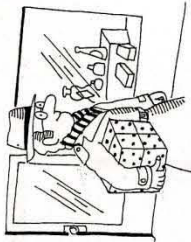
Elle regarde un film.



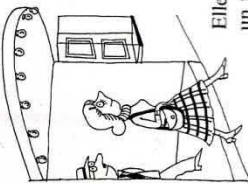
Nous écoutons la radio.



Ils mangent du poisson.



Il a acheté un ordinateur.



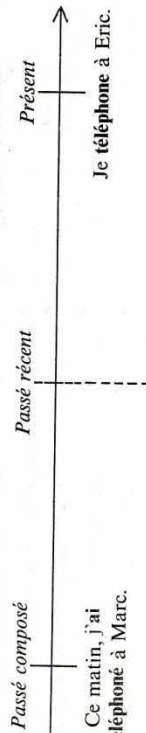
Elle a regardé un film.



Nous avons écouté la radio.



Ils ont mangé du poisson.



Valleur

• Les pronoms personnels COI (complément d'objet indirect)

NE PAS
Je parle à toi, pas à Toutou. Je te parle.

Tu parles à moi? Tu me parles?

Elle parle à lui. Elle lui parle.

Il parle à elle. Il lui parle.

Il parle à nous. Il nous parle.

Nous parlons à vous. Nous vous parlons.

Il parle à eux. Il leur parle.

Il parle à elles. Il leur parle.

PRONOMS SUJET	JE	TU	IL	ELLE	NOUS	VOUS	ILS	ELLES
PRONOMS COI	à moi ME	à toi TE	à lui LUI	à elle LUI	à nous NOUS	à vous VOUS	à eux LEUR	à elles LEUR

• Les verbes

	Je/J'	Tu	Il/Elle/On	Nous	Vous	Ils/Elles
APPUYER	appuie	appuies	appuie	appuyons	appuyez	appuient
METTRE	met	met	met	mettons	mettez	mettent

falloir — il faut

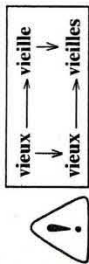
	Je sors de la maison.		Je suis sorti de la maison.
	Tu entres dans l'ascenseur.		Tu es entré dans l'ascenseur.
	Il monte au premier étage.		Il est monté au premier étage.
	Elle descend dans la cave.		Elle est descendue dans la cave.
	Nous allons à Paris.		Nous sommes allés à Paris.
	Vous revenez à la maison.		Vous êtes revenus à la maison.
	Ils sortent de l'hôtel.		Ils sont sortis de l'hôtel.
	Elles arrivent au cinéma.		Elles sont arrivées au cinéma.

PASSÉ COMPOSÉ = VERBE ÊTRE + PARTICIPE PASSÉ
au présent

Je suis	allé(e)	Nous sommes	resté(e)s
Tu es	arrivé(e)	Vous êtes	monté(e)s
Il est	entré	Ils sont	descendus
Elle est	sortie	Elles sont	revenues

● Les adjectifs en **-eux**

	MASCULIN	FÉMININ
SINGULIER	heureux	heureuse
PLURIEL	mystérieux	mystérieuse heureuses mystérieuses



● La formation des adverbes

ADVERBE = FÉMININ de L'ADJECTIF + MENT

ADJECTIF	FÉMININ	ADVERBE
complet	complète	complètement
seul	seule	seulement
exact	exacte	exactement
simple	simple	simplement
juste	juste	justement
heureux	heureuse	heureusement
mystérieux	mystérieuse	mystérieusement

BON	BONNE	BIEN
MAUVAIS	MAUVAISE	MAI



● Les verbes lire et dire

	Nous	Vous	Ils/Elles	Participe passé
Je lis	lisons	lisez	lisent	lu
dis	disons	dites	disent	dit

DIALOGUE

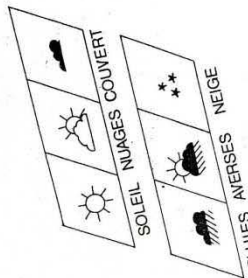
Madame Brun: Mets la télé plus fort! C'est la météo.

Présentatrice de la météo:

Aujourd'hui la France était peu ensoleillée. La matinée était très brumeuse, avec des brouillards et un ciel souvent gris. Il y avait même des pluies au Nord-Ouest du pays où le vent soufflait assez fort. À midi, sur la plupart des régions, nous avions de belles éclaircies. Mais sur la Bretagne et la Normandie les nuages restaient nombreux toute la journée.

Les températures allaient de 18 à 21 degrés au Nord, de 19 à 22 au Centre et dans la Région Parisienne, et au Sud-Est, elles variaient de 20 à 23 degrés.

Et voici maintenant nos prévisions météorologiques pour demain. Sur les régions du Midi et du Sud-Est, il fera beau avec quelques passages nuageux. Sur les régions situées au nord de la Seine, le ciel restera encore couvert, mais des éclaircies se développeront ça et là dans l'après-midi. Sur le reste du pays, après la disparition des brumes et des brouillards, le ciel sera plus ensoleillé qu'aujourd'hui. Les vents s'orienteront au nord-ouest et en effet, ils feront remonter les températures. Demain, il fera donc plus chaud. Les températures iront de 20 à 25 degrés.



Monsieur Brun: Et moi, connaissant mon genou droit, je suis sûr que demain il y aura des pluies.

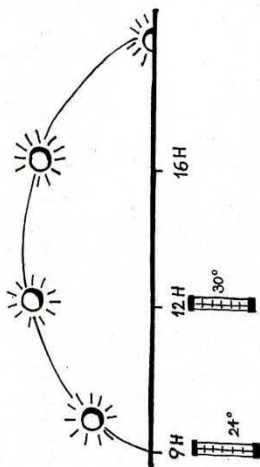
Madame Brun: Écoute chéri, ils savent mieux que toi. Ils ont des météosatellites, des ordinateurs....

Monsieur Brun: Mais ils n'ont pas mon genou qui me fait mal depuis ce matin.

J'apprends la grammaire

- L'imparfait (czas przeszły niedokonany)
- Le présentatif *c'est ... que* (wyznaczenie podkreślające dopełnienie i okolicznik)
- Le féminin et le pluriel des adjectifs en *-eux* (rodzaj żeński i liczba mnoga przymiotników zakończonej na *-eux*)
- Avant/après; devant/derrière
- Le participe présent (imiesłów czynny)

• L'imparfait



Hier, il faisait beau toute la journée. le ciel était clair. il y avait du soleil. les températures allaient de 25 à 30 degrés. nous étions à la plage.

FAISAIS	= je
FAISAIS	= tu
FAISAIT	= il
FAISIONS	= nous
FAISIEZ	= vous
FAISAIENT	= ils

IMPARFAIT = nous FAISONS + -ais = je
 -ais = tu
 -ait = il
 -ions = nous
 -iez = vous
 -aient = ils



ÊTRE nous ~~étions~~

j étais nous étions
 tu étais vous étiez
 il était ils étaient

• Le présentatif *c'est ... que*

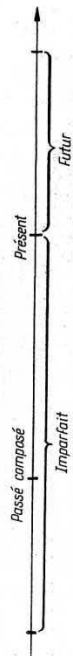
21 ~~ORLY~~ ~~ROISSY~~ ~~MÉTÉO 20 Janvier~~
 22 ~~ORLY~~ ~~ROISSY~~ ~~MÉTÉO 20 Janvier~~

Demain, il y aura des pluies. C'est demain qu'il y aura des pluies. (Pas aujourd'hui.)

Muriel arrive à Roissy. C'est à Roissy que Muriel arrive. (Pas à Orly.)

Nous écoutons la météo pour demain. C'est la météo pour demain que nous écoutons. (Pas celle pour aujourd'hui.)

• L'opposition l'imparfait / passé composé



• Le pronom personnel y

- Je tiens à faire une radio. → J'y tiens.
à cela.
- Tu penses à ton travail? → J'y pense.
à cela?
- Je ne comprends rien à la chimie. → Je n'y comprends rien.
à cela.

• Rien ne ... / Personne ne ...

Non, QUELQUE CHOSE vous fait mal?
 RIEN NE me fait mal.

Tu prends QUELQUE CHOSE?
 Non, je NE prends RIEN.

Non, QUELQU'UN a appelé le médecin?
 PERSONNE N' a appelé le médecin.

Voyez-vous QUELQU'UN?
 Non, je NE vois PERSONNE.

• L'impératif du verbe avoir

AFFIRMATION	
Aie	Aie
Ayons	Ayons
Ayez	Ayez

NÉGATION	
N'aie	pas
N'ayons	pas
N'ayez	pas

EXERCICES

Exercice 1.

Lisez attentivement les dix commandements de l'alimentation saine et inventez ce que dit le médecin à sa patiente qui doit suivre un régime. Commencez par:

ALIMENTATION SAINE: LES DIX COMMANDEMENTS

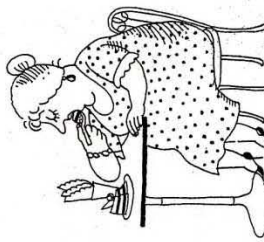
1. Cherchez à conserver votre poids de forme.
2. Limitez votre consommation de graisses.
3. Consommez du lait demi-écrémé ou écrémé.
4. Choisissez des viandes maigres (lapin, cheval, volailles) et n'oubliez pas le poisson.
5. Mangez des fruits et des légumes, frais ou surgelés.
6. Consommez régulièrement céréales et légumes secs.
7. Salez modérément.
8. Attention aux sucres, visibles ou non (sodas, glaces, pâtisseries...).
9. Buvez au moins 1,5 litre d'eau par jour.
10. Modérez votre consommation d'alcool.

Madame, il faut que vous ...

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Exercice 2.

Elle veut perdre 20 kilos. Pour cela il faut qu'elle suive ces 7 bonnes habitudes. Qu'est-ce qu'elle doit faire?



7 BONNES HABITUDES À PRENDRE

1. Prenez trois repas par jour, à heures fixes. Le petit déjeuner doit être un vrai repas.
2. Prenez le temps de manger assis, dans le calme; mangez lentement et mastiquez bien.
3. Variez votre menu.
4. Ne sautez pas de repas.
5. Buvez abondamment: 1,5 litre d'eau par jour au moins.
6. Faites attention aux boissons alcoolisées et sucrées.
7. Évitez de grignoter entre les repas.

Il faut qu'elle ...

1.
- 1 a)
2.
- 2 a)
- 2 b)
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

KOMENTARZ GRAMATYCZNY I STRUKTURY

I. WARTOŚĆ CZASU *PASSÉ COMPOSÉ*

1. L'avion est arrivé à midi. *Samolot przyleciał w południe.*
2. Nous sommes allés à l'hôtel. *Poszliśmy do hotelu.*
3. M. Miquel est venu de B.A. *Pan M. przybył z B(uenos) A(ires).*
4. Il est monté dans sa chambre. *Udał się (wszedł) do swego pokoju.*
5. Gérard est sorti il y a un quart d'heure. *Gérard wyszedł kwadrans temu.*
6. Hélène est venue plusieurs fois chez les Collin. *Helena przychodziła kilka razy do par-
stua Collin.*

Passé composé jest czasem przeszłym złożonym. Mówiacy używa czasu *passé composé*, aby przedstawić czynność, która miała miejsce w przeszłości i którą uważa, w zasadzie, za dokonaną, czyli zakończoną, niezależnie od tego jak długo trwała i czy się powtarzała (porównaj przykłady 1, 2, 3, 4, 5 z przykładem 6). Mówca stwierdza po prostu, że czynność miała miejsce w przeszłości i jest dokonana.

U w a g a: Polskie czasowniki dokonane a francuskie czasy dokonane nie są pojęciami w pełni zbieżnymi. Mechaniczny przekład z polskiego na francuski może okazać się błędny. Niemniej w ok. 80% istnieje zbieżność między *passé composé* a polskim czasem przeszłym dokonanym. (Patrz lekcja 15., Grammaire et orthographe grammaticale, pkt 6.).

II. TWORZENIE CZASU *PASSÉ COMPOSÉ*

1. *Passé composé* tworzymy z form czasu teraźniejszego czasownika *avoir* lub *être* i z *imiesłowu przeszłego biernego* (*participe passé*) czasownika podstawowego:

avoir
(au *présent*) + *participe passé*
être

2. a. Czasowniki zakończone w bezokoliczniku końcówką **-er** mają *participe passé* na **-é**:

aller — allé
monter — monté
parler — parlé

- b. *Participes passés* czasowników mających inną końcówkę niż **-er** będą kolejno podawane, np.:

sortir — sorti
partir — parti
venir — venu

III. *PASSÉ COMPOSÉ* CZASOWNIKÓW ODMIENIANYCH Z *être*

1. Niewielka grupa czasowników — o dużej częstotliwości — odmienia się z czasownikiem posiłkowym *être*. Wyrażają one najczęściej ruch (w znaczeniu zmiany miejsca lub pozycji).

Czasownik **arriver** — *przyjść, przyjechać, przybyć*

Passé composé

Je suis arrivé,-e Nous sommes arrivés,-es
Tu es arrivé,-e Vous êtes arrivés,-es
Il est arrivé Ils sont arrivés
Elle est arrivée Elles sont arrivées

2. Lista poznanych czasowników odmienianych z *être*:

aller	— je suis allé	rester	— je suis resté
entrer	— je suis entré	sortir	— je suis sorti
rentrer	— je suis rentré	partir	— je suis parti
monter	— je suis monté	venir	— je suis venu

IV. *PARTICIPE PASSÉ* CZASOWNIKÓW ODMIENIANYCH Z *être*

Participe passé czasowników odmienianych z *être* zgadza się w rodzaju i liczbie z podmiotem:

w rodzaju żeńskim przybiera **-e**
w liczbie mnogiej **-s/-es**.

Tak więc:

Vous êtes sorti, Monsieur?
Vous êtes sortis, Messieurs?
Vous êtes sortie, Madame?
Vous êtes sorties, Mesdames?

a) z wyrazami rozpoczynającymi się od *h aspiré* (w słownikach jest ono oznaczone gwiazdką lub apostrofem), np.:

les *Hollandais

b) z wyrazami zaczynającymi się od samogłoski niezgłoskotwórczej [w] (patrz L. 14.), np.:

Mais *oui!

Istnieją jednak wyjątki od tej reguły.

c) z wyrazami zaczynającymi się od samogłoski niezgłoskotwórczej [j] (patrz L. 17.), np.:

les *yachts

Wyjątek: les yeux

d) między imionami własnymi, np.:

Charles *Aride

Exercice 5. Dans les phrases ci-dessous, faites les liaisons obligatoires, en vous référant au "Dictionnaire des liaisons" si vous le pouvez:

Ce matin, on a beaucoup parlé, on a beaucoup discuté ... Certains ont protesté contre les nouvelles décisions de la direction générale. Moi, j'ai écouté ce que les autres disaient ... nous avons reçu des commandes pour 6 millions de francs ... Ça fait une augmentation de 3% par rapport à l'année dernière ... C'est une proposition dont on a beaucoup parlé. Mais elle est discutable ... Vous avez raison. Mais c'est un problème complexe et délicat ... vous y trouvez les éléments de ma réponse.

Exercice 6. Dans le texte de la Situation II, faites toutes les liaisons obligatoires et stylistiques (facultatives), suivant le style du texte.

KOMENTARZ GRAMATYCZNY I STRUKTURY

I. IMPARFAIT CZAS PRZESZŁY NIEDOKONANY

Pendant le voyage, quand il pleuvait, on allait à l'hôtel.

Podczas podróży, kiedy padało, szliśmy do hotelu.

Tous les matins, on se levait tard.

Każdego ranka wstawaliśmy późno.

Czasowniki: **pleuvait, allait, se levait** są użyte w czasie *imparfait*.

Imparfait służy do wyrażenia czynności, która ma miejsce w przeszłości. Francuz używa tego czasu, aby uwytklić jakiś stan, trwanie lub bliżej nie określone powtarzanie się czynności.

Zatarta jest natomiast granica wskazująca na zakończenie czynności. Polskim odpowiednikiem *imparfait* jest czas przeszły

formy niedokonanej czasownika, ale nie ma w tym zakresie pełnej zbieżności. (Szczegóły: patrz pkt III i IV oraz L. 24., pkt I, II, III, i L. 25., pkt VI.)

II. TWORZENIE CZASU IMPARFAIT

A. *Imparfait* czasowników I i II grupy

Podstawę tworzenia tego czasu stanowi temat czasownika. Punktem wyjścia dla jego uzyskania jest pierwsza osoba liczby mnogiej czasu teraźniejszego, np.: (gr. I) nous **préparons**, (gr. II) nous **finissons**. Odrzucając końcówkę **-ons** otrzymujemy temat: **prépar-** i **finiss-**. Do tematu dodaje się następujące końcówki: **-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient**.

préparer

je préparais
tu préparais
il préparait
elle préparait
nous préparions
vous prépariez
ils préparaient
elles préparaient

finir

je finissais
tu finissais
il finissait
elle finissait
nous finissions
vous finissiez
ils finissaient
elles finissaient

W identyczny sposób tworzymy *imparfait* od wszystkich czasowników nierregularnych, z jednym jedynym wyjątkiem — czasownikiem **être** — którego temat ulega zmianie. (Patrz pkt II B.)

Exercice 7. Conjuguez à toutes les personnes de *l'imparfait*:

a. Tous les matins, je me levais tôt et je préparais le petit déjeuner.

b. Autrefois (= *dawniej*), je finissais mon travail à 5 heures.

c. Autrefois, je n'aimais pas faire du camping.

B. *Imparfait* czasowników nierregularnych

Przykłady czasowników nierregularnych:

être j'étais, tu étais, il était, elle était,

nous étions, vous étiez, ils étaient, elles étaient

avoir nous av-ions j'avais / nous avions

aller nous all-ions j'allais / nous allions

faire	nous fais-ons	je faisais / nous faisons
voir	nous voy-ons	je voyais / nous voyions
savoir	nous sav-ons	je savais / nous savions
boire	nous buv-ons	je buvais / nous buvions
lire	nous lis-ons	je lisais / nous lisions
écrire	nous écriv-ons	j'écrivais / nous écrivions
croire	nous croy-ons	je croyais / nous croyions
prendre	nous pren-ons	je prenais / nous prenions
recevoir	nous recev-ons	je recevais / nous recevions
ranger	nous range-ons	je rangeais / nous rangions
annoncer	nous annonç-ons	j'annonçais / nous annoncions

Exercice 8. Conjuguez à l'imparfait:

1. Le mois dernier, quand j'étais malade, je ne buvais pas de vin.
2. Je ne faisais pas beaucoup de sport, autrefois.
3. A l'époque, quand j'avais mal aux yeux, je ne voyais pas bien.

III. IMPARFAIT JAKO "PRÉSENT DU PASSÉ"

W języku francuskim czas użyty w zdaniu głównym narzuca zwykle odpowiedni czas w zdaniu podrzędnym. Tak więc, jeżeli w zdaniu głównym jest czas przeszły (np. *passé composé*), to w zdaniu podrzędnym używa się zazwyczaj *imparfait* (zamiast *présent*) dla wyrażenia równoczesności dwóch czynności. Np.:

Le président **dit** que le bilan de la société **est** positif.
 Le président **a dit** que le bilan de la société **était** positif.

W języku polskim nie ma zmiany czasu w tym przypadku:

Prezes mówi/powiedział, że bilans jest pozytywny.

Ale po francusku:

M. Barre **dit** qu'il y a trop de chômeurs en France.
 M. Barre **a dit** qu'il y avait trop de chômeurs en France.

Jest to tak zwane **gramatyczne uzgodnienie czasów**.

Uwaga: Jesli jednak mówiący chce podkreślić fakt, że dany stan czy sytuacja istnieje nadal, wówczas w zdaniu podrzędnym używa czasu *présent*, np.:

M. Barre **a dit** qu'il y a actuellement trop de chômeurs.

Jest to tzw. **logiczne uzgodnienie czasów**. (Patrz. L. 25., pkt VI, 8.)

Exercice 9. Répondez selon les modèles a. et b.:

- a. J'aime beaucoup voyager en avion. — Qu'est-ce qu'il a dit?
 — **Il a dit qu'il aimait beaucoup voyager en avion.**

Je garde un très bon souvenir de la Grèce. Qu'est-ce qu'il a dit? — Après le dîner, nous nous promenons dans le jardin. Qu'est-ce qu'ils ont dit? — Je prépare tous les jours le petit déjeuner. Qu'est-ce qu'il a dit? — Tous les matins, je me lève à 6 heures. Qu'est-ce qu'il a dit? — A Paris, les autobus vont lentement. Qu'est-ce qu'il a dit?

- b. Vous êtes contente de votre voyage? — Qu'est-ce qu'il vous a demandé?
 — **Il m'a demandé si j'étais contente de mon voyage.**

Vous restez en Italie une semaine? Qu'est-ce qu'il vous a demandé? (Il m'a demandé si je ...) — Vous buvez beaucoup de vin? Qu'est-ce qu'il vous a demandé? — Vous mangez beaucoup de pain? Qu'est-ce qu'il vous a demandé? — Vous faites souvent du camping? Qu'est-ce qu'il vous a demandé? — Vous connaissez l'anglais? Qu'est-ce qu'il vous a demandé? — Vous savez faire la cuisine? Qu'est-ce qu'il vous a demandé? — Vous prenez du café? Qu'est-ce qu'il vous a demandé?

IV. ZASTOSOWANIE CZASU IMPARFAIT (c.d.)

Imparfait, podobnie jak *présent*, może służyć do wyrażania czynności powtarzających się i zwyczajowych:

Pendant les vacances, quand le temps **était** beau, nous **faisions** du camping.

Podczas wakacji, kiedy była ładna pogoda, biwakowaliśmy.

Autrefois, je passais mes vacances à la campagne.

Dawniej spędzałem urlop na wsi.

L'année dernière, je me couchais très tard.

W ubiegłym roku kładłem się spać późno.

Uwaga: *Okoliczniki czasu: chaque jour (semaine, mois); tous les jours ...; toutes les semaines (années) ...; autrefois oraz d'habitude, habituellement, en général, normalement* — wprowadzają o wiele częściej *imparfait* niż *passé composé*.

Exercice 10. Transformez selon le modèle:

Cette année, je vais tous les jours à Paris.

— **L'année dernière, j'allais tous les jours à Paris.**

Cette année, nous discutons très peu pendant les réunions du comité d'entreprise.
 — Cette année, nous nous réunissons, en général, deux fois par mois. — Cette année, je prends, en général, l'autobus pour aller au travail. — Cette année, je

4) w większości wypadków gdy znajduje się na początku grupy rytmicznej (ale czasem może też wypaść), np.:

Refaites
Demandez à Paul.
Reposez-vous.

Uwaga: Nie wszystkie e ruchome pisze się za pomocą litery e (patrz „Zasady pisowni”).

Exercice 9. Dans les phrases ci-dessous, barrez tous les e muets qui tombent. Monsieur le Directeur. — Monsieur Ossowski, directeur du Budimex et ses collaborateurs sont arrivés. — Faites entrer tout de suite et prévenez le président. — Je suis heureux, Messieurs, de voir que nos efforts ont enfin abouti. — Et personnellement, je voudrais vous remercier de tout ce que vous avez fait pour la réalisation du contrat de coopération. — Rien de grave. — Non, ma femme a eu une panne de voiture et elle ne pourra pas venir au "vin d'honneur". — Je suis très heureuse de faire votre connaissance. — Nous aussi, nous sommes très heureux de vous rencontrer, Madame. — Maintenant, nous aurons l'occasion de nous voir souvent à Paris.

KOMENTARZ GRAMATYCZNY I STRUKTURY

I. WARTOŚĆ CZASU IMPARFAIT

Imparfait może wyrażać czynność równoczesną w stosunku do drugiej czynności wyrażonej: a) również w *imparfait*, b) w *passé composé*.

a) Obydwie czynności trwają w zasadzie jednakowo długo:

Struktura: *imparfait* + *imparfait*

Pendant que le président parlait, certains délégués dormaient.

Podczas gdy przewodniczący mówił, niektórzy delegaci spali.

Quand Paul rangeait la tente, Cécile préparait le repas.

Kiedy Paweł porządkował namiot, Cecylia przygotowywała posiłek.

il parlait
ils dormaient
il rangeait
elle préparait

b) W trakcie czynności wyrażonej w *imparfait*, występuje druga czynność w *passé composé*, która jak gdyby przerywa pierwszą:

Struktura: *imparfait* + *passé composé*

Quand je suis entrée dans le salon, votre président finissait son discours. Mme Kowalska a téléphoné quand vous étiez chez le président.

Imparfait stanowi tło (podaje okoliczności) dla innej czynności o charakterze dokonanym.

Graficznie można przedstawić tę zależność w postaci linii ciągłej (*imparfait*), na której zaznaczają się punkty (*passé composé*):

il finissait
je suis entrée
vous étiez
elle a téléphoné

Exercice 10. Mettez les verbes entre parenthèses à l'*imparfait*:

Pendant que j' (écouter) le discours du président, mon voisin (dormir). — Pendant que le président (parler), M. Dupont (lire) le journal. — Pendant que nous (travailler), nos voisins (chanter). — Pendant que nous (boire) du champagne, la secrétaire (écrire). — Pendant que nous (étudier), notre mère (préparer) le dîner. — Pendant que ma femme (faire) les courses, je (ranger) la chambre. — Pendant que Mme Faure (faire) les valises, son mari (réparer) la voiture. — Pendant que nous (visiter) le nouvel appartement, nos enfants (s'amuser) dans la cour. — Pendant que les enfants (se baigner) dans la mer, leurs parents les (regarder) attentivement. — Pendant que le garçon d'hôtel (conduire) Mme Faure dans sa chambre, M. Faure (bavarder) avec le gérant.

Exercice 11. Dans chaque phrase, mettez l'un des verbes au *passé composé* et l'autre à l'*imparfait*:

Quand je (entrer) dans le salon, le président (finir) son discours. — Quand les délégués polonais (arriver), M. Collin (être) seul dans le bureau. — Hier, Paul (arriver) quand je (lire) un roman très intéressant. — Hier soir, je (dormir) quand quelqu'un (sonner) à la porte. — Pendant que les délégués (discuter), la secrétaire (recevoir) un message de Mme Kowalska. — Pendant que Mme Collin (parler) avec sa voisine, son mari (aller) dire un mot à Mme Kowalska.

Exercice 12. A partir de l'exemple, construisez des phrases avec les éléments donnés:

Il lui téléphona, elle est au bureau.

— Quand il lui a téléphoné, elle était au bureau.

Je rentre, mon père lit le journal.

Quand je suis ..., mon père ...

Je somme, vous êtes à table.

Pierre arrive, ses parents partent à la campagne.
Nous nous réveillons, le soleil brille.
Nous nous levons, il fait chaud.
Nous nous levons, le petit déjeuner est prêt.
Nous nous couchons, il fait nuit.

II. IMPARFAIT (suite)

Imparfait służy również do opisywania osób, rzeczy, przyrody, trybu życia, obyczajów:

Dans le grand salon, on voyait beaucoup de personnes. Il y avait là plus d'hommes que de femmes. On servait du champagne et tous étaient joyeux. Le président, lui, était un homme petit et mince. Il portait un costume gris. Il parlait peu et ne buvait pas.

Exercice 13. Mettez le texte suivant à l'*imparfait*:

La jeune fille que j'aime s'appelle Marguerite. Elle est assez grande, elle a des cheveux châtains, un visage rond et des yeux qui rient toujours. Nous aimons rester ensemble. Nous lisons les mêmes livres, nous allons souvent au cinéma. Pour lui plaire, je lui offre des fleurs et je lui récite des poèmes. Parfois je lui dis qu'elle est très belle et que je l'aime beaucoup.

Exercice 14. A partir des images faites le portrait de deux personnes. Ecrivez d'abord au *présent*, puis mettez votre texte à l'*imparfait*.

III. UŻYCIE PASSÉ COMPOSÉ I IMPARFAIT — PORÓWNANIE

1. Mówiący używa:

— *Passé composé* — dla wyrażenia czynności, które traktuje jako dokonane, niezależnie od tego jak długo one trwały i jak często się powtarzały;

— *Imparfait* — dla wyrażenia czynności, które trwają, które dokonują się w przeszłości, natomiast granica zakończenia się czynności jest zatarta.

Porównaj:

Nos efforts ont enfin abouti.

J'ai passé cinq mois à Paris.

A cette époque-là, mon mari était jeune ingénieur.
Le président portait un costume gris.

344

2. Informacja podana w *passé composé* ma w zasadzie charakter zakończony. Niekonieczny jest dalszy ciąg wypowiedzi. Przy użyciu *imparfait* słuchający oczekuje zazwyczaj dalszego ciągu wypowiedzi. Podana informacja wydaje się niepełna. Jest to czas przeszły „oczekiwania”.

Hier, il a plu toute la journée. (Zwykłe stwierdzenie)

Hier, il pleuvait toute la journée. (Informacja wydaje się nie zakończona; słuchający oczekuje ciągu dalszego wypowiedzi.)

U w a g a : Czas ten służy często do rozpoczęcia jakiegoś opowiadania i w tym znaczeniu zwany jest przez gramatyków „*Imparfait d'ouverture*” (czyli czas przeszły rozpoczęcia, uwertury), np.: Il était une fois ... Být sobie raz ...

3. *Imparfait* służy często do wyrażania czynności o charakterze ogólnym, a *passé composé* czynności o charakterze bardziej konkretnym.

Porównaj:

a. L'année dernière je pouvais acheter une voiture d'occasion pour 12.000 F.

b. L'année dernière j'ai pu acheter une voiture ...

a. je pouvais acheter = mogłem kupić (ale nie kupiłem)

b. j'ai pu acheter = mogłem kupić (i kupiłem), udało mi się kupić.

Exercice 15. Mettez les verbes entre parenthèses au *passé composé* ou à l'*imparfait*:

a. L'été dernier, M. et Mme Cornu (passer) trois semaines en Italie. Quand le temps (être) beau, ils (faire) du camping. Quand il (pleuvoir), ils (aller) à l'hôtel. Tous les matins ils (se lever) tôt. Après le petit déjeuner, ils (visiter) les monuments ou (admirer) les paysages. Parfois ils (aller) à la plage. Ils (renter) à Paris le 22 août.

b. Dans un village où je (aller) la semaine dernière, on m' (raconter) l'histoire suivante. En 1945 il (y avoir) là 500 habitants qui (travailler) à la campagne. Aujourd'hui, il n'y a que 160 habitants. Tous les autres (partir) à la ville où ils (travailler) du travail.

IV. KONSTRUKCJA: avant de + bezokolicznik

Nous allons passer dans le grand salon; mais avant, je vais vous donner le chiffre d'affaires de notre société.

Avant de passer dans le grand salon, je vais vous donner le chiffre d'affaires de notre société.

345

7 Direction Paris!

Kwestionariusz

1. Écoutez et soulignez.
Wysłuchaj dialogu, następnie podkreśl w tekście słowa związane z podróżą.

2. Écoutez et répondez.
Wysłuchaj ponownie dialogu i odpowiedz: Où sont Igor et Aldona ?
De quoi parlent-ils ?

3. Écoutez et répondez.
Wysłuchaj i odpowiedz: Où sont Igor et Aldona ?
De quoi parlent-ils ?

Direction Paris!

1. Écoutez et soulignez.
Wysłuchaj dialogu, następnie podkreśl w tekście słowa związane z podróżą.

2. Écoutez et répondez.
Wysłuchaj ponownie dialogu i odpowiedz: Où sont Igor et Aldona ?
De quoi parlent-ils ?

3. Écoutez et répondez.
Wysłuchaj i odpowiedz: Où sont Igor et Aldona ?
De quoi parlent-ils ?

DÉCOUVERTE

EXEMPLES

■ Na podstawie dialogu zestaw brakujące elementy, przyrównaj je końcówkom i uzupełnij regułę (REGLE 1):

Impératif (tryb rozkazujący)

<p>COUBLIER (I^{re} gr.) zapamiętać</p> <p>oublie- finis- oublions- oubliez- </p>	<p>FINIR (II^{re} gr.) skończyć</p> <p>finis- finissons- finissez- </p>
---	---

REGLE 1:

■ Tryb rozkazujący w języku francuskim, tak samo jak w języku polskim ma formę _____ os. I, poj. oraz _____ os. I, mn. W trybie tym nie stosujemy zamianek osobowych tu, nous, vous.

■ Czasowniki I gr. mają końcówki: _____

■ II gr. mają końcówki takie same jak w czasie 'normalnym' trybu rozkazującego.

■ Czasowniki zwrotne występują z zamiankami: -toi-, -vous-

■ Niektóre czasowniki III gr. są nieregularne, np. aller (I, allons I, allez II), avoir (je, as-tu II, a-t-elle II, ont-ils II, ont-elles II).

Uwaga! ◆ Zdania rozkazujące nie muszą kończyć się wykrzyknikiem.

EURÊKA !!!

EXEMPLES

■ Przejrzyj się przykładom i uzupełnij regułę (REGLE 2):

Impératif (tryb rozkazujący)

<p>FINIR (II^{re} gr.) skończyć</p> <p>finis- finissons- finissez- </p>	<p>S'ASSEoir (III^{re} gr.) usiąść</p> <p>s'assoied- s'assoions- s'assoiez- </p>
---	--

REGLE 2:

Zdanie podrzędne warunkowe rozpoczyna się przyimekiem _____ (jeżeli, jeżeli). Składnia zdań warunkowych odwołujących się do pryncypów ogólnych i do chwili obecnej, jest podobna do języka polskiego: Si + le présent + la 3^{ta} pers. (zdanie główne). Si + le présent + la 3^{ta} pers. + l'imparfait (zdanie główne).

ENTRAÎNEMENT

Unité 7 71

1. Przejrzyj się przykładowy pismo i zapisowi formę czynnika słownikowego, wymiennych z kępkami: ust w tablicy pęczył jak przy uśmiechu:

e, ée, (er, e(e), e(f), e(ss), ed, es, ez)*

i, j, k, l, (d, s, t, x) | i) podobnie do polskiego „j”, ale bardziej zamknięte np. jôble, jôle

y | i) np. yceé

2. Écoutez et répétez.
Wysłuchaj i powtórz: Bonjour Madame Sans-Soucis. Combien coûtent ces pouspiés-ô ?

3. Écoutez et répétez.
Wysłuchaj i powtórz: Bonjour Madame Sans-Soucis. Combien coûtent ces pouspiés-ô ? C'est trop cher, Madame Sans-Soucis.

4. Écoutez et répétez.
Wysłuchaj i powtórz: Bonjour Madame Sans-Soucis. Combien coûtent ces pouspiés-ô ? C'est trop cher, Madame Sans-Soucis.

Grammaire

prêt-à-parler

Czasowniki III gr. (verbiat du III^e gr.)

ATTENDRE czekać
S'ASSEoir usiąść
COMPRENDRE rozumieć
CONNAÎTRE znać, poznać

Czas przeszły złożony (le passé composé)

Czas ten wyraża:

- czynność, która dokonała się w przeszłości
- czynność, której czas trwania lub moment realizacji jest nieokreślony
- kilka czynności dokonanych, następujących po sobie

Tworzenie czasu le passé composé

W czasie le passé composé używamy czasu przeszłego (le participe passé) i czasownika pomocniczego (le verbe auxiliaire):

avoir → -er → -é
être → -re → -é

Imiesłów czasu przeszłego (le participe passé)

avoir → -er → -é
être → -re → -é

Przykład: J'ai écrit une lettre.
J'étais assis à table.
Ils ont mangé dans le jardin.
Elle est allée au marché.
Ils ont été très contents.
Ils ont été très contents.
Ils ont été très contents.

DÉCOUVERTE

EXEMPLES

■ Na podstawie dialogu zestaw brakujące elementy, przyrównaj je końcówkom i uzupełnij regułę (REGLE 1):

Impératif (tryb rozkazujący)

<p>COUBLIER (I^{re} gr.) zapamiętać</p> <p>oublie- finis- oublions- oubliez- </p>	<p>FINIR (II^{re} gr.) skończyć</p> <p>finis- finissons- finissez- </p>
---	---

REGLE 1:

■ Tryb rozkazujący w języku francuskim, tak samo jak w języku polskim ma formę _____ os. I, poj. oraz _____ os. I, mn. W trybie tym nie stosujemy zamianek osobowych tu, nous, vous.

■ Czasowniki I gr. mają końcówki: _____

■ II gr. mają końcówki takie same jak w czasie 'normalnym' trybu rozkazującego.

■ Czasowniki zwrotne występują z zamiankami: -toi-, -vous-

■ Niektóre czasowniki III gr. są nieregularne, np. aller (I, allons I, allez II), avoir (je, as-tu II, a-t-elle II, ont-ils II, ont-elles II).

Uwaga! ◆ Zdania rozkazujące nie muszą kończyć się wykrzyknikiem.

EURÊKA !!!

EXEMPLES

■ Przejrzyj się przykładom i uzupełnij regułę (REGLE 2):

Impératif (tryb rozkazujący)

<p>FINIR (II^{re} gr.) skończyć</p> <p>finis- finissons- finissez- </p>	<p>S'ASSEoir (III^{re} gr.) usiąść</p> <p>s'assoied- s'assoions- s'assoiez- </p>
---	--

REGLE 2:

Zdanie podrzędne warunkowe rozpoczyna się przyimekiem _____ (jeżeli, jeżeli). Składnia zdań warunkowych odwołujących się do pryncypów ogólnych i do chwili obecnej, jest podobna do języka polskiego: Si + le présent + la 3^{ta} pers. (zdanie główne). Si + le présent + la 3^{ta} pers. + l'imparfait (zdanie główne).

10 À bientôt en Pologne!

Warszawa, le 25 mars 2006

Chers Amis,

Nous sommes restés à Varsovie et nous voulons vous remercier de tout cœur pour votre hospitalité. C'était vraiment un échange merveilleux! Nous avons fait une exposition de photos dans notre salle de français et maintenant elles sont représentées dans tous les moments où nous étions avec vous et nous visions votre ville et votre lycée. Les camarades qui ne sont pas venus nous posent beaucoup de questions sur la France et sont impatients de vous connaître.

Nous avons discuté du programme que nous voulions vous proposer. Il y a beaucoup d'entraînés où on peut aller ensemble. Nous devons savoir quand vous allez venir pour faire toutes les réservations. Nous proposons le mois de septembre ou d'octobre car il fait encore assez chaud. En Pologne en automne, il y a pas de vacances. Vous pouvez venir aussi en avril, mais n'oubliez pas que nous avons une semaine forte à Paris. Pourriez-vous choisir la période la plus favorable pour nous tous? Nous attendons avec impatience votre réponse. Remerciez de nous part vos professeurs, vos parents et toutes les personnes qui ont participé à l'échange.

Amis de la part de tout notre groupe et à nos Mentors!


Les élèves de
Zawichostka

96

DÉCOUVERTE

unité 10

I. Podłuchoj tekstu listu napisanego przez polskich uczniów, którzy wrócili z Le Mans do Warszawy:



II. a. Przeczytaj tekst dotyczący czasu imparfait w rubryce Grammaire prêt-à-porter na następnjej stronie.

b. Podkreśl wszystkie czasowniki występujące w liście. Ustal, w jakim są czasie / trybie i wstaw je w odpowiednią rubrykę:

L'INDICATIF (tryb oznajmujący)	L'IMPERATIF (tryb rozkazujący)	L'INFINITIF (bezokolicznik)
Le présent nous voulons	Le futur proche	Le passé composé
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

c. Które czas / tryby są najczęściej stosowane w tym liście?

à retenir

- Nous voulons vous remercier de / pour...
- remercier de tout cœur pour...
- Ils (nous) posent beaucoup de questions sur la France.
- Remerciez de notre part...
- Amitiés de la part de...
- À très bientôt!

Pronoms relatifs

1 Complétez.
Recevoir, pokazywać, Fabrice, moi, s'écrier, swojego miasta i swojego przyjaciela. Uspędnij zdania, stosując où, que lub qui:


1. Tu vois, c'est l'immeuble _____ j'ai habité pendant quatre ans. Ce parc _____ j'aime beaucoup se trouve à côté.
2. Ça, c'est la rue de la République _____ il y a des boutiques et des cinémas.
3. Voilà mon oncle Débédé _____ est très sympathique!
4. Regarde, c'est ma copine Ingrid _____ habite dans ma rue.
5. Sur cette photo, tu peux admirer la Bibliothèque Nationale _____ je connais très bien, parce que j'y vais souvent.

2 Complétez.
Uspędnij zdania, właściwie dobierając zaprzęgniowane zdania podane wszystkie (propositions relatives):

1. J'attends le bus _____.
2. Le Mans est la ville _____.
3. Le livre _____ raconte l'histoire d'un adolescent.

A. où je passe mes vacances
B. qui doit arriver dans 5 minutes
C. que j'ai fini de lire

En France, je profane français, je visite des monuments, je voyageais en TGV... où il y avait des bisons... Et nous, nous nous reposons à la campagne, près de Bielowo



OT = oświadczyć, rozmawiać, festiwalny

Grammaire prêt-à-porter

L'imparfait (czas przeszły niedokonany)
• Tworony regularnie do wszystkich czasowników oprócz être: do łatanu 1. os. 1. min. czasu présent dodajemy końcówki:
-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient

I grupa:	II grupa:	III grupa:
parlais	finir	dire
je parlais	je finissais	je disais
tu parlais	tu finissais	tu disais
il/elle parlait	il/elle finissait	il/elle disait
on parlait	on finissait	on disait
nous parlions	nous finissions	nous disions
vous parliez	vous finissiez	vous disiez
ils/elles parlaient	ils/elles finissaient	ils/elles disaient

Uwaga! • Temu czasowniku être = *być* (j'étais, tu étais, il/elle/on était, nous étions, ...) • Czas imparfait stosuje się, między innymi, do wyrażenia czynności przeszłej, której dokładna pora realizacji nie jest określona, do opisów osób, rzeczy i zjawisk w przeszłości: wręczał, samopoczucie, stawa... ex. C'était vraiment un échange merveilleux! • ... elles nous rappellent tous les bons moments où nous étions avec vous et visitâtes votre ville et votre lycée.

Pytanie przez inwersję (interrogation par inversion)
Inwersja: przedstawienie podmiotu i orzeczenia ex. Pouvez-vous choisir la période la plus favorable pour nous tous?

Zaimki względné (pronoms relatifs)
• qui (zastępuje podmiot – le sujet)
ex. Les camarades qui ne sont pas venus nous posent beaucoup de questions.
• que (zastępuje dopełnienie bliższe – COD)
ex. Nous avons discuté du programme que nous voulions vous proposer.
• où (zastępuje okolicznik miejsca – CC' de lieu lub czasu – CC de temps)
ex. Il y a beaucoup d'endroits où on peut aller ensemble. C'est le jour où je suis née.

Zaimek nieokreślony TOUT (pronom indéfini TOUT)
tout – wszystko
tous – wszyscy
toutes – wszystkie
ex. La période la plus favorable pour nous tous.

<p>Futur simple je <i>saurai</i> [3(ə) soʁe]</p> <p>Passé simple je <i>sus</i> [3(ə) sy]</p> <p>Subjonctif présent que je <i>sache</i> [kə 3(ə) saʃ]</p> <p>Impératif <i>sache!</i> [saʃ]</p> <p>Participe présent <i>sachant</i> [saʃɑ̃]</p>	<p>Futur simple nous <i>sâmes</i> [nu sɑ̃m]</p> <p>Subjonctif présent que nous <i>sachions</i> [k(ə) nu saʃjɔ̃]</p> <p>Participe présent <i>sachons!</i> [saʃɔ̃]</p> <p>Participe passé <i>sachant</i> [saʃɑ̃]</p>	<p>Participe présent <i>sachant</i> [saʃɑ̃]</p> <p>Participe passé <i>saché</i> [saʃe]</p>	<p>Participe présent <i>sachant</i> [saʃɑ̃]</p> <p>Participe passé <i>saché</i> [saʃe]</p>
--	--	--	--

<p>Futur simple je <i>vaurai</i> [3(ə) vɔʁe]</p> <p>Passé simple je <i>vus</i> [3(ə) vu]</p> <p>Subjonctif présent que je <i>vaille</i> [kə 3(ə) vɛj]</p> <p>Participe présent <i>vallant</i> [valɑ̃]</p>	<p>Futur simple nous <i>valâmes</i> [nu valɑ̃m]</p> <p>Subjonctif présent que nous <i>valions</i> [k(ə) nu valjɔ̃]</p> <p>Participe présent <i>vallant</i> [valɑ̃]</p>	<p>Participe présent <i>vallant</i> [valɑ̃]</p> <p>Participe passé <i>vallé</i> [valɛ]</p>	<p>Participe présent <i>vallant</i> [valɑ̃]</p> <p>Participe passé <i>vallé</i> [valɛ]</p>
---	---	--	--

Użycie form trybu i czasu

Francuski system czasów jest oparty na innych zasadach niż polski. Różnice te są następujące:

1. W języku francuskim nie ma czasowników dokonanych i niedokonanych. Rodzaj czynności jest związany nie z formą czasownika, lecz z formą czasu i kontekstem. Francuskie formy czasów tłumaczy się:

a. Polskim czasownikiem dokonanym dla wyrażenia czynności jednorazowej:

<i>il est sorti à cinq heures</i>	wyszedł o godzinie piętej
<i>hier nous avons dîné à deux heures</i>	wczoraj zjedliśmy obiad o godzinie drugiej
<i>il descendit dans la cour</i>	zeszedł na podwórze

b. Czasownikiem niedokonanym dla wyrażenia czynności, której trwanie jest ograniczone, co zazwyczaj jest zaznaczone okolicznikiem czasu:

hier, il a plu toute la journée

la guerre dura dix ans elle n'avait pu dormir durant la nuit qui suivit

c. Czasownikiem niedokonanym (w zasadzie) przy tłumaczeniu form czasu imparfait:

hier, à midi, Pierre déjeunait

wczoraj w południe Piotr jadł obiad

2. Czasy francuskie dzieli się na trzy grupy:

a. Należące do planu teraźniejszości, które oznaczają czynność teraźniejszą i przeszłą lub przyszłą w stosunku do chwili obecnej. Do tej grupy należą: le présent de l'indicatif, le passé composé, le passé récent, le futur immédiat, le présent du conditionnel, le présent du subjonctif, le passé du subjonctif, l'imparfait.

b. Należące do planu przeszłości, które oznaczają czynności jednoczesne, uprzednie lub przyszłe w stosunku do pewnego momentu przeszłości. Do tej grupy należą: l'imparfait, le plus-que-parfait, le plus-que-parfait immédiat, le futur dans le passé (= conditionnel), le futur immédiat dans le passé, le passé simple, le passé antérieur, le conditionnel passé, l'imparfait du subjonctif, le plus-que-parfait du subjonctif.

c. Należące do planu przyszłości: le futur simple, le futur antérieur.

Le passé composé

Passé composé występuje tak w mowie potocznej, jak i w języku literackim dla oznaczenia czynności uprzednich związanych z teraźniejszością w dwojaki sposób:

1. Oznacza czynności uprzednie, których skutki trwają w chwili obecnej:

puisque tu as terminé ton travail, tu peux sortir
c'est un homme qui a beaucoup lu

ponieważ skończyłeś pracę, możesz wyjść
to jest człowiek, który dużo czytał (= jest czytany)

la carrière de Paul est brisée: il est devenu aveugle

kariera Pawła jest przekreślona: stracił wzrok

vous avez compris maintenant?

czy pan już teraz zrozumiał?

je l'ai perdu, moi, maintenant

już go teraz straciłam

elle a vécu, Myrto, la jeune Tarentine (André Chénier)

już przestała żyć (= już nie żyje) Myrto, młoda mieszkanka Tarentu

2. Oznacza czynności uprzednie, których skutki już nie istnieją:

a. Ale czynność odbyła się niedawno:

hier à cause de la panne de gaz, nous avons déjeuné à 2 heures
il a beaucoup lu pendant sa maladie

wczoraj z powodu braku gazu jedliśmy obiad o godzinie drugiej
dużo czytał podczas choroby

j'ai lu ce livre l'année dernière

prze czytałem tę książkę w ubiegłym roku

j'ai lu ce livre dès qu'il a paru

prze czytałem tę książkę, gdy się tylko ukazała

b. Czynność odbyła się dawno, ale jest rozpatrywana i oceniana w planie teraźniejszości, bez perspektywy historycznej:

César a conquis la Gaule

Cezar podbił Galie

Pierre Corneille est né à Rouen, le 6 juin 1606

P. Corneille, urodził się w Rouen 6 czerwca 1606 r.

En 1826, Augustin Thierry est devenu aveugle

A. Thierry stracił wzrok w r. 1826

Uwaga. Passé composé służy również do wyrażania czynności uprzednich bezpośrednio po sobie następujących:

Nous avons frappé à la porte du logement. Ludovic nous a injuriés. Aussitôt Serge est parti et nous a laissés avec son père. Une bagarre a éclaté.

Zapukaliśmy do drzwi mieszkania. Ludwik zwinął nas. Serge natychmiast odszedł i zostawił nas ze swym ojcem. Wybuchła bójka.

Le passé simple

Passé simple występuje tylko w języku książkowym (literatura, prasa) dla oznaczenia czynności przeszłych, które nie mają nic wspólnego z teraźniejszością, są traktowane jako historyczne, należące do planu przeszłości.

W encyklopedii *Le petit Larousse illustré* przy podaniu faktów z życia Aleksandra Wielkiego jest użyty passé simple:

Alexandre le Grand fut élevé par Aristote et monta sur le trône en 336. Il vainquit les troupes de Darius, prit Tyr, Sidon, conquît l'Egypte, fonda Alexandrie, puis, passant l'Euphrate et le Tigre,

Aleksander Wielki był wychowany przez Arystotelesa i wstąpił na tron w 336 r. Pokonał wojska Dariusza, zdobył Tyr, Sydon, podbił Egipt, założył Aleksandrię, następnie po przebyciu Eu-

remporta sur les Perses la victoire décisive d'Arbelès

fratu i Tygrysu odniósł pod Arbelą decydującą zwycięstwo nad Persami

Wiadomości podane w artykule są faktami historycznymi, które nie mają nic wspólnego z teraźniejszością. Jednak czytelnik, zapoznawszy się z tym życiorysem, oceni podane fakty ze swego punktu widzenia i powie lub napisze:

Alexandre a été un grand conquérant

Aleksander był wielkim zdobywcą

W powieści passé simple występuje jednak w wypowiedziach bohaterów, ponieważ w mowie potocznej passé simple nie jest używany:

en voyant entrer M. Viot les petits effarés se regardèrent. Le narrateur s'arrêta court. Debout devant ma chaise le souriant M. Viot ne parlait pas, mais ses clefs s'agitaient d'un air féroce. J'essayai, tout tremblant, d'apaiser les terribles clefs. — Ces messieurs ont beaucoup travaillé ces jours-ci, balbutiait-il... j'ai voulu les récompenser en leur racontant une petite histoire

widząc wchodzącego pana Viot, przerażeni malcy spojrzeli na siebie. Opowiadający przerwał. Stojąc przed moim krzesłem uśmiechnięty p. Viot nic nie mówił, ale jego klucze poruszały się groźnie. Starałem się, drżąc cały, uspokoić straszne klucze. — Ci panowie w ostatnich dniach dużo pracowali, wyjąkałem... chciałem im dać nagrodę opowiadając (im) historijkę

à huit heures dix j'étais
à la gare, trois minutes
après je sautais dans le
train

Louis Gillet, qui mourait
à Paris le 1er juillet,
a laissé une œuvre con-
sidérable

6. W dwóch wypadkach imparfait oznacza czynność
teraźniejszą:

a. W formułach grzecznościowych, jest to tzw.
imparfait de politesse:

je voulais vous demander... chciałem (= chcę) pana
prosić...

b. W zdaniu pobocznym po czasie przeszłym zdania
głównego (zob. Następstwo czasów, s. 318):

je lui disais que nous étions... powiedziałem mu, że
en état de siège... jesteśmy w stanie obłę-
żenia

Le plus-que-parfait

Plus-que-parfait jest używany tak w języku książko-
wym, jak i potocznym dla oznaczenia czynności prze-
szłych należących do planu przeszłości, uprzednich
w stosunku do innych czynności. Plus-que-parfait
występuje tak w zdaniu głównym, jak i w pobocznym.

I. W zdaniu pojedynczym (głównym) plus-que-par-
fait oznacza czynność uprzednią należącą do planu
przeszłości, co zazwyczaj zaznacza się w tłumaczeniu
przysłówkiem:

nous avions cru qu'il
réussirait, nous ne le
croyons plus
j'étais sorti, quand mon
ami vint me voir

sądziliśmy (wówczas), że
mu się uda, ale już w to
nie wierzymy

wyszedłem (= już mnie
wówczas nie było), gdy
przyszedł mój przyjaciel

il eut envie de rire: de sa
vie il n'avait vu autant
de vaches
je l'avais bien dit! je l'avais
bien deviné!

miał ochotę się śmiać:
przez całe swoje życie
nie widział tyle krów
ja to powiedziałem! (już
przedtem, dawniej)

2. W zdaniu pobocznym plus-que-parfait wyraża
czynność uprzednią w stosunku do czynności zdania
głównego:

Pierre perdit le stylo qu'il
avait acheté
le projet qu'il avait caressé
après Campo-Formio
était devenu réalisable

Piotr zgubił wieczne pióro,
które kupił
projekt, z którym się nosił
po Campo-Formio, stał
się możliwy do zrealizo-
wania

quand il avait travaillé, il
jouait
je l'avais vu quand il s'est
sauvé

gdy skończył pracę (= po
skończonej pracy), grał
widziałem go, gdy uciekł
zauważ

Uwaga 1. Odległość czasowa między zdaniem głównym
i pobocznym może być długa lub krótka, a nawet mogą to być
czynności bezpośrednio po sobie następujące:

elle passa la soirée à répondre
aux lettres qu'elle avait reçues
au cours de la semaine
la maison n'avait pas changé
depuis le temps où le grand-
père l'avait construite

spędziła wieczór odpowiadając
na listy, które otrzymała
w ciągu tygodnia
dom nie zmienił się od czasu,
gdy go dziadek zbudował

L'imparfait

Imparfait jest czasem niedokonanym, występuje tak w mowie potocznej, jak i w języku książkowym dla oznaczenia czynności przeszłych, które trwały w określonym momencie przeszłości.

1. Imparfait wyraża więc czynność przeszłą równoczesną w stosunku do innej czynności przeszłej:

*le train manœuvrait, l'auto pociąg manewrował, pod-
a stationné czas gdy samochód stał
je me suis arrêté devant le zatrzymałem się przed po-
train qui manœuvrait ciągiem, który manew-
rował*

*la mère se reposait, les enfants jouaient dans la cour podczas gdy matka odpoczywała, dzieci bawiły się na podwórzu
pendant qu'elle dormait, il podczas gdy ona spała, on pisał listy
écrivait des lettres
quand j'avais quinze ans, gdy miałem piętnaście lat,
je fréquentais le lycée uczęszczałem do liceum*

Uwaga. Czasy passé simple i passé composé określone przy-
słówkami także mogą oznaczać równoczesność:

*le train a manœuvré longtemps, pociąg długo manewrował, a sa-
l'auto a stationné pendant ce mochód stał przez ten czas
temps-là*

Przy czasie imparfait przysłówki nie jest konieczny dla
wyrażenia równoczesności.

2. Czynność przeszła, w stosunku do której czynność
wyrażona przez imparfait jest równoczesna, może
być domyslna:

j'avais une si bonne mère miałem tak dobrą matkę

3. Imparfait stosuje się we wszelkich opisach
przyrody, miejsc, charakterystykach osób, ponieważ

podawane cechy są trwale związane z krajobrazem.
przedmiotem czy osobą w danym momencie przeszłości:

*le temps était si beau et pogoda była tak piękna
l'air si doux que tous les i powietrze tak łagodne,
passagers restaient sur le ze wszyscy pasażerowie
pont pozostawali na pokła-
dzie*

*Marseille était toute grise Marsylia była całkowicie
le jour de mon départ. zachmurzona w dzień
Les trottoirs étaient si mojego wyjazdu. Chod-
naisants de pluie et les niki były tak błyszczące
nuages si sombres qu'on od deszczu, a chmury
eût dit, vraiment, que tak ciemne, że napraw-
c'était la rue morillée qui dę można było powie-
éclairait le port dzieć, że to właśnie mo-
kra ulica oświetlała port*

*il y a deux mille ans, la przed dwoma tysiącami lat
France s'appelait Gaule Francja nazywała się
Galią*

*Napoléon était de petite Napoleon był małego wzro-
taille stu*

4. Imparfait występuje dla określenia czynności
powtarzających się w przeszłości:

*il déjeunait à midi jadał obiad w południe
le père Levas, depuis qua- ojciec Levas od czterdzie-
rante ans, arrivait chaque stu lat każdego ranka
matin dans son bureau przychodził do biura*

5. Czasowniki użyte w imparfait mogą wyrażać
czynności dokonane, jeżeli okolicznik czasu wyklucza
nieporozumienie. Jest to tzw. imparfait pittoresque
przedstawiający w sposób malowniczy czynności do-
konane:

Je le quittais à huit heures, rozstawałem się z nim

§ 315. **Użycie présent**

Użycie **présent** w ogólnych zarysach pokrywa się z użyciem czasu teraźniejszego w języku polskim.

Présent bywa stosowane również w następujących wypadkach:

1. Zamiast **passé composé** lub **passé simple** w streszczeniach sztuk teatralnych

le vieil Horace attend des nouvelles du combat, lorsque Julie vient lui annoncer que deux de ses fils sont morts et que le dernier s'est enfui

2. Zamiast **passé récent**

il sort à l'instant (= il vient de sortir)

3. W okresie warunkowym, w którym w zdaniu głównym jest **futur**

s'il fait beau, nous irons à la plage

§ 316. **Czasy przeszłe**

Jest ich trzy — dwa dokonane, jeden niedokonany:

czynność dokonana **passé composé** *Paul a labouré le champ*

passé simple *Paul laboura le champ*

czynność niedokonana **imparfait** *Paul labourait le champ*

Passé simple i **passé composé** wyrażają czynności dokonane

(**actions accomplies**), inaczej mówiąc zakończone.

Imparfait wyraża czynności niedokonane (**actions non accomplies**), inaczej mówiąc trwające, dokonywające się, nie zakończone.

Polskie czasowniki dokonane i niedokonane, a francuskie czasy dokonane i niedokonane nie są pojęciami adekwatnymi. Typowym przykładem może być cytowany często przykład:

as-tu-déjeuné?

W języku francuskim obowiązuje **passé composé**.

W języku polskim zależnie od sytuacji:

- 1) czy jadłeś śniadanie? (czasownik niedokonany)
- 2) czy zjadłeś śniadanie? (czasownik dokonany)

§ 317. **Czas przeszły + okolicznik czasu wyrażający termin lub okres trwania czynności**

<p><i>elle a cousu</i></p>	<p>de 4 à 6 jusqu'à minuit toute la journée pendant les vacances deux ans</p>	<p>szyla</p>	<p>od 4 do 6 do północy cały dzień podczas wakacji dwa lata</p>
----------------------------	---	--------------	---

Okoliczniki *de 4 à 6*, *jusqu'à minuit* wyrażają myśl o końcu czynności, a więc nie można ich użyć z **imparfait**, trzeba ich użyć z **passé simple** lub **passé composé**, które wyrażają myśl o końcu czynności.

Tego typu zdania tłumaczy się na język polski za pomocą czasowników niedokonanych lub dokonanych, zależnie od kontekstu.

Porównajmy:

Czasowniki francuskie czas dokonany	dokonane	Polskie czasowniki niedokonane
--	----------	-----------------------------------

<p><i>J'ai cousu de 5 à 7</i> <i>de 5 à 7 j'ai cousu deux blouses</i> <i>pendant les vacances j'ai beaucoup lu</i> <i>pendant les vacances j'ai lu tous les romans de Maitraux</i></p>	<p>od 5 do 7 uszyłam dwie bluzki podczas wakacji dużo przeczytałam (określonych książek) podczas wakacji przeczytałam wszystkie powieści Maitraux</p>	<p>szylałam od 5 do 7 podczas wakacji dużo czytałam (w ogóle dużo)</p>
--	---	--

§ 318. **Czas przeszły + okolicznik wyrażający powtarzanie się czynności**

Porównajmy:

Czasowniki francuskie czas dokonany	dokonane	Polskie czasowniki niedokonane
--	----------	-----------------------------------

<p><i>Je suis allé 3 fois chez les Tréville, mais je ne les ai pas trouvés</i> <i>Je suis allé 3 fois chez les Tréville, puis, j'ai cessé mes visites</i></p>	<p>poszedłem 3 razy do pp. Tréville, ale ich nie zastałem poszedłem 3 razy do pp. Tréville, później przetrwałem wizyty</p>	<p>chodziłem 3 razy do pp. Tréville, ale nie zastawałem ich</p>
---	--	---

Okolicznik *trois fois* wyraża określoną „niekonwencjonalną” liczbę powtórzeń, a więc nie można go użyć z **imparfait**, który służy do wyrażania czynności zywyczajowych.

§ 319. Użycie passé simple i passé composé — porównanie

przeszłość związana z teraźniejszością	<i>cet hiver j'ai retourné Marie à Paris</i>	passé composé
przeszłość oddzieleną od teraźniejszości (historyczna)	<i>Balzac mourut à Paris en 1850</i> <i>Balzac est mort à Paris en 1850</i>	passé simple albo passé composé

Obydwa czasy wyrażają czynności przeszłe dokonane.

1. Jeżeli chodzi o bliższą lub dalszą przeszłość związaną z teraźniejszością, używa się *passé composé*.

2. Jeżeli chodzi o przeszłość stanowiącą okres całkowicie odcięty od teraźniejszości (historyczny), istnieje możliwość wyboru między *passé simple* i *passé composé* w zależności od naszego osobistego stosunku do przeszłości.

Passé simple jest czasem używanym w opowiadaniu ciągłym pisany najczęściej w 3 osobie (biografia, powieść, nowela, historia), a także w kronice prasowej i radiowej.

Uwaga: W języku współczesnym 1 i 2 os. liczby mnogiej *passé simple* (*nous restâmes, vous restâtes*) nie występują prawie nigdy.

Passé composé jest czasem używanym w rozmowie i w tekstach pisanych najczęściej w 1 os. (wspomnienia, pamiętniki, listy, reportaże, prasa, radio itp.).

Autorzy używają często tych dwóch czasów przeszłych w jednym opowiadaniu. Jako przykład może posłużyć fragment biografii Camusa (*G. Lanson — P. Tuffrau*):

passé composé — *Albert Camus, né en 1913 à Mondovi (départ. de Constantine) a passé la licence de philosophie, puis le diplôme d'études supérieures dans des conditions matérielles difficiles qui l'ont contraint à exercer en même temps les métiers les plus divers. Malade, il a dû renoncer à préparer l'agrégation de philosophie...*

passé simple — *Durant l'occupation il (Camus) fut à Lyon et à Paris un des animateurs du mouvement de résistance „Combat” et plus tard dirigea le journal qui porte ce titre.*

§ 320. Passé simple w zdaniu podrzędnym

Par la porte ouverte je vois ma sœur broder des tapisseries que ma mère jadis commença (Giraudoux)

Pourquoi sa triste figure émerge-t-elle encore quelquefois des songes qui me ramènent la nuit au temps et au pays où je fus une enfant (Colette)

W zdaniu podrzędnym używa się *passé simple* po *présent* w zdaniu głównym dla wyrażenia dystansu, tzn. dla podkreślenia, że mówi się o istotach i rzeczach, których już nie ma, dla podkreślenia cofnięcia się w przeszłość minioną bezpowrotnie.

§ 321. Imparfait. Uwagi ogólne

Imparfait, podobnie jak *présent*, służy do wyrażenia różnego typu stanów czy czynności. Dlatego gramatycy, mówiąc o *imparfait*, mówią o jego typach, którym nadają charakterystyczne dla ich często zazębiających się ról nazwy:

- 1) *imparfait descriptif* służy do opisywania (p. § 322),
- 2) *imparfait d'habitude* służy do opisywania obyczajów i wyrażania czynności zwyczajowych,
- 3) *imparfait de répétition* wyraża czynności powtarzające się,
- 4) *imparfait duratif* (inaczej *de durée*) wyraża czynności „trwające” pewien czas,
- 5) *imparfait de simultanéité* wyraża czynności dziejące się równocześnie,
- 6) *imparfait de politesse* używa się w zwrotach grzecznościowych,
- 7) *imparfait d'imminence* występujące w roli *conditionnel passé* (zob. § 326).

Odpowiednikiem *imparfait* w języku polskim są często niedokonane formy czasowników.

Porównajmy:

czynność pomysłana jako trwająca

le docteur a cru que l'état du malade allait s'améliorer.
Il se trompait

doktor sądził, że stan chorego się poprawi.
Mylił się

czynność pomysłana jako skńczona

le docteur a cru que l'état du malade allait s'améliorer. Il s'est trompé

Imparfait we wspólnym języku francuskim używa się coraz częściej dla podkreślenia pojęcia trwania.

Porównajmy:

czynność pomyślana jako trwająca *samedi j'étais à Paris, il faisait très chaud*
 czynność pomyślana jako skończona *samedi j'ai été à Paris, il a fait très chaud*

§ 322. *Imparfait descriptif*

Imparfait tak jak *présent* służy do opisywania:

osób, rzeczy, *il faisait splendide. Nous sommes sortis. Jeannette portait son costume bleu. Elle était jolite et souriante*
 przyrody itp.
 nastrojów, wrażeń, *Etienne se mit à table sombre. Il ne savait comment lui annoncer cette triste nouvelle. Il se taisait, il choisissait ses mots*
 myśli
 trybu życia *chaque jour Etienne l'attendait à la sortie de l'usine, puis ils allaient dîner*
 obyczajów *les Gaulois célébraient la fête du gui*

§ 323. *Imparfait d'habitude i imparfait de répétition*

Imparfait, podobnie jak *présent*, może służyć do wyrażania czynności powtarzających się i zwyczajowych:

imparfait *chaque jour il se levait à 6 heures et ne se couchait qu'à une heure de la nuit*
de répétition
imparfait *il dormait peu. C'est ce qui l'a épuisé*
d'habitude

Jeżeli *imparfait* służy do opisywania czynności powtarzających się (np. trybu życia), to mogą mu towarzyszyć okoliczniki wyrażające powtarzanie się czynności: *chaque jour = tous les jours, tous les deux ans, tous les jours* itp.

§ 324. *Imparfait duratif*

Imparfait może służyć, tak jak *présent*, do wyrażenia czynności pomyślanej jako trwająca:

le lieutenant est sorti. Il marchait lentement vers la Seine

§ 325. *Imparfait de simultanéité*

Imparfait, podobnie jak *présent*, może wyrażać czynność równoczesną w stosunku do innej czynności. Jeżeli mówimy, że jedna czynność jest równoczesna w stosunku do drugiej, mamy na myśli jedną z trzech odmian równoczesności:

I. Obydwie czynności trwają jednakowo długo:

j'écrivais pendant que Gilberte repassait

II. Druga czynność zaczyna się, kiedy trwa jeszcze pierwsza:

j'écrivais encore, quand

minuit *a sonné*
sonna

III. Druga czynność przerywa pierwszą:

je dormais encore, quand

le téléphone *a sonné*
sonna

Spotykamy te zespoły: 1) w zdaniu głównym i jemu podrzędnym wyrażającym czas, 2) w 2 zdaniach niezależnych.

Nagłe wtargnięcie drugiej czynności (faktu), która przerywa pierwszą, zaznaczone jest dosyć często przysłówkiem, np.: *tout à coup, soudain* ('nagle'): *Je dormais. Tout à coup le téléphone a sonné (sonna, sonne)*.

Uwaga 1: Zamiast *imparfait* można użyć wyrażenia *être en train de*:

ses parents dinaient quand Pierre est entré

ses parents étaient en train de dîner, quand Pierre est entré

historique.

Uwaga 2: Zamiast *passé simple* lub *passé composé* może stać *présent*

je travaillais... on sonne.

§ 326. Nietypowe użycie: *imparfait* może zastąpić czas przeszły dokonany

1. *Imparfait* zamiast *passé simple* lub *passé composé*

Porównajmy:

imparfait *en 1550 Ronsard publiait ses odes*

passé simple *Ronsard publia (a publié) ses odes en 1550.*

Cecha charakterystyczna tego typu zdań z *imparfait* jest wysunięcie na pierwsze miejsce okolicznika czasu:

okolicznik czasu + podmiot + orzeczenie:
quatre heures après je prenais le rapide Paris—Marseille.

Przestawienie w tym typie zdania w grupie podmiotu i orzeczenia spotyka się rzadko: okolicznik czasu + orzeczenie + podmiot.

En 1802 naissait à Besançon un enfant. (Hugo)

Uwaga: *Imparfait* użyty w opowiadaniu ciągłym zamiast *passé simple* lub *passé composé* zwalnia jego tempo i nadaje wagę każdemu wymienionemu faktowi. Współcześni pisarze używają go dosyć często:
avançant avec une lenteur délibérée les Alliés apparaissaient devant Longwy le 20 août et la garnison ouvrait les portes de cette forteresse

2. *Imparfait* zamiast *conditionnel passé* (*diminence*)

Porównajmy:

imparfait *encore quelques secondes, et il se noyait*

conditionnel passé *encore quelques secondes, et il se serait noyé*

Uwaga: W języku polskim

jeszcze kilka sekund, a byłby utonął

Imparfait wyraża w tym typie zdania czynność, która mogła się dokonać (była „o włos” od dokonania). Spójnik *et* nie jest koniecznym elementem:

une heure de plus, il était mort (Véry — słowa lekarza)

§ 327. *Imparfait* zwany *présent du passé*

Jeżeli w zdaniu głównym jest czas przeszły, to w zdaniu podrzędnym *imparfait* wyraża czynność, która odbywa się równocześnie z czynnością wyrażoną w zdaniu głównym. Niektórzy gramatycy nazywają ten typ *imparfait* zgodnie z jego funkcją *présent du passé*.

Porównajmy:

présent *Eve répond qu'elle a sommeil*

imparfait *Eve a répondu qu'elle avait sommeil*

Użycie *imparfait* w zdaniu podrzędnym dopełnieniowym w roli *présent* nie zawsze obowiązuje. Nie występuje on, jeżeli w zdaniu do-

218

pehniowym stwierdza się prawdę uznaną przez wszystkich lub to, co za prawdę uważa osoba mówiąca, np.:

Kopernik démontra que la terre tourne autour du soleil
Il répétait souvent qu'il faut aimer pour vivre

Nie używa się go również, jeżeli opisuje się coś, co istnieje w momencie, kiedy się o tym mówi, np.:

Il répondit qu'à Paris il y a 32 ponts

§ 328. Nietypowe użycie: *passé composé* zamiast *futur antérieur*

Porównajmy:

passé composé *encore quelques jours de travail et j'ai fini ma thèse*

futur antérieur *encore quelques jours de travail et j'aurai fini ma thèse*

Użycie czasu przeszłego dokonanego (*passé composé*) zamiast przyszłego (*futur antérieur*) wyraża przekonanie, że czynność, o której mowa, jest zamierzona i będzie na pewno zrealizowana. W wyobraźni jest już widziana jako wykonana.

Uwaga: Porównajmy z polskim wyrażeniem potocznym:

a więc jak będzie? — Nie myśl o tym. Zrobione! (zamiast zrobić)

§ 329. Użycie *futur simple* i *futur antérieur* w zdaniu niezależnym

Porównajmy:

futur simple *le client arrivera. Dis-lui que j'effectuerai cette réparation*

et après-midi

futur antérieur *le client arrivera. Dis-lui que j'aurai effectué cette réparation*

pour 7 heures du soir

Futur simple wyraża czynność przyszłą. Może mu towarzyszyć okolicznik czasu lub nie.

Futur antérieur wyraża czynność przyszłą, której czas ukończenia jest ściśle określony (zobowiązanie rzemieślnika: *pour 7 heures du soir* 'na 7 wieczór'). Towarzyszy mu okolicznik czasu, który precyzuje termin ukończenia czynności, np.:

j'aurai préparé pour samedi
dans trois jours
avant la minuit

219

Wczoraj przed klubem spotykam mojego trenera i zgadnij, co mi powiedział...!

2. CZAS PRZESZLY BLISKI: LE PASSÉ RÉCENT

■ Tworzenie formy peryfrastycznej zwanej czasem passé récent

Forma peryfrastyczna (forme périphrastique)¹ zwana *passé récent* (przeszły bliski, niedawny) składa się z czasownika *venir* (w czasie *présent*), przyminka *de* i bezokolicznika odpowiedniego czasownika:

VENIR + de + INFINITIF

⇒ Czasowniki wszystkich grup odmieniają się w czasie *passé récent* regularnie:

apprendre (uczyć się)

* *Je viens d'apprendre un poème.*
Właśnie nauczyłem się wiersza.

Tu viens d'apprendre un poème.

Il vient d'apprendre un poème.

Elle vient d'apprendre un poème.

On vient d'apprendre un poème.

Nous venons d'apprendre un poème.

Vous venez d'apprendre un poème.

Ils viennent d'apprendre un poème.

Elles viennent d'apprendre un poème.

■ Zastosowanie czasu passé récent

Czas przeszły bliski (*le passé récent*) wyraża czynność, która wydarzyła się w niedawnej przeszłości.

* *Je viens de prendre un bain.*

Przed chwilą się wykąpałem/am.

¹ Jest to forma opisowa (zwrot z zastosowaniem czasownika *venir* — *przyjść*).

* *Il vient de chanter devant le public.*
Dopiero co śpiewał przed publicznością.

* *Nous venons de réaliser notre projet.*
Niedawno zrealizowaliśmy nasz projekt.

3. CZAS PRZESZLY ZŁOŻONY: LE PASSÉ COMPOSÉ

■ Tworzenie czasu passé composé

Czas *passé composé* (przeszły złożony) składa się z czasownika posiłkowego *avoir* (mieć) lub *être* (być) odmienionego w czasie *présent* oraz imiesłowu przeszłego (*le participe passé*) czasownika odmienianego:

avoir

lub **au présent + le participe passé**

être

■ Tworzenie participe passé

I ^{er} gr. — chanter (śpiewać)	→	chant + -é	→	chanté (e) ¹ (śpiewany/-a)
II ^e gr. — finir (kończyć)	→	fin + -i	→	fini(e) (skończony/-a)
III ^e gr. — aller (iść)	→	—	→	allé(e) ²
— sentir (czuć)	→	—	→	senti(e) (odczuwany/-a)

(tak samo tworzy się *le participe passé* dla następujących czasowników: *boûillir* — gotować się, *cueillir* — zbierać, *dormir* — spać, *faire* — uciec, *ouvrir* — słyszeć, *partir* — wyjechać, *sortir* — wyjść);

¹ Każdy imiesłów ma formę żeńską z E niemym na końcu.

² Nie wszystkie imiesłowy są przetłumaczone na język polski.

suivre (śledzić)	↑	-i	↑	<i>sui<u>vi</u></i> (śledzony)
rire (śmiać się)	↑	-i	↑	<i>ri</i>
acquérir (zdobywać)	↑	-is	↑	<i>acq<u>is</u></i> (zdobyty)
(s')asseoir (siadać)	↑	-is	↑	<i>assis</i> (siedzący)
mettre (nałożyć)	↑	-is	↑	<i>mis</i> nałożony
prendre (brać)	↑	-is	↑	<i>pris</i> (brany)
confire (smazyć)	↑	-t	↑	<i>confit</i> (usmazony)
couvrir (pokryć)	↑	-t	↑	<i>couvert</i> (pokryty)

(tak samo tworzymy *le participe passé* dla czasowników: *offrir* — ofiarować, *ouvrir* — otworzyć);

craindre (obawiać się)	↑	-t	↑	<i>crain<u>t</u></i>
cuire (piec, smazyć, gotować)	↑	-t	↑	<i>cuit</i> (upieczony)
dire (powiedzieć)	↑	-t	↑	<i>dit</i> (wypowiedziany)
écrire (pisać)	↑	-t	↑	<i>écrit</i> (napisany)
faire (robić)	↑	-t	↑	<i>fait</i> (zrobiony)
joindre (dołączyć)	↑	-t	↑	<i>joint</i> (dołączony)
peindre (malować)	↑	-t	↑	<i>peint</i> (pomalowany)
courir (biegać)	↑	-u	↑	<i>cour<u>u</u></i>

(tak samo tworzymy *le participe passé* dla czasowników: *tenir* — trzymać, *venir* — przyjść, *vêtir* — ubierać);

*falloir*¹ ↑ -u ↑ *fallu*

(tak samo tworzymy *le participe présent* dla czasowników: *valoir* — mieć wartość, *voir* — widzieć, *vouloir* — chcieć);

pouvoir ↑ -u ↑ *pu*

(móc)

savoir ↑ -u ↑ *su*

(wiedzieć)

*pleuvoir*² ↑ -u ↑ *plu*

recevoir ↑ -u ↑ *reçu*

(otrzymać)

devoir ↑ -û ↑ *dû* (*dus*), *due*

(musieć, być winnym)

mouvoir ↑ -û ↑ *mû* (*mus*), *mue*

(poruszać)

boire ↑ -u ↑ *bû*

(pić)

croire ↑ -u ↑ *crû*

(wierzyć, sądzić)

battre ↑ -u ↑ *battu*

(bić)

connaître ↑ -u ↑ *connû*

(znać)

croître ↑ -û ↑ *crû*

(rosnąć)

conclure ↑ -u ↑ *conclu*

(zawierać np. umowę)

lire ↑ -u ↑ *lû*

(czytać)

¹ Czasownik *falloir* jest nieprzetłumaczalny na język polski w formie bezokolicznika. Występuje on w formie bezosobowej (w 3. os. l. poj.) jako *il faut* (czas teraźniejszy) — *trzeba*, *il a fallu* (czas przeszły złożony) — *trzeba było*, *nalegało*.

² Podobna sytuacja jak w przypadku powyżej: *il pleut* — *pada deszcz*, *il a plu* — *padał deszcz*.

plaire (podość się)	→	-u	→	<u>pl<u>u</u></u>
rendre (zwrócić)	→	-u	→	<u>rend<u>u</u></u> (zwrócony)
vaincre (zwyciężyć)	→	-u	→	<u>vainc<u>u</u></u> (zwyciężony)
vivre (żyć)	→	-u	→	<u>véc<u>u</u></u> (przeżyty)
coudre (szyc)	→	-u	→	<u>cous<u>u</u></u> (uszyty)
moudre (mleć)	→	-u	→	<u>moulu</u> (zmielony)
résoudre (rozwiązać, np. problem)	→	-u	→	<u>résolu</u> (rozwiązany)

(*le participe passé* czasownika *dissoudre* (rozpuszczać) ma odmienne końcówki w rodzaju męskim i żeńskim:

dissous/dissoute — rozpuszczony/-a

⇒ Z czasownikiem posilkowym *avoir* odmieniają się:

1. wszystkie czasowniki przechodnie (verbes transitifs)¹ w formie czynnej:

* *J'ai écrit une composition.*

Napisałem/-am wypracowanie.

* *Il a lu cette lettre.*

Przeczytał ten list.

* *Nous avons réussi à l'examen.*

Powiodło nam się na egzaminie.
(Zdaliśmy egzamin.)

¹ Czasowniki przechodnie występują zawsze z dopełnieniem bliższym (COD) lub dalszym (COI) - patrz str. 64.

2. większość czasowników nieprzechodnich:

* *J'ai bien dormi.*

Dobrze spałem/-am.

* *Vous avez marché toute la journée.*

Szliście (szłyście) cały dzień.

⇒ Imiesłów przeszły (*le participe passé*) czasowników odmienianych w czasie *passé composé* (i w innych czasach złożonych) z czasownikiem posilkowym *avoir* jest nieodmienny, czyli ma zawsze taką samą formę. W wypadku, gdy czasownik jest przedzany dopełnieniem bliższym, musimy uzgodnić *le participe passé* w rodzaju i liczbie z tym dopełnieniem bliższym:

* — *Tu as fait ta valise?*

— *Oui, je l'ai faite.*

(*l' = la*)

— Zapakowałeś/-aś walizkę?

— Tak. Zapakowałem/-am.

⇒ Z czasownikiem posilkowym *être* odmieniają się:

1. Wszystkie czasowniki zwrotne (verbes pronominaux):

* *Hier, je me suis couché tard.*

Wczoraj położyłem się późno.

* *Nous nous sommes approchés de la voiture.*

Podeszliśmy (zblizyliśmy się) do samochodu.

* *Elle s'est réveillée à 8 heures.*

Obudziła się o godz. 8⁰⁰.

2. Pewna ilość czasowników nieprzechodnich, np.:

aller

— iść, pójść, chodzić,jechać

arriver

— przybyć, przyjść

décéder

— umrzeć (w języku prawniczym)

demeurer

— pozostawać

descendre

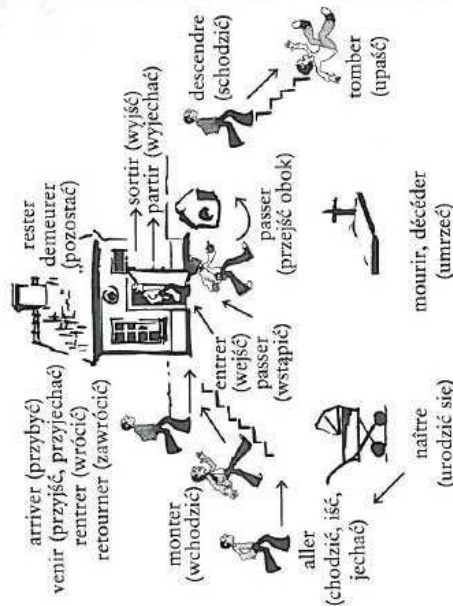
— schodzić, zjeżdżać, wysiadać

¹ Patrz str. 147.

entrer	— wejść
monter	— wejść, wjechać, wsiąść
mourir	— umrzeć
naître	— urodzić się
passer	— wstąpić; przejść (obok)
partir	— wyjechać (wyjść)
rentrer	— wrócić
rester	— pozostać
retourner	— zawrócić
sortir	— wyjść
tomber	— upaść, spaść
venir	— przyjść, przyjechać

(oraz złożenia czasownika *venir*: *devenir* — stać się; *intervenir* — interweniować, brać udział, wystąpić; *revenir* — wrócić i inne).

Aby ułatwić zapamiętanie większości wymienionych czasowników, proponujemy poniższy rysunek, który obrazuje np. drogę życiową, niestety tragicznie zakończoną...



¹ Czasownik *prévenir* (uprzedzić) odniamania się z *avoir*, np. *j'ai prévenu*.

1 Czasowniki takie, jak: *retourner*, *monter*, *passer*, *sortir* i *descendre* mogą stać się przechodnimi i występować z dopełnieniem bliższym. Mają wówczas inne znaczenie i w czasie *passé composé* (oraz w innych czasach złożonych) odmieniają się z czasownikiem posiłkowym *avoir*:

monter qqch	— podnosić, wnosić, montować, wejść <u>po schodach</u> (<i>monter l'escalier</i>), pójść w górę ulicy/trzezi (<i>monter la rue/la rivière</i>);
retourner qqch	— odwrócić, przelicować, zwrócić;
passer qqch	— spędzić (czas, wakacje), zdawać (egzamin), przejść do następnej klasy ¹ ;
sortir qqch	— wyjąć, wynieść, wyprowadzić (np. samochód z garażu);
descendre qqch	— znieść, wyładować, zejść <u>po schodach</u> (<i>descendre l'escalier</i>).

⇒ Porównajmy zdania:

* *Elle est montée au deuxième étage.*

Weszła na drugie piętro.

* *Il a monté l'escalier.*

Wszedł po schodach.

* *On a monté sa valise dans sa chambre.*

Wniosiono walizkę do jego pokoju.

* *Nous sommes retournés chez nos amis.*

Wróćliśmy do naszych przyjaciół.

* *On a retourné son manuscrit.*

Zwrócono jego rękopis.

(Zwrócono mu rękopis.)

* *Le médecin est passé chez le malade.*

Lekarz wstąpił do chorego (odwiedził chorego).

* *Il a passé deux heures agréables en bonne compagnie.*

Spędził miłe dwie godziny w dobrym towarzystwie.

¹ W tym znaczeniu czasownik *passer* może być odmieniany zarówno z posiłkowym *avoir*, jak i *être*:

* *Il a passé en seconde.*

* *Il est passé en seconde.*

Zdarł (przeszedł) do drugiej klasy.

* *Je suis sorti dans le corridor.*

Wyszedłem na korytarz.

* *J'ai sorti ma bicyclette du garage.*

Wyrowadziłem rower z garażu.

* *Elle est descendue dans le vestibule.*

Zeszła do sieni.

* *On a descendu ses bagages dans le vestibule.*

Zniesiono jej bagaże do sieni.

Czasowniki *demeurer* i *décéder* mogą odmieniać się z *avoir*².

⇒ We wszystkich czasach złożonych imiesłów przeszły (*le participe passé*) czasowników odmieniających się z *être* uzgadnia się w rodzaju i liczbie z podmiotem (w przypadku czasowników zwrotnych: z zaumkiem zwrotnym pełniącym funkcję COD).

⇒ Porównajmy następujące odmiany:

venir
je suis venu
tu es venu
vous êtes venu
il est venu



je suis venue
tu es venue
vous êtes venue
elle est venue



nous sommes venus
on est venus¹
vous êtes venus
ils sont venus



nous sommes venues
on est venues
vous êtes venues
elles sont venues



¹ Patrz przypis str. 395.

² *Demeurer* znaczy wówczas „mieszkać”, a *décéder* nie zmienia znaczenia.

⇒ Czasowniki zwrotne uzgadniają imiesłów przeszły z zaumkiem zwrotnym: *me, te, se, nous, vous, se*, jeśli pełni on funkcję dopełnienia bliższego (COD).

⇒ Porównajmy zdania:

* *Elle s'est lavée.* (COB) → *Elle a lavé qui? Elle-même.* (laver-qqn)

Umyła się.

* *Elle s'est lavé les mains.* (COB) → *Elle a lavé les mains à qui? A elle-même.*

Umyła sobie ręce.

Umyła ręce komu? Sobie.

* *Ils se sont dit "bonjour".* (COB) → *Ils ont dit "bonjour" à qui? L'un à l'autre.* (dire-à-qqn)

Powiedzieli sobie „dzień dobry”.
(Przywitali się.)

Powiedzieli „dzień dobry” komu? Jeden drugiemu.
(sobie nawzajem).

⇒ Istnieją czasowniki zwrotne, których imiesłów przeszły jest uzgodniony w rodzaju i liczbie z podmiotem, np.: *s'écrier* (zawołać), *se souvenir* (wspominać, przypominać sobie), *se taire* (milczeć), *s'en aller* (odejść).

! Formę przeczącą czasu *passé composé* tworzymy, stawiając *ne* przed czasownikiem posilkowym i *pas* po czasowniku posilkowym:

* *Je n'ai pas mangé.*

Nie zjadłem/-am.

* *Il ne s'est pas souvenu de cette histoire.*

Nie przypomniał sobie tej historii.

! Wszystkie przeczenia składające się z *ne* (*ne ... jamais* — nigdy, *ne ... plus* — już nie, *ne ... rien* — nic itp.) są stosowane tak jak *ne...pas*:

- * *Je n'ai rien vu.*
Niczego nie widziałam.

z wyjątkiem: *ne... personne* (nikt):

- * *Je n'ai vu personne.*
Nikogo nie widziałam.

■ Zastosowanie czasu *passé composé*

- Czas przeszły złożony (*le passé composé*) wyraża czynności przeszłe dokonane, mające w zasadzie jakiś związek z teraźniejszością.

⇒ *Le passé composé* wyraża:

— czynność, która dokonała się w przeszłości (une action achevée):

- * *Je n'ai pas lu ce roman.*
Nie przeczytałem/-am tej powieści.
- * *Elle est partie ce matin.*
Wyjechała dziś rano.

— Czynność, której czas trwania jest określony:

- * *Il a plu toute la journée.*
Padło cały dzień.
- * *Nous avons travaillé pendant deux heures.*
Pracowaliśmy przez dwie godziny.

— Kilka czynności dokonanych następujących po sobie (une suite d'actions):

- * *Papa a pris son petit déjeuner, il a mis son chapeau et il est sorti.*
Tata zjadł śniadanie, nałożył kapelusz i wyszedł.

⇒ Czasu przeszłego złożonego używamy na co dzień w rozmowie, w korespondencji i coraz częściej w literaturze. Wypiera on powoli czas przeszły prosty — *le passé simple*.

4. CZAS PRZESZŁY PROSTY: LE PASSÉ SIMPLE

■ Tworzenie czasu *passé simple*

grupa	końcówka	bezokolicznik	temat	końcówka czasu <i>passé simple</i>
I ^{er} gr.	-er	parler	parl-	+ -ai -as -a -âmes -âtes -èrent

II ^e gr.	-ir	finir	fin-	+ -is ¹ -is -it -îmes -îtes -irent
---------------------	-----	-------	------	---

III^e gr. — Czasowniki tej grupy mają różne końcówki bezokoliczników i różne tematy w czasie *passé simple*. Końcówki czasownika *aller* w tym czasie są takie same jak czasowników I. gr. Część czasowników ma takie końcówki jak gr. II, czyli: -is, -is, -it, -îmes, -îtes, -irent. Pozostałe czasowniki mają następujące końcówki czasu *passé simple*: -us, -us, -ut, -ûmes, -ûtes, -urent.

⇒ Najczęściej spotykanymi czasownikami używanymi w tym czasie są: *avoir* (mieć), *dire* (powiedzieć), *être* (być), *faire* (zrobić):

<i>avoir</i>	<i>dire</i>	<i>être</i>	<i>faire</i>
<i>j'eus</i>	<i>je dis</i>	<i>je fus</i>	<i>je fis</i>
<i>tu eus</i>	<i>tu dis</i>	<i>tu fus</i>	<i>tu fis</i>

¹Trzy pierwsze osoby I. poj. czasowników II. gr. w czasie *passé simple* mają taką samą formę, jak w czasie *présent* (dotyczy to również czasownika III. gr. *dire* — *powiedzieć*).

<i>il eut</i>	<i>il dit</i>	<i>il fut</i>	<i>il fit</i>
<i>elle eut</i>	<i>elle dit</i>	<i>elle fut</i>	<i>elle fit</i>
<i>nous eûmes</i>	<i>nous dûmes</i>	<i>nous fûmes</i>	<i>nous fîmes</i>
<i>vous eûtes</i>	<i>vous dûtes</i>	<i>vous fûtes</i>	<i>vous fîtes</i>
<i>ils eurent</i>	<i>ils dirent</i>	<i>ils furent</i>	<i>ils firent</i>
<i>elles eurent</i>	<i>elles dirent</i>	<i>elles furent</i>	<i>elles firent</i>

■ Zastosowanie czasu *passé simple*

⇒ Czas przeszły prosty (*le passé simple*) wyraża czynność przeszłą dokonaną, nie mającą związku z teraźniejszością. Jest on niekiedy zwany czasem „literackim” lub „narracyjnym” stosowanym w baśniach, opowiadaniach i przekazach historycznych. Większość powieści, nowel i opowiadań jest napisana w tym czasie. We Francji jest on używany na lekcjach języka francuskiego, historii i innych przedmiotów, gdy jest np. mowa o biografii naukowców, o odkryciach i wynalazkach:

* *Marie Skłodowska-Curie naquit en Pologne, en 1867.*
 Maria Skłodowska-Curie urodziła się w Polsce w 1867 roku.

■ Czas *passé simple* jest powoli wypierany przez czas *passé composé*.

5. CZAS PRZESZŁY NIEDOKONANY: L'IMPARFAIT

■ Tworzenie czasu *imparfait*

⇒ Czas *imparfait* (przeszły niedokonany) jest jednym z nielicznych czasów, który tworzy się regularnie dla wszystkich czasowników z jednym wyjątkiem: *être* (być), tzn. do tematu 1. os. l. mn. czasu teraźniejszego dodajemy końcówki czasu *imparfait*, które są jednakowe dla wszystkich czasowników. Czasownik *être* ma swój odrębny temat w czasie *imparfait*: *ét-*.

infinitif	1. os. l. mn. czasu présent	temat	końcówki
<i>aimer</i>	<i>nous aimons</i>	<i>aim-</i>	<i>-ais</i> [ɛ] (kochać)
<i>chanter</i>	<i>nous chantons</i>	<i>chant-</i>	<i>-ais</i> [ɛ] (śpiewać)
<i>finir</i>	<i>nous finissons</i>	<i>finiss-</i>	<i>-ait</i> [ɛ] (kończyć)
<i>réunir</i>	<i>nous réunissons</i>	<i>réuniss-</i>	<i>-ions</i> [jɔ̃] + (zebrać)
<i>prendre</i>	<i>nous prenons</i>	<i>pren-</i>	<i>-iez</i> [je] (brać)
<i>faire</i>	<i>nous faisons</i>	<i>fais-</i>	<i>-aient</i> [ɛ] (robić)
<i>être</i>	<i>nous sommes</i>	<i>ét-</i>	(być)
<i>parler</i>	<i>finir</i>	<i>faire</i>	<i>être</i>
<i>je parlais</i> [ʒəparlə]	<i>je finissais</i> [ʒəfinisɛ]	<i>je faisais</i> [ʒəfɛzɛ]	<i>j'étais</i> [ʒɛtɛ]
<i>tu parlais</i>	<i>tu finissais</i>	<i>tu faisais</i>	<i>tu étais</i>
<i>il parlait</i>	<i>il finissait</i>	<i>il faisait</i>	<i>il était</i>
<i>elle parlait</i>	<i>elle finissait</i>	<i>elle faisait</i>	<i>elle était</i>
<i>on parlait</i>	<i>on finissait</i>	<i>on faisait</i>	<i>on était</i>
<i>nous parlions</i>	<i>nous finissions</i>	<i>nous faisons</i>	<i>nous étions</i>
<i>vous parliez</i>	<i>vous finissiez</i>	<i>vous faisiez</i>	<i>vous étiez</i>
<i>ils parlaient</i>	<i>ils finissaient</i>	<i>ils faisaient</i>	<i>ils étaient</i>
<i>elles parlaient</i>	<i>elles finissaient</i>	<i>elles faisaient</i>	<i>elles étaient</i>

■ Uwaga na ortografię czasowników 1. grupy zakończonych w bezokoliczniku na *-cer* i *-ger*, np. *commencer* (zaczynać), *manger* (jeść):

présent *imparfait*

nous commençons → *je commençais*, ale: *nous commençons*¹
nous mangeons → *je mangeais*, ale: *nous mangions*

¹ Patrz str. 352 i 353.

■ Zastosowanie czasu *imparfait*■ Czas przeszły niedokonany (*l'imparfait*)

a) wyraża czynność przeszłą niedokonaną, której pory rozpoczęcia ani zakończenia nie znamy; na ogół tłumaczymy ten czas na język polski za pomocą czasowników niedokonanych:

* *Je travaillais dur.*
IMPAREFAIT

Pracowałem/-am ciężko.

(czas przeszły czasownika niedokonanego [pracować])

* *J'ai travaillé toute la matinée.*

PASSE COMPOSÉ

Pracowałem(-am) cały rano.

(czas przeszły czasownika niedokonanego [pracować])

Przepracowałem(-am) cały rano.

(czas przeszły czasownika dokonanego [przepracować])

* *J'ai travaillé 2 heures.*

Pracowałem(-am) przez 2 godziny.

Przepracowałem(-am) 2 godziny.

b) wyraża czynność powtarzającą się w przeszłości i czynność zwyczajową:

* *J'allais à l'école à 8 heures du matin.*

Chodziłem do szkoły na 8⁰⁰ rano.

* *Il fumait beaucoup.*

Dużo palił.

c) określa czynność równoczesną w stosunku do innej czynności przeszłej wyrażonej w czasie *passé composé*, *passé simple* lub *imparfait*:

* *Je savais qu'il devait partir.*

Wiedziałem(-am), że (on) musi wyjechać.

* *Quand elle est rentrée, le téléphone sonnait.*

Kiedy wróciła, dzwonił telefon.

d) służy do opisu tła akcji (opis scenarii, przyrody):

* *Il faisait beau, les gens se promenaient dans les allées du parc, on n'entendait aucun bruit de la ville. Soudain, elle a vu son ami assis sur un banc près du palais. Il a tourné la tête et elle a remarqué ses nouvelles lunettes.*

Było ładnie. Ludzie spacerowali alejami parku, nie było słychać żadnego odgłosu miasta. Nagle zobaczyła swojego przyjaciela na ławce obok pałacu. Odwróciła głowę i zauważyła jego nowe okulary.

e) służy do opisu cech zewnętrznych i wewnętrznych osób, zwierząt i rzeczy:

* *Philippe avait 16 ans. Comme il n'était pas grand, il paraissait en avoir 14 au plus. C'était un garçon bien élevé dont personne ne se plaignait...*

Filip miał 16 lat. Jako że nie był wysoki, wyglądał na 14. Był to dobrze wychowany chłopiec, na którego nikt się nie skarżył.

* *Son chien était roux, il avait des yeux bruns, un nez noir et une jolie queue blanche. Il n'aboyait presque jamais.*

Jego pies był rudy, miał brązowe oczy, czarny nos i ładny biały ogon. Prawie nigdy nie szczekał.

* *Jadis, sa voiture était chic. Aujourd'hui, elle n'est plus à la mode.*

Jego samochód był niegdyś szykowny. Dziś jest już niemodny.

f) służy do wyrażenia propozycji:

* *Et si on allait à la discothèque?*

A gdybyśmy tak poszli do dyskoteki (na dyskotekę)?

g) służy do wyrażenia warunku w zdaniu podrzędnym zaznaczającym się od *si* (gdyby):

¹ Patrz str. 413.

LES TEMPS PASSÉS DE L'INDICATIF CZASY PRZESZŁE TRYBU OZNAJMUJĄCEGO

171. L'imparfait

Jest to czas przeszły prosty niedokonany: wyraża czynność trwającą w czasie, którą mówiący ujmuje jako niedokończoną.

L'imparfait indique une action *passée qui dure*:

Il feuilletait fébrilement son livre.
Kartkował gorączkowo książkę.

172. L'imparfait: valeurs particulières Imparfait: użycia szczególne

L'imparfait peut indiquer:

Une **action passée qui se répète** (czynność powtarzająca się w przeszłości) – imparfait de répétition ou d'habitude.

La semaine, il rentrait à midi, prenait son journal et se mettait à lire sans dire un mot.

W tygodniu wracał do domu w południe, brał gazetę i zabierał się do czytania bez słowa.

Une **action passée qui se produit en même temps qu'une autre** exprimée au passé simple (czynność, która trwa i jest ujęta jako niedokonana w momencie dokonania się innej czynności) – imparfait de simultanéité.

Il dormait encore profondément quand sonnèrent huit heures.

Spał jeszcze głębokim snem, gdy wybiła ósma.

Dans un récit, le **déroulement d'une action passée** (rozwój akcji w opowiadaniu) – imparfait de narration.

Une fumée noire s'élevait de la ville et, par instants, on distinguait le rougeoyerement de l'incendie.

Czarny dym unosił się nad miastem i chwilami widać było czerwony łunę pożaru.

Au passé, **les aspects habituels** d'un être ou d'une chose (opis, przedstawienie bohatera lub tła wydarzeń) – imparfait de description.

Ses cheveux tombaient en larges boucles sur ses épaules.

Włosy opadały jej luźnymi skrętami na ramiona.

Dans une proposition conditionnelle introduite par *si*, la **condition mise à la réalisation** de l'idée exprimée par la principale (w zdaniu warunkowym, wyraża warunek, od którego uzależniona jest czynność zdania głównego).

170. Le futur: valeurs particulières. Czas przyszły: użycia szczególne

Le futur peut exprimer:

Un **ordre** (rozkaz), comme l'impératif.

Vous prendrez ces cachets tous les matins à jeun.

Będzie Pan brał te pastylki codziennie rano na czczo.

Une **action présente**, quand on veut atténuer l'expression – futur de politesse (uprzejma prośba).

Je vous demanderais de me laisser poursuivre mon exposé.

Proszę, żebyście mi dali kontynuować wykład.

Une **action passée** dans les récits historiques (wydarzenie przeszłe w narracji historycznej).

Napoléon fut vaincu à Waterloo. De là viendra sa chute.

Napoleon został zwyciężony pod Waterlo. To zapoczątkuje jego upadek.

Une **idée générale** (prawdę ogólną), vraie en tout temps.

Sur la route on ne sera jamais assez prudent.

Na drodze nigdy się nie jest dostatecznie ostrożnym.

Une **action qui succède** à une autre dans l'avenir (czynność mająca nastąpić po innej czynności przyszłej).

Tu frapperas, et on t'ouvrira.

Zapukasz i ci otworzą.

Une **atténuation** (uprzejme stwierdzenie).

Cela fera dix nouveaux francs pour Monsieur.

To będzie dziesięć franków dla Pana.

Une **hypothèse** probable (prawdopodobieństwo – wartość modalna).

Qui a frappé? ce sera la voisine.

Kto pukał? Pewnie sąsiadka.

Une **protestation** indignée (oburzenie).

Ils auront donc tous les droits!

A więc wszystkim im wolno!

Il n'accepterait pas si je lui offrais mon aide.
Nie przyjąłby mojej pomocy, gdybym mu ją ofiarował.

Un regret (żal, ubolewanie).
Ah! s'il se souvenait de tout ce que l'on a fait pour lui!
Ah! gdyby pamiętał to wszystko, co się dla niego uczyniło!

Une atténuation polie d'une demande, d'une recommandation (uprzejma prośba).
Je voulais vous demander votre avis.
Chciałbym prosić Pana o zdanie.

173. Le passé simple

Jest to czas przeszły prosty dokonany. Wyraża czynność całkowicie zakończoną, która wydarzyła się w ściśle określonym momencie w przeszłości, a dla mówiącego jest odległa (obiektywnie lub subiektywnie) i pozbawiona związków z teraźniejszością. Może odnosić się zarówno do dalekiej przeszłości:

César conquiert la Gaule. Cezar podbił Galie.

jak do bliskiej przeszłości, którą mówiący ujmuje z dystansem, od której się odcina:

Il frappa et entra sans attendre la réponse.

Zapukał i wszedł nie czekając na odpowiedź.

Passé simple jest używany zwłaszcza w języku pisanym, choć nie tylko literackim; występuje często w opowiadaniach, dla czynności ujmowanych jako jednostkowe i szybko po sobie następujące.

Le passé simple exprime une action achevée qui s'est produite à un moment bien déterminé du passé; il diffère donc de l'imparfait, qui exprime la durée ou la répétition:

On entendait sans cesse du bruit au grenier; nous y montâmes.

Na strychu stęchać było ciągle jakiś hałas; poszliśmy tam.

L'action précise de monter s'oppose à la durée du bruit entendu.

Le passé simple s'oppose au présent de l'indicatif, car il exprime une action complètement achevée au moment où l'on parle: *Maintenant qu'il est mort, nous pouvons dire qu'il fut un homme de cœur.*

Teraz, gdy już nie żyje, można powiedzieć, że był to człowiek wielkiej odwagi.

174. Le passé composé

Jest to czas przeszły złożony, dokonany. Wyraża czynność, która spełniła się w bliżej niesprecyzowanym momencie w przeszłości; aczkolwiek zakoń-

czona, czynność ta pozostaje w umyśle mówiącego w związku z teraźniejszością. W *passé composé* zwyczajowo przedstawia się czynności przeszłe dokonane, w języku mówionym i pisanym:

Hier mon réveil n'a pas sonné et je suis arrivé en retard.
Wczoraj budzik nie zadzwonił i spóźniłem się.

Le passé composé exprime une action terminée à un moment non précisé du passé :

Depuis quelques années, j'ai voyagé souvent à l'étranger.
Przez ostatnie parę lat często podróżowałem za granicę.

175. Le passé composé: valeurs particulières Passé composé: użycia szczególne

Le passé composé peut exprimer aussi une action qui s'est passée à un moment déterminé, mais ce moment est compris dans un espace de temps qui n'est pas encore achevé (czynność wydarzyła się w okresie czasowym, który nie jest jeszcze zamknięty).

Le XX^e siècle a vu les premiers vols de l'homme dans l'espace.

XX-ty wiek był świadkiem pierwszych lotów człowieka w kosmos.

Le passé composé peut s'employer, avec la valeur d'un futur antérieur, pour exprimer une action qui va s'achever dans un futur proche (wyraża czynność przyszłą, która niebawem się zakończy, wyprzedzając moment jej zakończenia):

J'ai fini dans cinq minutes.

Skończę za pięć minut.

Le passé composé s'emploie au lieu du futur antérieur dans les propositions conditionnelles introduites par *si* (w zdaniach warunkowych odniesionych do przyszłości):

Si demain la fièvre n'a pas baissé, appelez-moi.

Jeśli jutro gorączka nie spadnie, proszę mnie wezwać.

Il est à noter que, dans la langue parlée, le passé composé a généralement remplacé le passé simple.

176. Le passé antérieur

Jest to czas złożony, dokonany, zaprzeszy, tzn. wyraża czynność bezpośrednio poprzedzającą inną czynność przeszłą (tzw. czas względny). Występuje na ogół w powiązaniu z *passé simple*.

Le passé antérieur exprime une action passée qui s'est produite immédiatement avant une autre action passée:

W tej konstrukcji odpowiednikiem PRÉSENT jest polski czas przeszły.

Si je pars en France, je vous emmènerai avec moi.
Jeżeli wyjadę do Francji, zabiorę was ze sobą.
S'il fait beau demain, nous irons à la plage.
Jeżeli będzie jutro ładna pogoda, pójdziemy na plażę.

CZASY PRZESZŁE LES TEMPS DU PASSÉ

L. IMPARFAIT Czas przeszły niedokonyany

■ TWORZENIE CZASU IMPARFAIT

Do tematu 1. osoby lm. czasu PRÉSENT dodajemy końcówki: **-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient**.

I grupa:	regarder	<i>nous regard-ons</i>	
II grupa:	finir	<i>nous finiss-ons</i>	
	offrir	<i>nous offr-ons</i>	-ais, -ais, -ait,
	rendre	<i>nous rend-ons</i>	-ions, -iez, -aient
III grupa:	recevoir	<i>nous recev-ons</i>	
	savoir	<i>nous sav-ons</i>	
	avoir	<i>nous av-ons</i>	
	<i>je regardais</i>	<i>je finissais</i>	<i>j'avais</i>
	<i>tu regardais</i>	<i>tu finissais</i>	<i>tu avais</i>
	<i>il / elle regardait</i>	<i>il / elle finissait</i>	<i>il / elle avait</i>
	<i>nous regardions</i>	<i>nous finissions</i>	<i>nous avions</i>
	<i>vous regardiez</i>	<i>vous finissiez</i>	<i>vous aviez</i>
	<i>ils / elles regardaient</i>	<i>ils / elles finissaient</i>	<i>ils / elles avaient</i>

UWAGA!

Reguła ta dotyczy wszystkich czasowników z wyjątkiem **être**.
être: *j'étais, tu étais, il/elle était, nous étions, vous étiez, ils/elles étaient*.

Nous traversons une crise économique, mais dans les domaines de l'informatique, du marketing et de la chimie, il y a des débouchés.
Przechodzimy kryzys ekonomiczny, ale w dziedzinie informatyki, marketingu i chemii są miejsca pracy.
Je peux fumer? – Non, pas ici. Allez dans le fumoir.

- b. Czas PRÉSENT służy również do:
— wyrażania czynności zwyczajowych
Je me lève toujours à 7h.
Wstaję zawsze o godzinie 7.

- wyrażania prawd naukowych, przyszłów oraz do formułowania definicji
Un triangle a trois côtés et trois angles.
Deux et deux font quatre.
La Terre tourne autour du Soleil.
Qui trop embrasse mal étreint.
Kto za wiele obejmuje, mało utrzymuje.

- c. W odpowiednim kontekście lub sytuacji PRÉSENT może wyrażać **czynności przeszłe** (bliskie lub bardziej oddalone):

Nous partons en vacances dans une semaine.
Wyjeżdżamy na wakacje za tydzień.
Ce soir, nous allons au cinéma.
Dzisiaj wieczorem idziemy do kina.

- d. Rzadziej PRÉSENT wyraża **czynność przeszłą bliską**; czas ten jest wówczas oklesłony przysłówkiem czasu lub wyrażeniem kierującym PRÉSENT ku przeszłości:

Il quitte à l'instant la ville.
Właśnie opuścił miasto.

Hier, je sors ...; à trois pas de chez moi, on me vole mon porte-monnaie.
Wczoraj wychodzę ...; trzy kroki od domu kradną mi portmonek.

- e. PRÉSENT DE NARRATION OU HISTORIQUE Czas teraźniejszy narracyjny Pisarze i dziennikarze używają czasu PRÉSENT zamiast tradycyjnego PASSÉ SIMPLE, aby ożywić **jakiś opowiadanie w przeszłości**.

Le 14 juillet 1789! Une date que tous connaissent. Le peuple de Paris prend la Bastille. C'est la fin de la monarchie. Trois ans plus tard, en 1792, est proclamée la première République ... En 1958, est créée la cinquième République dont le général de Gaulle devient le président.

- f. Konstrukcja **si + PRÉSENT + FUTUR SIMPLE / FUTUR PROCHE**

UŻYCI I WARTOŚCI CZASOWE IMPARFAIT

Pendant les vacances, quand le temps était beau nous faisons du camping.
Podczas wakacji, kiedy była ładna pogoda, biwakowaliśmy.

Tous les matins, je me levais tôt.
Każdego ranka wstawałem wcześnie.

Autrefois, j'allais deux fois par semaine au cinéma.
Niegdyś chodziłem dwa razy w tygodniu do kina.

Czasowniki *était, faisions, me levais, allais* są użyte w czasie IMPARFAIT.

● IMPARFAIT służy do wyrażania czynności, która miała miejsce w przeszłości. Francuz używa tego czasu, aby wypunktować jakiś stan, trwanie lub bliżej nieokreślone powtarzanie się czynności. Niewyraźna natomiast jest granica wskazująca na zakończenie czynności. Dlatego IMPARFAIT należy do czasów o aspekcie niedokonanym, podobnie jak PRÉSENT.

● IMPARFAIT służy do wszelkiego rodzaju opisów (miasta, przyrody, osoby, rzeczy lub jakiejś sytuacji):

C'était un vieux monsieur qui portait toujours un costume gris. Il aimait les enfants et leur offrait souvent des bonbons.

To był starszy pan, który nosił zawsze szary garnitur. Lubił dzieci i często im dawał cukierki.

Hier soir, dans le restaurant de Michel Olivier, il y avait beaucoup de clients. Ils prenaient tranquillement leur dîner quand, vers minuit, trois hommes masqués sont entrés ... Celui qui semblait le chef de la bande avait environ 25 ans et parlait avec l'accent du midi.

Wczoraj wieczorem w restauracji M.O. było dużo gości. Jedli spokojnie kolację, kiedy, około północy, weszło tam trzech zamaskowanych mężczyzn. Ten, który wydawał się szefem bandy, miał około 25 lat i mówił z akcentem południowym.

● IMPARFAIT, podobnie jak PRÉSENT, może służyć do wyrażania czynności powtarzających się i tworzących pewien zwyczaj czy przyzwyczajenie:

Pendant les vacances, nous allions chaque dimanche dans une petite ville où habitait nos grands-parents. On se levait donc à six heures, on montait dans notre vieille Peugeot et, vers neuf heures, nous nous retrouvions tous devant l'église paroissiale.

Podczas wakacji jeździliśmy w każdą niedzielę do miasteczka, w którym mieszkali nasi dziadkowie. Wstawaliśmy więc o szóstej, wsiadaliśmy do naszego starego peugeota i, około dziewiętej, spotykaliśmy się wszyscy przed kościołem parafialnym.

● IMPARFAIT służy również do wyrażania równoczesności w stosunku do innej czynności przeszłej, czyli w stosunku do drugiego IMPARFAIT lub też PASSÉ COMPOSÉ bądź PASSÉ SIMPLE:

Quand le temps était beau, on faisait du camping.
Quand il pleuvait, on allait à l'hôtel.

était beau
pleuvait



faisait
allait

Konstrukcja IMPARFAIT + IMPARFAIT

– czynności mają charakter ciągły, a okres ich trwania wydaje się analogiczny.

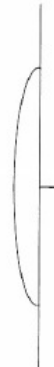
Pendant que Robert regardait les affiches dans le métro, un pickpocket lui a volé sa carte de crédit.

Podczas gdy Robert oglądał plakaty w metrze, kieszonkowiec ukradł mu kartę kredytową.

Quand je suis entré dans la salle de conférences, un cancérologue parlait de ses recherches.

Kiedy wszedłem do sali konferencyjnej, jakiś onkolog mówił o swoich badaniach.

regardait
parlait



* *a volé*
* *suis entré*

Konstrukcja IMPARFAIT + PASSÉ COMPOSÉ / PASSÉ SIMPLE

– IMPARFAIT stanowi tło czynności, w które wpisuje się czynność punktowa (wyrażona czasami PASSÉ COMPOSÉ lub PASSÉ SIMPLE).

- W języku literackim, a również i „dziennikarskim”, używa się dość często IMPARFAIT zamiast PASSÉ SIMPLE (lub PASSÉ COMPOSÉ). Ten zabieg stylistyczny ożywia opowiadanie oraz nadaje każdej czynności coś w rodzaju „zabarwienia” (tak jak przy przejściu z filmu czarno-białego na kolorowy).

Du chemin de fer, les deux frères se faisaient (se firent) conduire aussitôt dans un petit hôtel ... Ils sortaient (sortirent) aussitôt, dinèrent (dînèrent) chez le premier marchand de vin qu'ils rencontraient, se rendaient (se rendirent) rue Montesquieu ...

(Edmond Goncourt)

UWAGA!

Czas ten nazywa się IMPARFAIT DE NARRATION lub IMPARFAIT HISTORIQUE, a jego właściwe użycie wymaga znajomości języka francuskiego.

● IMPARFAIT w mowie zależnej

W mowie zależnej IMPARFAIT wyraża tzw. czas teraźniejszy w przeszłości (LE PRÉSENT DU PASSÉ), czyli czynność równoczesną z czynnością zdania głównego, która jest w czasie PASSÉ COMPOSÉ, PASSÉ SIMPLE lub również w IMPARFAIT:

<i>Il dit qu'il est heureux.</i>	Mówi,	że jest szczęśliwy.
<i>Il a dit qu'il était heureux.</i>	Powiedział,	
<i>Il sait que son fils fume.</i>	Wie,	że jego syn pali.
<i>Il savait que son fils fumait.</i>	Wiedział,	

(Patrz: str. 201).

■ WARTOŚCI MODALNE IMPARFAIT

W odpowiednich kontekstach IMPARFAIT wyraża niektóre wartości trybu warunkowego:

- IMPARFAIT „szereżnościowy”
Je voulais vous demander un service. = Je voudrais ...
Chciałem pana prosić o przysługę.
- W zdaniu warunkowym wchodzi w strukturę:

si + IMPARFAIT + CONDITIONNEL PRÉSENT
--

Si nous avions le temps, nous irions à la discothèque.

(Patrz: str. 179).

Przy użyciu IMPARFAIT można również wyrazić:

- **życzenie**
Ah, si j'étais riche!
Gdybym był bogaty!
- **propozycję lub sugestję**
Et si on allait au cinéma?
Gdybyśmy tak poszli do kina?

LE PASSÉ COMPOSÉ Czas przeszły (złożony) dokonany

Uwagi wstępne

1. Czas PASSÉ COMPOSÉ obejmuje swoim zasięgiem całą sferę języka mówionego oraz większość obszaru języka pisanego. W tym ostatnim zakresie jego konkurentem jest czas PASSÉ SIMPLE, który zdecydowanie dominuje w języku literackim.

2. PASSÉ COMPOSÉ może służyć do:

- wyrażania czynności dokonanych związanych z teraźniejszością (skutki czynności są w danym momencie nadal aktualne):

J'ai construit un nouveau modèle de calculatrice, je vous le montrerais bientôt.
Skonstruowałem nowy model kalkulatora, wkrótce go panu pokażę.

- relacjonowania wydarzeń odległych nie związanych z teraźniejszością:

Le jour J: 6 juin 1944. À 5h50 les avions ont bombardé la côte et à 6h30 trois divisions britanniques et deux américaines ont débarqué sur les plages de Normandie.

Dzień J: 6 czerwca 1944. O godz. 5.50 samoloty zbombardowały wybrzeże, a o 6.30 trzy dywizje brytyjskie i dwie amerykańskie wylądowały na plażach Normandii.

3. Mówiący (*le locuteur*) używa czasu PASSÉ COMPOSÉ, aby przedstawić czynność, która miała miejsce w przeszłości i którą uważa – w zasadzie – za dokonaną, czyli zakończoną (niezależnie od tego, jak długo trwała i czy się powtarzała).

■ TWORZENIE CZASU PASSÉ COMPOSÉ

Czas PASSÉ COMPOSÉ tworzymy dodając do form czasu teraźniejszego czasownika **avoir** lub **être** imiesłów przeszły (PARTICIPE PASSÉ) czasownika odmianego.

<i>avoir</i>	W PRÉSENT + PARTICIPE PASSÉ
<i>être</i>	

Elle a lu ce livre.
Elles sont arrivées ce matin.
Je me suis levé(e) à six heures.

- Czasowniki o końcówce bezokolicznika **-er** mają PARTICIPE PASSÉ zakończony na **-é** (nie ma wyjątków):

aller → *allé* *parler* → *parlé*
manger → *mangé* *envoyer* → *envoyé*

- Czasowniki II grupy (kończówka bezokolicznika **-ir**) oraz niektóre czasowniki nieregularne o końcówce **-ir** mają PARTICIPE zakończony na **-i**:

finir → *fini* *partir* → *parti*
grandir → *grandi* *sortir* → *sorti*

— Następujące czasowniki zakończone na **-ir / -ire**, o dużej częstotliwości użycia, mają końcówkę PARTICIPE zmienną:

couvrir, offrir, ouvrir, souffrir → **-ert** *convert*
courir, devenir, tenir, venir → **-u** *courir*
lire, élire → **-u** *lu, élu*
écrire, décrire, dire → **-it** *écrit, décrit, dit*

— Większość pozostałych czasowników nieregularnych ma PARTICIPE PASSÉ zakończony na **-u** (patrz: tabele koniugacyjne, str. 145):

attendre → *attendu* *vendre* → *vendu*
descendre → *descendu* *perdre* → *perdu*
vouloir → *voulu* *savoir* → *sû*

■ ZASTOSOWANIA CZASU PASSÉ COMPOSÉ

- Czas PASSÉ COMPOSÉ stosuje się dla wyrażania czynności przeszłej, uprzedniej w stosunku do czasu PRÉSENT bądź innego wskaźnika teraźniejszości (*aujourd'hui, maintenant*):

Je pense que Robert vous a laissé un message.
 Sądzę, że Robert zostawił wam jakąś wiadomość.

a laissé *je pense*

Hier, il a plu toute la journée.
 Wczoraj padało cały dzień.

hier, il a plu *aujourd'hui*

- PASSÉ COMPOSÉ jest używany w opowiadaniach i reportażach:

Un jour, le virus du pouvoir s'est emparé de mon mari. Il a posé sa guitare, a délaissé le théâtre et a oublié son fils.

Pewnego dnia wirus władzy zawładnął moim mężem. Odłożył gitarę, opuścił teatr i zapomniał o swoim synu.

J'ai fait mes études au lycée de Cannes, et quand je suis venu à Paris, j'ai décidé de faire de la biologie. Je me suis rendu à la Faculté, j'ai demandé ce qu'il fallait entreprendre pour faire de la biologie.

(J. Monod, *Radioscopie II*)
 Ukończyłem naukę w liceum w Cannes i, kiedy przyjechałem do Paryża, zdecydowałem, że będę zajmował się biologią. Udałem się na Wydział Biologii i zapytałem, jakie starania należy podjąć, aby tam studiować.

- W zdaniu podrzędnym czasowym używa się PASSÉ COMPOSÉ, aby zaznaczyć uprzedniość (czynność wcześniejszą) w stosunku do czynności zdania głównego, wyrażonej również w PASSÉ COMPOSÉ.

Zdanie podrzędne czasowe
 (czynność wcześniejsza)

Zdanie główne
 (czynność późniejsza)

<i>Après que</i>	+ PASSÉ COMPOSÉ	+ PASSÉ COMPOSÉ
<i>Quand</i>		
<i>Dès que</i>		

Après qu'il a reçu ton message,
Quand le professeur a fini son cours,
Dès que la pluie a cessé,

il est parti en voiture.
les étudiants ont quitté la salle.
nous sommes allés en ville.

- W stylu „telegraficznym” PASSÉ COMPOSÉ jest zredukowany do formy PARTICIPE PASSÉ:

Arrivés hier à Lyon. Reçu votre fax. Revenons mercredi.

- PASSÉ COMPOSÉ można użyć w zdaniu warunkowym, po spójniku *si* ‘jeżeli, jeśli’:

Si tu as suivi tous tes cours, tu seras admis aux examens.

Jeżeli uczęszczałeś na wszystkie zajęcia, będziesz dopuszczony do egzaminów.

Si vous l'avez offensé, demandez-lui pardon.

Jeżeli pan go obraził, proszę go przeprosić.

Si elle a pris ce somnifère, elle dormira au moins dix heures.

Jeżeli wzięła ten środek nasenny, będzie spała przynajmniej dziesięć godzin.

LE PASSÉ SIMPLE Czas przeszły (prosty) dokonany

Czas PASSÉ SIMPLE dominuje w języku pisanym „starannym” (*langue soutenue*). Jest stosowany w dziełach literackich, historycznych, prawniczych oraz w prasie. Rzadko występuje w języku mówionym (niektóre informacje i sprawozdania radiowe). Użycie tego czasu w zwykłej rozmowie dąłoby do efekty komteczne.

■ TWORZENIE CZASU PASSÉ SIMPLE

I grupa: *parler*

temat: *parl-* + **-ai, -as, -a, -âmes, -âtes, -èrent**

II grupa: *finir*

temat: *fin-* + **-is, -is, -it, -îmes, -îtes, -irent**

<i>je parlai</i>	<i>je finis</i>
<i>tu parlais</i>	<i>tu finis</i>
<i>il / elle parla</i>	<i>il / elle finit</i>
<i>nous parlâmes</i>	<i>nous finîmes</i>
<i>vous parlâtes</i>	<i>vous finîtes</i>
<i>ils / elles parlèrent</i>	<i>ils / elles finirent</i>

W III grupie należy zwrócić szczególną uwagę na **zmianę** samego tematu. Wstępują tu następujące końcówki:

- **-is, -is, -it, -îmes, -îtes, -irent**

np. *dire: je dis, tu dis, il dit, nous dites, vous dites, ils disent.*

- **-us, -us, -ut, -ûmes, -ûtes, -urent**

np. *recevoir: je reçus, tu reçus, il reçut, nous reçûmes, vous reçûtes, ils reçurent.*

(Pätz: tabela koniugacyjna, str. 145).

■ WARTOŚCI CZASOWE PASSÉ SIMPLE

- PASSÉ SIMPLE wyraża czynności przeszłe dokonane, bez związku z teraźniejszością (czyż różni się od PASSÉ COMPOSÉ). Jest zwany czasem narracyjnym, bo występuje często w opowiadaniach:

Un gosse s'avança pour voir arriver le coureur. Une femme se précipita pour le tirer en arrière. Busard arrivait sur eux à quarante-cinq à l'heure.

Il fit un écart pour les éviter. Les roues glissèrent sur le pavé mouillé ... Le vélo se coucha. Busard passa par-dessus le guidon et plongea sur le pavé, les bras en avant.

Je stoppai à quelques mètres. (R. Vailland, 325 000 Francs)

Jakiś dziesięć wysunął się do przodu, aby zobaczyć przybycie kolarza. Kobieta rzuciła się za nim, próbując go odciągnąć. Busard zbliżał się do nich z prędkością 45 km na godzinę.

Wykonał gwałtowny skręt, aby ich ominąć. Kola wpadły w poślizg na mokrym bruku ... Kower przewrócił się. Busard przeleciał przez kierownicę i wylądował na bruku, z ramionami wyciągniętymi do przodu.

Zatrzymałem się kilka metrów od niego.

- PASSÉ SIMPLE może występować w **zdaniu podrzędnym czasowym**. Wyraża wtedy **uprzedniość** w stosunku do czynności zdania głównego (tównież w PASSÉ SIMPLE):

... dès que Alain se leva, la chatte fut auprès de lui et l'accompagna. (Colette, *La Chatte*)

... jak tylko Alain wstał, kotka już była przy nim i mu towarzyszyła.

UWAGA!

W języku starszym mówionym używa się dość często formy **ce fut** w opozycji do **c'était**.
C'était une soirée agréable.

To był przyjemny wieczór.

Ce fut un événement déterminant dans ma vie. (charakter punktowy)

To było wydarzenie przełomowe w moim życiu.

Annexe B

Transcriptions des cours portant sur le passé composé et l'imparfait effectuées par les enseignants polonophones auprès des apprenants polonophones

L'annexe contient les transcriptions des enregistrements de cours portant sur le passé composé et sur l'imparfait effectués par 10 enseignants polonophones. Les enregistrements ont été réalisés en février 2011 dans trois villes polonaises (Lublin, Sanok, Bydgoszcz). La plupart ont eu lieu dans des lycées polyvalents publics et privés (le corpus contient un enregistrement réalisé à l'Alliance Française et deux réalisés à l'Université avec le groupe des débutants). L'objectif des enregistrements a été de vérifier si et comment les enseignants polonophones adaptent le discours grammatical aux représentations de leur publique (cf. chapitre 11).

Conventions de transcription

<i>écoutez</i>	Les passages en polonais traduits en français
imparfait	Les passages en français non traduits
A	Apprenant
As	Plusieurs apprenants
E	Enseignant
(1)3	(le numéro de l'enseignant) le numéro de la réplique
XXX	Segment incompréhensible
<u>Oui</u>	Chevauchement de paroles
-	Pause de moins de 4 secondes
--	Pause de plus de 4 secondes
...↑	Demande d'achèvement interactif
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
euh ::	Allongement de la syllabe
MOI	Accentuation
{ rires }	Activité non verbale ou paraverbale, commentaire du transcripateur ou description d'action
(...)	Segment du corpus non transcrit
[dokonany]	Segment non traduit prononcé par les locuteurs p.ex. en polonais ou en anglais

Enseignant 1 (1h)

- (1)1 E : *écoutez - on a déjà rencontré le temps passé composé - aujourd'hui on va connaître un autre temps passé -- qu'est-ce que cela pourrait signifier↑-- pourquoi - euh :: comme vous le savez en polonais on a un temps passé - alors que peut signifier le deuxième temps en français qui s'appelle imparfait - ce nom pour le moment ne vous dit rien- comment peut-il être utilisé↑ - qu'est-ce que vous en pensez↑*

- (1)2 A : *je ne sais pas*
- (1)3 E : *---- ok d'abord dans quelles situations utilise-t-on le passé composé↑-- quelles actions↑*
- (1)4 A : *courtes*
- (1)5 E : *ok*
- (1)6 A : *qui durent peu de temps*
- (1)7 E : *et :: au passé composé on dira [pisałam « écrire »,IMP.1SG.F.passé] ou [napisałam « écrire »,PERF.1SG.F.passé] ↑*
- (1)8 A : *[napisałam « écrire »,PERF.1SG.F.passé]*
- (1)9 A : *[napisałam « écrire »,PERF.1SG.F.passé] - alors les actions [dokonane]*
- (1)10 E : *bien - maintenant on a le deuxième temps l'imparfait- qu'est-ce qu'il peut signifier à votre avis↑*
- (1)11 A : *peut-être les actions longues... ↑*
- (1)12 E : *exactement- les actions qui durent un certain temps - alors - par exemple les descriptions*
- (1)13 A : *les actions [niedokonane]*
- (1)14 E : *exactement- comme le passé composé désigne les actions [dokonane] - alors les actions qui sont toujours ponctuelles - courtes - l'imparfait va désigner les actions [niedokonane] ---- étirées dans le temps --- je vous ai préparé des phrases*
{l'enseignant distribue les copies avec les phrases}
- (1)15 E : *lisez les trois premières phrases - et essayez de m'expliquer - pourquoi a-t-on utilisé l'imparfait dans ces phrases -- hm↑-- agata - la première phrase*
- (1)16 A : *il- euh :: faisait beau - et le ciel était bleu -- et [le soleil]...↑ ----*
- (1)17 E : *le soleil*
- (1)18 A : *le soleil - [brio]*
- (1)19 E : *brillait*
- (1)20 A : *les enfants [zwałε]*
- (1)21 E : *jouaient*
- (1)22 A : *jouaient dans le jardin avec le chien*
- (1)23 E : *d'accord - est-ce qu'on comprend cette phrase ↑--- par exemple la forme faisait vient de quel verbe ↑*
- (1)24 A : *faire*
- (1)25 E : *faire - très bien- et comment dit-on en polonais il fait beau*
- (1)26 A : *il fait beau*
- (1)27 E : *alors comment va-t-on traduire ici - il faisait beau ↑*
- (1)28 As : *[był« être » IMP.Neutre.passé] beau*
- (1)29 E : *le suivant - le ciel était bleu... ↑*

- (1)30 A : *le ciel* [było« être » IMP.Neutre.passé] *bleu*
- (1)31 E : *bien - le soleil brillait - le soleil* [świeciło« briller »IMP.Neutre.passé] - *alors ce sont les ...*↑
- (1)32 A : *descriptions*
- (1)33 E : *bien - les descriptions -- alors ce n'étaient pas les actions courtes -- bon - la deuxième partie de la phrase* - les enfants jouaient dans le jardin avec le chien
- (1)34 A : *alors - les enfants jouaient dans le jardin avec le chien*
- (1)35 E : *mhm :: alors pourquoi a-t-on mis ici l'imparfait*↑ - *pourquoi il y a jouaient et non pas ont joué*↑
- (1)36 A : *parce qu'ils jouaient un certain temps - c'est* [niedokonane]
- (1)37 E : *l'action* [niedokonana]- *c'est comme si nous voyions une image - un tableau - qu'il faudrait décrire -- les enfants jouent - et on ne voit ni le début ni la fin - nous ne pouvons pas dire les enfants* [pobawiły się« jouer »^{PERF.3PL.Neutre.passé}] -- la phrase suivante - *ola*
- (1)38 A : *euh ::* [kant]
- (1)39 E : *quand*
- (1)40 A : *quand ma mère était petite - la télévision ne- n'existait pas*
- (1)41 E : *mhm :: bien -- est-ce qu'on sait comment le traduire* ↑ ----- *des idées* ↑
- (1)42 A : *quand ma mère était petite - la télévision euh :: il n'y avait pas de télévision*
- (1)43 E : *il n'y avait pas de télévision - la télévision n'existait pas --- ok pourquoi ici l'imparfait...*↑
- (1)44 A : *parce qu'elle était enfant pendant une longue période de temps*
- (1)45 E : *mhm :: alors c'est aussi une description du passé - mhm :: ok - et le dernier exemple - michal*
- (1)46 A : *tous les jours je jou*
- (1)47 E : *jouais*
- (1)48 A : *jouais avec mon frère et je* [fɛ]
- (1)49 E : *faisais - mes - devoirs - très XXX*
- (1)50 E : *mhm :: que veut dire l'expression tous les jours*↑ ----- *tous les jours mhm ::----- et qu'est-ce que vous en pensez*↑- *pourquoi ici utilise-t-on l'imparfait*↑
-
- (1)52 A : *aussi une longue période de temps...*↑
- (1)53 E : *ici il s'agit plutôt des actions qui se répétaient dans le passé*
- (1)54 A : *mhm ::*
- (1)55 E : *par exemple - si je dis - pendant les vacances --- euh :: je prenais un sandwich tous les jours* {l'enseignant écrit la phrase au tableau}
- (1)56 A : *donc chaque jour - je mangeais un sandwich - cela veut dire que chaque jour* [zjadałam« manger »PERF.1SG.F.passé] *ce sandwich - je le commençais - et je le finissais -- alors la question concernant l'aspect* [dokonany] *et* [niedokonany] *n'est pas valide dans ce cas - n'est-ce pas*↑ - *mm :: tous les jours* [zjadałam« manger »PERF.1SG.F.passé] *ce sandwich - mais cette action se répétait dans le passé - regardez - peut-être qu'il sera plus facile pour vous de traduire en polonais -- comment on dira en polonais-* [zjadałam« manger »PERF.1SG.F.passé] *ou* [jadłam« manger »IMP.1SG.F.passé] ----- *tous les jours - pendant les vacances je...*↑
- (1)57 As : [jadłam« manger »IMP.1SG.F.passé]
- (1)58 E : *alors en polonais on utilise aussi* [dokonany] -- *on ne dit pas tous les jours je* [zjadałam« manger »PERF.1SG.F.passé] *un sandwich mais* [jadłam« manger »IMP.1SG.F.passé] - *donc c'est pareil - on peut faire une analogie - dans la plupart des cas - quand en polonais on utilise l'aspect* [niedokonany] - *en français on utilise l'imparfait --- peut-être qu'il est plus facile*

de faire des analogies avec l'anglais - c'est une langue que vous connaissez mieux que le français ----- et par exemple la phrase - je dormais quand marthe est venue - c'est quel verbe↑-- est venue - c'est le participe du quel verbe↑ ----- venir qui veut dire...↑

- (1)58 A : *venir*
- (1)59 E : *mhm :: donc - pendant une action qui dure longtemps - donc - je dormais - pendant une action qui dure longtemps - je dormais - arrive une autre action - une autre action arrive -- des phrases pareilles vous en avez sûrement vues en anglais --- alors résumons - qu'est-ce que vous avez appris de l'imparfait↑-- l'emploi -- vous pouvez parler en polonais*
- (1)60 A : *euh :: par exemple euh :: quand on a une action - et lors de sa durée une autre action arrive*
- (1)61 E : *par exemple...↑*
- (1)62 A : *je me promenais dans la rue et j'ai vu un chat*
- (1)63 E : *exactement*
- (1)64 A : *par exemple on l'utilise afin de décrire la météo - euh :: par exemple il faisait du soleil et le ciel était clair*
- (1)65 E : *mhm :: mais c'était mon exemple - qu'est-ce qu'on peut décrire d'autre à l'aide de l'imparfait*
- (1)66 A : *par exemple un tableau*
- (1)67 E : *euh :: par exemple la bataille de [grunwald] {un tableau célèbre de J. Matejko} tu le décrirais à l'imparfait↑----- non - le tableau -- euh ::pas forcément -- la météo c'est mon exemple mais quoi d'autre↑----- par exemple il faisait beau - il pleuvait - alors... ↑- michal*
- (1)68 A : *euh :: les événements duratifs*
- (1)69 E : *par exemple*
- (1)70 A : *hier j'ai été au marché et j'ai acheté du beurre*
- (1)71 E : *êtes-vous d'accord↑*
- (1)72 A : *non - par exemple - je regardais la télévision*
- (1)73 E : *mhm :: par exemple vous pouvez décrire les villes à l'aide de l'imparfait - son architecture - par exemple - nous sommes partis à cracovie - les immeubles étaient éclaircis par le soleil - les gens se promenaient - euh :: les pigeons tournaient autour de la place et ainsi de suite - alors - quand nous décrivons les villes - la météo nous utilisons ce temps - quoi encore...↑*
- (1)74 A : *par exemple lors du séjour à cracovie - mm :: nous visitons le musée*
- (1)75 E : *euh :: ici cela dépend du contexte - tu peux dire - nous visitons - ou nous avons visité le musée -- si tu finis ta phrase sur cette information - le passé composé serait plus convenable -- par contre tu pourrais utiliser l'imparfait afin de donner un début à une description - c'est-à-dire - par exemple - qu'est-ce que vous avez vu au musée - quels tableaux et ainsi de suite - donc au moins quelques phrases --- l'imparfait sert aussi par exemple à décrire les personnes - par exemple - elle était habillée en -- et vous décrivez les vêtements -- les paysages --- mhm :: alors tout cela ce sont des descriptions -- ensuite ce temps exprime aussi les actions qui se répètent dans le temps - michal - essaye de donner un exemple d'une action qui se répétait dans le passé*
- (1)76 A : *pendant les vacances d'hiver je faisais du patin à glace*
- (1)77 E : *exactement -- très bien- maintenant je voudrais qu'on joue au jeu qui s'appelle pinokio - mais avant il faut que nous apprenions comment on forme l'imparfait*
{Le professeur explique comment on forme le nouveau temps et comment on prononce ses terminaisons}
....
- (1)78 E : *maintenant tournez vos copies - pour l'instant on ne va pas s'occuper des verbes irréguliers - tout de même je voudrais que vous fassiez attention aux deux dernières phrases - lisons-les - ola*
- (1)79 A : *je voulais vous demander une chose*

- (1)80 E : *bien - la forme* voulais vient de quel verbe↑
- (1)81 A : vouloir↑
- (1)82 E : très bien - vouloir - qui veut dire...↑----- *vouloir* --- et que veut dire le verbe demander↑-----
demander --- *alors qu'est-ce que* l'imparfait exprime dans cette phrase↑--- *est-ce qu'il désigne*
une action passée↑-- je voulais vous demander une chose -- je pourrais le dire même à ce
moment - par exemple - je vous demande d'arriver euh :: euh :: cinq minutes plus tôt - *alors pas*
une action passée mais ...↑
- (1)83 A : *une demande polie*
- (1)84 E : *exactement - si vous voulez demander à quelqu'un de faire quelque chose - d'une manière polie*
vous pouvez utiliser aussi l'imparfait --- *maintenant regardez le tableau sur vos copies - dans*
une partie vous avez les questions - et dans l'autre les réponses - vous devez associer la question
à la réponse - michał - la première question
- (1)85 A : qu'est-ce que tu faisais comme passe-temps
- (1)86 E : *vous comprenez le mot* passe-temps↑--- *c'est le loisir- le temps libre*
- (1)87 A : *il me semble que ça sera* - je faisais du sport tout les jours
- (1)88 E : bien - euh :: *agata*
- (1)89 A : où est-ce que tu habitais quand tu étais XXX
- (1)90 E : mhm ::
-
- (1)91 A : j'étais en angleterre
- (1)92 E : non
-
- (1)93 A : *ça sera euh* :: je vivais à la campagne
- (1)94 E : exactement- je vivais à la campagne -- ensuite -- ola
- (1)95 A : qu'est-ce que tu aimais comme matière --- *euh* :: *ici je pense qu'il y aura* j'étais fort en anglais
- et j'aimais les maths
- (1)96 E : *très bien - michał*
- (1)97 A : quel XXX tu portais à l'école
- (1)98 E : mhm ::
- (1)99 A : je portais une jupe - une chemise - des baskets
- (1)100 E : mhm ::
- (1)101 A : tu étais comment comme élève en classe -- euh:: timide XXX
- (1)102 E : *bien - écoutez - quel emploi de* l'imparfait *on voit dans ces questions*
- (1)103 A : *que* :: *j'habitais à la campagne -- pendant une période assez longue euh* ::
-
- (1) 104 E : *les descriptions du passé -- non*↑
- (1)105 A : *oui*
- (1)106 E : *alors : j'habitais - je m'habillais* ---- *mhm* :: *ce sont aussi les actions répétitives* --- *j'aimais --*
alors aussi les sentiments -- donc à l'aide de ce temps nous décrivons aussi nos sentiments - alors
maintenant je voudrais qu'on commence le jeu - je voudrais que vous vous décriviez vous-mêmes
quand vous étiez enfants - par exemple comment vous étiez - qu'est-ce que vous aimiez manger -
qu'est-ce que vous aimiez faire etc. - ces trois choses suffiront - et parmi ces informations - il

faudra que vous mettiez quelques mensonges -- et les autres membres du jeu devront découvrir à quel moment la personne qui parle ment -- alors quels temps vous utiliserez

(1)107 As : l'imparfait

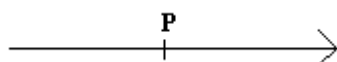
(1)108 E : oui - très bien- au travail

{Les apprenants commencent l'activité, mais ils ne l'achèvent pas car le cours se finit}

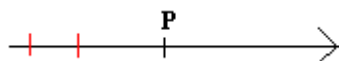
Enseignant 2 (45 min)

- (2)1 E : bonjour - alors aujourd'hui on travaille un peu le passé composé et l'imparfait
{rires des apprenants}
- (2)2 E : alors vous avez devant vous deux séries de phrases- vous avez trois secondes pour dire quelles sont celles au passé composé - et celles à l'imparfait -- regardez bien pour voir les différences entre les deux formes --- c'est un rappel pour vous - vous le savez --- alors la première phrase au passé composé
- (2)3 A : autrefois j'ai habité cette maison
- (2)4 E : bien
- (2)5 As : *mais habiter c'est long - pourquoi le passé composé↑ - je mettrais plutôt l'imparfait*
- (2)6 E : alors - pourquoi le passé composé -- quelqu'un a une idée↑----- et si on mettait l'imparfait dans cette phrase - est-ce que ce serait correct↑
- (2)7 A : non↑
- (2)8 E : eh bien ce serait aussi correct - sauf que le sens de la phrase serait différent - *quand vous dites à un français - autrefois j'ai habité dans cette maison - il n'attend pas la suite du discours - euh :: il comprend que vous ne vouliez dire que ça - par contre quand vous lui dites - autrefois j'habitais dans cette maison- il attendra la suite - euh :: c'est comme si vous commenciez une histoire - par exemple - autrefois j'habitais cette maison- elle était beaucoup plus belle euh :: elle était entourée de jolis arbres etc. -- ok↑--- la phrase suivante*
- (2)9 A : elle a fait son choix en 10 minutes
- (2)10 E : voilà - elle a fait son choix en 10 minutes -- maintenant vous allez essayer de regrouper les phrases à l'imparfait et au passé composé et de les mettre sous la catégorie donnée --- euh :: - vous savez très bien que le passé composé euh :: qu'est-ce qu'il peut exprimer↑- asia regardez la première catégorie
- (2)11 A : il exprime une répétition
- (2)12 E : une répétition d'un événement - et puis vous avez la deuxième catégorie --michał...↑

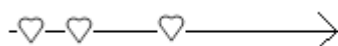
- (2)13 A : exprimer une durée limitée
- (2)14 E : *oui une durée limitée -- que veut dire une durée limitée↑- si je vous dessine un axe temporel {l'enseignant désigne un axe temporel}- ici nous avons le présent - et nous avons le passé - alors qu'est-ce que sera que cette durée limitée ↑*



- (2)15 A : *d'ici jusqu'à là* {l'apprenant marque avec le doigt un segment de temps borné par deux tirets verticaux (tirets rouges sur le schéma) sur le schéma de l'enseignant}



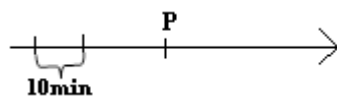
- (2)16 E : *alors nous savons que l'action a duré d'ici jusqu'à là et c'est tout - et par exemple - quand nous avons une répétition ↑*
- (2)17 A : *cela veut dire que quelque chose a eu lieu quelques fois*
- (2)18 E : *alors sur cet axe de temps on va dessiner des étoiles - ou des petits cœurs* {l'enseignant marque les cœurs sur l'axe temporel}



ici je suis tombée amoureuse - ici je suis tombée amoureuse - ici je suis tombée amoureuse

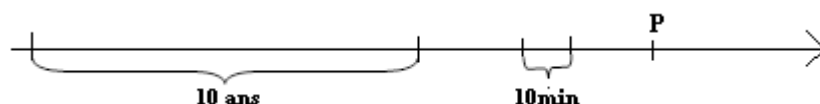
{rires}

- (2)19 E : encore pour le passé composé -- alors le passé composé exprime aussi ...↑
- (2)20 A : *une succession :: d'évènements*↑
- (2)21 E : asia - il ne faut pas avoir honte - une succession d'évènements -- tout à l'heure on va retrouver la phrase correspondant à cette catégorie - mais d'abord regardons quelle est la dernière catégorie pour le passé composé - iza
- (2)22 A : il exprime un fait accompli à un moment donné du passé
- (2)23 E : euh :: il s'agit toujours des actions dont la durée est limitée --- euh :: *ça veut dire pas toujours* [dokonane] *mais toujours précises - comme par exemple dans la phrase - toute la journée* [ogładalam^{« regarder »IMP.1SG.F.passé}] *la télé - alors - toute la journée j'ai regardé la télé - il y a en polonais le verbe* [niedokonany] *mais ça lui a pris toute la journée - c'est précis - limité -- [de]-[à]- ok↑ ----- bien vous avez donc un moment pour faire correspondre une phrase au passé composé à chaque catégorie*
-
- (2)24 E : alors - avez-vous trouvé des phrases exprimant une répétition dans le passé - euh :: regardez ici l'axe du temps - est-ce qu'il y a des phrases qui expriment des événements qui se sont répétés à des moments précis au passé
- (2)25 A : j'ai vu quatre fois ce film
- (2)26 E : oui - pour voir quatre fois un film - il faut aller au cinéma - à ce moment- à ce moment - à ce moment {l'enseignant marque les moments sur l'axe temporel}-- d'autres phrases...↑
- (2)27 A : enfant, il a été souvent malade
- (2)28 E : *si vous vouliez l'expliquer - en regardant notre axe temporel - comment vous marqueriez qu'il a été souvent malade - quand il était enfant*
- (2)29 A : *qu'il a été malade une fois - après encore une fois - après encore et encore*
- (2)30 E : *mhm :: à coté de cette phrase j'ai mis un astérisque - on y reviendra --- mais pour le moment - est-ce que c'est clair qu'il a été malade ici - après il est allé à l'école et il est tombé encore malade - et ensuite - après deux semaines il est tombé encore malade - et ainsi de suite -- alors la répétition -- nous voulons ainsi souligner que cela se répétait -- bien maintenant regardons la succession des événements - cela ressemble un peu à la répétition -- alors quelle phrase exprime une succession des événements*↑
- (2)31 A : je suis allé avec mes amis à la plage - on a joué au ballon - et on a construit un château de sable - puis on s'est baigné
- (2)32 E : *mhm :: succession d'évènements - alors on énumère les événements qui se succédaient les uns après les autres -- ici aussi on a une idée qui ressemble à la précédente - c'est-à-dire que quelque chose s'est passé - ensuite un autre événement s'est passé et ainsi de suite- on veut ainsi souligner quel événement succédait à quel événement --c'est bon*↑
- (2)33 As : oui
- (2)34 E : alors - est-ce que vous avez trouvé les phrases exprimant une durée limitée...↑- [de] - [a]...↑
- (2)35 A : seulement la phrase dont vous avez parlé -- elle a fait son choix en 10 minutes
- (2)36 E : dix minutes c'est d'ici jusqu'à là {l'enseignant marque 10 minutes sur l'axe temporel}



alors en 10 minutes elle a fait son choix -- mhm :: *et si je voulais dire par exemple euh :: pendant 10 ans il a* [robi^{« faire »IMP.3SG.M.passé}] *ses études...↑-- ou bien qu'il a* [robi^{« faire »PERF.3SG.M.passé}] *ses études mais que cela lui a pris 10 ans...↑- cela changerait*

quelque chose ou bien on y mettrait aussi le passé composé ↑ {l'enseignant prolonge le même axe et y marque 10 ans }



non - en effet c'est un espace temporel borné - de à- donc on y mettrait aussi le passé composé --- alors pendant 10 ans il a travaillé là-bas - par exemple

- (2)37 A : *oui mais cela ressemble en général à l'anglais*
- (2)38 E : *alors - en anglais dans cette phrase tu mettrais quel temps* ↑
- (2)39 As : [past simple] - *passé simple*
- (2)40 E : *alors il serait comment* ↑ - *traduisez cette phrase* - elle a fait son choix en
10 minutes
- (2)41 A : [she made]
- (2)42 A : *ou bien - euh :: elle faisait cela pendant dix minutes - alors* [she was... ↑] - *eh non - cela c'est déjà* [pas continuous]
- (2)43 E : *nous nous occuperons de la comparaison avec l'anglais plus tard*
- (2)44 A : *ouais :: ces phrases en anglais on peut mettre soit au* [past simple] *soit au* [past continuous]
- (2)45 E : *alors tout dépend de ce qu'on veut souligner*
- (2)46 A : *il me semble qu'on pourrait mettre cette phrase au* [past simple]
- (2)47 A : *mais tu ne diras pas qu'elle faisait quelque chose pendant 10 minutes au* [simple]
- (2)48 A : *si - je peux si je veux souligner que le choix lui a pris 10 minutes*
- (2)49 A : *comme ça je suis d'accord- à ce moment ce sera* [simple]
- (2)50 E : *c'est très intéressant - on va continuer après - ok* ↑ - on continue avec le passé composé - donc *Michal* est tombé amoureux cinq fois
{rires}
- (2)51 E : *alors - avez-vous trouvé les phrases à l'imparfait* ↑
- (2)52 As : mhm
- (2)53 E : *est-ce que vous pouvez les diviser en deux groupes - celui qui exprime une habitude - qu'est-ce que nous voudrions souligner en disant que nous avons telle ou telle habitude* ↑ -- *donnez-moi les exemples en polonais*
- (2)54 A : *quelqu'un qui tout les jours mange un œuf*
- (2)55 A : *ou bien mâche un chewing-gum*
- (2)56 E : *mais pensons au passé - alors - chaque jour il mangeait un œuf - donc si nous voulons souligner que c'était son habitude - nous le dirons au ...* ↑
- (2)57 As : imparfait
- (2)58 E : *mais - si je voulais souligner qu'il répétait si souvent cette action - qu'il a fini à l'hôpital - donc à ce moment cette même phrase nous l'exprimerons au* passé composé
- (2)59 A : *comme avec cet enfant malade*
- (2)60 E : *oui - donc groupez maintenant ces phrases à l'imparfait - soit je faisais quelque chose car c'était mon habitude - soit :: euh d'abord cherchez des phrases qui expriment une habitude*

- (2)61 E : pendant les vacances ma grand-mère nous faisait toujours des crêpes -- hm :: *est-ce que vous êtes d'accord que cette phrase signifie que le fait de nous faire des crêpes pendant les vacances était une habitude de la grand-mère* ↑
- (2)62 As : oui
- (2)63 E : ok - mais réfléchissez - est-ce que je devrais mettre à la poubelle la même phrase - mais exprimée au passé composé... ↑--- pendant les vacances notre grand-mère nous a fait souvent des crêpes
- (2)64 A : oui - *parce qu'elle* [robiła^{« faire »IMP.3SG.F.passé}] - *on ne peut pas dire* [zrobiła^{« faire »PERF.3SG.F.passé}]
- (2)65 A : *euh :: selon moi le passé composé peut aller aussi - m :: je pense qu'à ce moment nous voudrions souligner que cela se répétait - comme les événements que vous avez marqués sur l'axe - euh :: cela veut dire qu'elle nous a fait plusieurs fois des crêpes - une fois - et après la deuxième fois - et la troisième*
- (2) 66 E : *oui - exactement -- et si nous ne voulons pas nous focaliser sur les événements concrets qui se répètent - mais juste souligner que le fait de faire des crêpes était une habitude de notre grand-mère - qu'elle nous faisait ces crêpes et que nous étions heureux- on mettra l'imparfait -- ça va* ↑
- (2)67 A : *ah :: je crois que je comprends - donc on met l'imparfait quand on veut dire que notre grand-mère passait avec nous toutes les vacances - et son habitude était de nous faire des crêpes - et le passé composé on le mettra quand on parle des vacances concrètes - passées avec la grand-mère - c'est ça* ↑
- (2)68 A : *euh :: moi - je pensais qu'on met le passé composé parce que ce n'était pas son habitude - qu'elle a fait les crêpes beaucoup de fois - pendant les vacances - même si normalement elle ne les faisait pas*
- (2)69 E : *m :: je pense qu'il s'agit plutôt de l'idée d'asia - en fait on met le passé composé parce qu'il s'agit de vacances concrètes - euh :: d'une période concrète - qui a un début et une fin ----- euh :: et puis nous avons encore une catégorie- je cache le nom de cette catégorie ok ↑- alors on a six phrases - asia tu commences - la première phrase*
- (2)70 A : mon père a longtemps travaillé comme [medecin] militaire
- (2)71 E : médecin
- (2)72 E : *mihał - ici il y a une expression difficile - du haut de la colline*
- (2)73 A : du haut de la colline je voyais un petit village dont les toits brillaient au soleil
- (...)
- (2)74 E : *qu'est-ce que cette phrase exprime* ↑---- la description -- *alors la catégorie - de à -n'a aucune importance - nous décrivons ici le paysage --- et par exemple dans un récit - ce serait l'information la plus importante* ↑
- (2)75 A : *non - plutôt secondaire - ce n'est pas l'action mais le fond*
- (2)76 E : *alors l'imparfait ici nous exprime le fond -- et dans la phrase - mon père a longtemps travaillé comme médecin militaire* ↑
- (2)77 A : [pracował^{« travailler »IMP.3SG.M.passé}] *longtemps - pour moi ce serait [niedokonane] - c'est bizarre qu'il y ait ici le passé composé*
- (2)78 E : *mais il y a le passé composé - pourquoi* ↑- réfléchissez - *ne pensez pas en polonais ----- ok - est-ce que dans cette phrase on sait combien de temps ce procès a duré* ↑
- (2)79 As : non
- (2)80 E : *non* ↑- *a-t-on dans cette phrase un repère temporel* ↑
- (2)81 A : non
- (2)82 A : *longtemps* ↑
- (2)83 E : *longtemps - qu'est-ce que cela veut dire* ↑

- (2)84 A : *que quelque chose a duré pendant une longue période*
- (2)85 E : *si tu dis qu'elle est longue - ça veut dire qu'elle est définie*
- (2)86 A : *comment↑*
- (2)87 E : *si en parlant d'un événement passé nous sommes capables de dire qu'il a duré longtemps - ça veut dire qu'au moment où nous en parlons il est fini ---- euh :: ça a duré un certain temps -- nous savons pas de quand à quand - mais nous savons que ça a duré longtemps et que ça ne dure plus -- euh :: en français longtemps - est une durée en quelque sorte définie ----- ok↑- en effectuant le choix entre le passé composé et l'imparfait -vous ne pouvez pas vous référer toujours à des traductions polonaises*
- (2)88 As : *mhm ::*
- (2)89 E : *michał - la phrase suivante*
- (2)90 A : *ma sœur portait une robe qui lui allait très bien*
- (2)91 E : *euh :: ce serait l'information la plus importante - ou bien secondaire si nous racontions une histoire↑*
- (2)92 A : *secondaire*
- (2)93 E : *quand vous racontez les événements - et entre les phrases qui expriment les événements - vous insérez des commentaires - alors - est-ce que cette phrase apporte quelque chose à l'action↑ -- ou bien elle est une sorte de commentaire supplémentaire*
- (2)94 As : *un commentaire*
- (2)95 E : *et plus précisément c'est une...↑----- iza a déjà dit ce mot magique*
- (2)96 A : *une description*
- (2)97 E : *oui- iza- la phrase suivante*
- (2)98 A : *j'habite une maison qui autrefois était une école*
- (2)99 E : *alors - j'habite dans une maison qui autrefois était une école - autrefois - ça va↑--autrefois -- alors il n'y a pas de bornes précises - et les deux dernières phrases - asia...↑*
- (2)100 A : *le directeur n'a pas participé à cette réunion parce qu'il était en voyage*
- (2)101 E : *alors - pourquoi ici il y a l'imparfait↑*
-
- (2)102 E : *le directeur était là ou pas↑*
- (2)103 As : *non*
- (2)104 A : *alors c'est une description*
- (2)105 E : *très bien - maintenant on va voir*
- (2)106 As : *encore une phrase*
- (2)107 E : *ah d'accord*
- (2)108 A : *l'enfant, il était souvent malade*
- (2)109 E : *euh :: avant de passer aux exercices dans lesquels vous devrez choisir la forme qui convient*
- (2)110 As : *bou :::*
- (2)111 E : *je voudrais qu'on regarde encore une fois cette phrase au passé composé et à l'imparfait - je veux que vous mémorisiez qu'il y a des phrases où le choix du passé composé ou de l'imparfait est évident - au moment où nous avons la description - ou bien quand la durée d'une action n'est pas déterminée - il est évident que nous mettrons l'imparfait -- le passé composé exprime les frontières déterminées -- donc - dans le cas de la phrase l'enfant, il était souvent malade - les deux possibilités sont correctes et leur choix dépend de notre intention - qui va expliquer quelle*

est la différence entre les deux phrases - asia --- l'enfant, il était souvent malade et l'enfant il a été souvent malade -- qu'est-ce qu'on veut souligner dans la première phrase↑

- (2)112 A : on veut souligner cette continuité -- qu'il était tout le temps malade
- (2)113 E : *oui-* [byɪ^{« être »IMP.3SG.M.passé}] *malade de temps en temps*
- (2)114 A : *et au passé composé* parce que ses maladies se sont terminées
- (2)115 E : bien --- alors passons à notre exercice - la première phrase - la foule sortir du cinéma quand l'orage éclater - *la foule sortir du cinéma quand l'orage éclater* -- alors qu'est-ce que vous proposez↑- sortir et éclater
- (2) 116 A : a sorti↑
- (2)117 E : est sortie - iza propose la foule est sortie
- (2)118 A : *moi - je pense que ça sera* à l'imparfait
- (2)119 E : iza - *tu dis que la foule est sortie du cinéma - alors elle n'est plus là*
- (2)120 A : *moi je pense que le deuxième sera* à l'imparfait *et le premier au passé composé*
- (2)121 A : *no ::n - c'est la succession -- alors les deux au passé composé*
- (2)122 E : *et regardez le mot* quand
- (2)123 A : *ah - ils sortaient quand l'orage a éclaté - le premier sera* à l'imparfait *et le deuxième au passé composé*
- (2)124 E : *l'orage a éclaté et ils sortaient en même temps*
- (2)125 As : *oui*
- (2)126 E : *alors répétez encore une fois pourquoi la foule sera* à l'imparfait
- (2)127 A : *parce qu'ils* [wychodzili^{« sortir »IMP.3PL.M.passé}]
- (2)128 E : *nous regardons cette situation - nous voyons la foule qui est en train de sortir- et soudain - l'orage éclate - comme si vous décriviez une scène d'un film que vous avez vu*
- (...)
- (2)129 E : il pleuvoir quand nous sortir du cinéma
- (2)130 A : ici il y a la même situation que dans le premier exemple
- (2)131 E : bon - on va avoir -- pleuvoir ça va↑
- (2)132 As : *oui*
- (2)133 E : sortir du cinéma
- (2)134 A : *il pleuvait quand nous sommes sortis*
- (2)135 E : *eah :: réfléchissons à ce que nous voulons exprimer - référez-vous à votre imagination*
- (2)136 A : *pour moi nous sortons du cinéma --- euh :: non nous sommes déjà sortis euh :: je ne sais pas*
- (2)137 A : *nous sommes sortis du cinéma quand il pleuvait - d'abord il pleuvait - et cette action était longue - et pendant qu'il pleuvait nous sommes sortis*
- (2)138 E : *alors ola - comment tu le diras en français*↑
- (2)139 A : il pleuvait quand nous sommes sortis
- (2)140 E : du cinéma - très bien -- il pleuvait - *ici nous avons la décoration- nous voyons au fond la pluie qui tombe -- il pleuvait quand nous sommes sortis du cinéma --- mais si je vous dis la phrase il pleuvait quand nous sortions du cinéma*
- (2)141 A : *non - ça ne va pas*
- (2)142 E : *si ça peut aller -- ensuite - dans mon enfance je jouer régulièrement aux cartes*

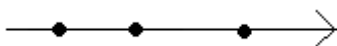
- (2)143 A : *ici je mettrais l'imparfait - car il s'agit d'une habitude*
- (2)144 E : oui - une habitude alors - dans mon enfance... ↑
- (2)145 As : je jouais aux cartes
- (2)146 E : cet été je jouer régulièrement au tennis
- (2)147 A : imparfait
- (2)148 A : passé composé
- (2)149 E : *euh :: cette phrase ressemble beaucoup à la précédente alors vous pensez probablement que c'est un piège - mais ça ne doit pas forcément l'être -- alors cet été...↑ je sens un peu d'hésitation de votre part - et vous avez raison car tout dépend de vos intentions - si par exemple vous voulez souligner que cet été vous aviez l'habitude de jouer au tennis...↑ola*
- (2)150 A : *moi ici je dirais qu'il s'agit d'une habitude et que cet été je jouais régulièrement au tennis - alors l'imparfait*
- (2)151 E : *c'est comme avec la phrase avec la grand-mère - les deux propositions seraient correctes - par cette phrase on peut exprimer une habitude mais - en y mettant le passé composé nous pouvons souligner que nous avons joué au tennis pendant une période précise - cet été*
-
- (2)152 E : *hier à l'examen -- iza tu peux lire la phrase↑*
- (2)153 A : hier à l'examen je ne pas savoir répondre à la question numéro 4
- (2)154 A : *ici je mettrai le passé composé*
- (2)155 E : pourquoi↑
- (2)156 A : parce que l'examen a eu lieu seulement une fois - et une fois il ne connaissait pas la réponse à cette question
- (2)157 E : voilà alors
- (2)158 A : je n'ai pas su
- (2)159 E : ok - et la phrase sept - je faire un stage dans un laboratoire pendant trois mois à l'époque où je être étudiant
-
- (2)160 A : *le premier sera à l'imparfait et le deuxième au passé composé*
- (2)161 As : *inversement*
- {rires}
- (2)162 A : *il s'agit d'un segment de temps fermé - parce que ça a duré trois mois - comme avec la décision qu'elle a prise en 10 minutes*
- (2)163 A : durée déterminée
- (2)164 E : *et alors j'étais qui↑*
- (2)165 A : *étudiant - c'est le deuxième plan - comme avec ce gars qui avait le travail*
- (2)166 E : *alors qu'est-ce que ça donne↑-- asia*
- (2)167 A : j'ai fait un stage dans un laboratoire pendant trois mois - à l'époque où j'étais étudiant
- (2)168 E : très bien - et la huitième--iza... ↑
- (2)169 A : je lirai un livre
- (2)170 A : lisais
- (2)171 A : je lisais un livre - quand sylvie est venue
- (2)172 E : *bien - vous aimez les phrases de ce type - et notre avant-dernière phrase*

- (2)173 A : d'abord nous avons partagé les tâches - et ensuite on réalisait notre projet
- (2)174 E : réaliser - imparfait↑
- (2)175 A : oui
- (2)176 A : *et moi - j'ai mis dans les deux le passé composé*
- (2)177 A : *moi aussi*
- (2)178 E : *alors écoutons asia qui a mis partager à l'imparfait*
- (2)179 A : *nous avons partagé les tâches à un moment concret - et ensuite ce projet a commencé à se réaliser - nous n'avons pas fait ce projet tout de suite après avoir partagé les tâches - mais ce projet a commencé à se réaliser*
- (2)180 E : *mhm :: vous comprenez qu'après avoir partagé les tâches vous avez commencé le projet mais vous ne l'avez pas tout de suite réalisé*
- (2)181 As : *mhm ::*
- (2)182 E : *iza - pourquoi tu as proposé deux fois le passé composé↑*
- (2)183 A : *une action après l'autre - d'abord ils ont partagé les tâches- et après ils ont réalisé le projet- ça veut dire qu'ils ont fini*
- (2)184 E : *et ici les deux réponses - puisqu'elles sont très bien argumentées elles peuvent être validées - alors on passe à la phrase dix - pendant cinq ans pierre étudier le français -- pendant cinq ans - c'est une période fermée↑*
- (2)185 A : *non ce n'est pas de à - ce n'est pas une durée déterminée*
- (2)186 E : *si - bon ça dépend de ce que vous voulez exprimer - asia --- si nous percevons cette action en cours d'accomplissement nous utiliserons...↑*
- (2)187 A : imparfait
- (2)188 E : *imparfait - donc pendant cinq ans pierre étudiait le français - en disant cette phrase vous vous reculez dans le temps - vous voyez pierre en train d'étudier -- mais si vous voulez raconter ce fait de la perspective du présent -- et que vous voulez souligner que cela a duré cinq ans pas dix ans -- vous pouvez utiliser le passé composé*

Enseignant 3 (45 min)

{- l'enseignant fait l'appel, vérifie les devoirs et interroge un apprenant
{- l'enseignant annonce le sujet et rappelle la formation du passé composé et de l'imparfait}
(...)

- (3)1 E : donc ça c'est l'axe - l'axe du temps -- passé composé c'est...↑- c'est quoi↑--- c'est ponctuel - j'ai regardé - une fois - deux fois {l'enseignant dessine un axe et marque d'abord des actions au passé composé sous formes de points}



et l'imparfait c'est quoi↑

- (3)2 A : *pendant un certain temps*
(3)3 E : *mhm :: pendant un certain temps - alors que le passé composé c'est ponctuel :: accompli - une fois - deux fois - mais une action est [dokonana] -- l'imparfait ...↑*
(3)4 As : *étiré*
(3)5 E : *étiré - on décrit à l'imparfait un fond - un événement - quelque chose qui n'est pas fini - donc c'est la durée {l'enseignant marque sur l'axe une accolade symbolisant une action à l'imparfait}*



--- le passé composé...↑ le...↑-- le fait {l'enseignant marque par le sigle PC des points symbolisant le passé composé}

{Rappel des verbes qui se conjuguent avec le passé composé}

- (3)6 E : alors maintenant un petit exercice - complétez les phrases avec le passé composé et l'imparfait

(3)7 E : justyna - la phrase numéro un
(3)8 A : les étudiants ::- *je ne sais pas*
(3)9 E : c'est clair la phrase↑- en polonais c'est clair↑
(3)10 As : *mhm ::*
(3)11 E : alors -- qu'est-ce que vous en pensez -- l'imparfait ou le passé composé
(3)12 A : passé composé
(3)13 E : et après...↑
(3)14 A : euh :: aussi le passé composé
(3)15 E : donc comment vous traduisez en polonais
(3)16 A : *euh :: les étudiants [nie byli « être »IMP.3PL.M.Nég.passé] là quand il [przyjechał « arriver »PERF.3SG.M.passé]*
(3)17 E : *mhm :: donc - deux fois le passé composé...↑*
(3)18 A : oui
(3)19 E : *les étudiants [nie byli « être »IMP.3PL.M.Nég.passé] là quand il est [przyjechał « arriver »PERF.3SG.M.passé] (ibid.)*
(3)20 A : *le premier [niedokonany] et le deuxième [dokonany] -- euh le premier l'imparfait et le deuxième le passé composé*

- (3)21 E : oui - l'imparfait- les étudiants n'étaient pas là - ok - donc ça - c'est la durée - la description- *la description* - quand il est arrivé - ponctuel - une fois- ok↑- une action terminée -- attention au mot quand - QUAND - c'est un mot très important --- c'est clair maintenant↑
- (3)21 A : oui
- (3)22 E : alors...↑
- (3)23 A : les étudiants n'étaient pas là quand il est arrivé
- (3)24 E : oui - la deuxième - jan
- (3)25 A : on regardait le film - [tou a kap] [le magneoskop] s'est arrêté
- (3)26 E : donc on regardait le film - l'imparfait - ait - et tout à coup c'est clair↑-- en polonais↑
- (3)27 As : *tout à coup*
- (3)28 E : oui - donc c'est ponctuel - tout à coup {l'enseignant note le mot au tableau}--- après tout à coup on ne peut pas mettre l'imparfait- ok↑-- *soudain quelque chose s'est passé - et s'est fini - ok↑- un événement ponctuel* - très bien - c'est clair pour tout le monde↑
- (...)
- (3)29 E : la phrase trois - euh ::- dorota↑
- (3)30 A : euh :: je travaillais avec mon ordinateur - quand il euh- ::
- (3)31 E : il y a - à l'imparfait ou au passé composé↑
- (3)32 A : passé composé
- (...)
- (3)33 E : alors...↑
- (3)34 A : il y a eu une panne d'électricité
- (3)35 E : être en panne - c'est clair↑
- (3)36 As : *être en panne*
- (3)37 E : mhm :: quatre...↑ par exemple euh ::: katarzyna
- (3)38 A : la pluie se mettre - euh :: passé composé
- (3)39 E : le participe passé du verbe mettre...↑---- mis - alors
- (3)40 A : la pluie s'est [mi] à tomber
- (3)41 E : vous avez quoi↑-- la pluie - donc c'est féminin ou masculin↑
- (3)42 A : féminin
- (3)43 E : féminin-- donc la pluie s'est...↑
- (3)44 A : mise
- (3)45 E : mise -- très bien --- se mettre à - commencer à - *le début d'une action* - la pluie s'est mise à tomber - *il a commencé à pleuvoir* - ensuite - *ma femme* ...↑ ewa↑
- (3)46 A : euh :: ma femme euh :: a quitté la maison - pendant que je dormais
- (3)47 E : oui - a quitté mhm :: le passé composé - très bien - pendant que je dormais mhm ::- et six - justine ...↑- asia↑
- (3)48 A : justine XXX quand directrice est entrée

Enseignant 4 (1h)

- (4)1 E : bien on va commencer par se rappeler qu'est-ce que le temps passé composé - et dans quelles situations on l'utilise -- dites-le moi s'il vous plaît --- *quand est-ce qu'on utilise le temps passé composé...↑*
- (4)2 A : *en français ou en polonais↑*
- (4)3 E : *comme vous voulez*
- (4)4 A :: euh :: nous utilisons le temps passé composé euh :: quand euh :: nous euh :: voulons dire à :: de :
- (4)5 E : tu peux le dire en polonais
- (4)6 A : *quand nous voulons exprimer les actions - qui se déroulaient dans le passé et ont été achevées*
- (4)7 E : mh :: m :: bien - *est-ce qu'il y a parmi vous quelqu'un qui connaît le temps l'imparfait - et sait quand est-ce qu'on l'utilise ↑*
- (4)8 A : *euh :: il me semble qu'il exprime les actions qui se sont commencées au passé et durent encore euh :: je ne sais pas*
- (4)9 A : pas tout à fait
{Explication de la formation de l'imparfait}
(...)
- (4)10 E : *on entend souvent que le passé composé est un temps [dokonany]- et l'imparfait un temps [niedokonany] - mais c'est un problème un peu plus compliqué car il s'agit de l'aspect - et cet aspect en polonais et en français fonctionne différemment - euh :: maintenant notez que euh :: je vous l'expliquerai en polonais pour que ça soit moins compliqué - dans quelles situations on utilise le temps imparfait - alors on l'utilise quand il s'agit des actions passées - [niedokonane] - dont on ne connaît ni le début ni la fin -- alors quand dans un énoncé il n'est pas marqué quand exactement une action a eu lieu - et combien de temps elle a duré -- on utilise aussi l'imparfait pour parler des actions habituelles -- par exemple euh :: chaque fois quand je suis allé chez ma mère je mangeais [pierogi] - car habituellement se passait la même chose --euh :: ensuite il y a des actions répétitives - alors celles qui se répètent - euh :: pendant les vacances chaque jour je faisais du vélo - ici il s'agit de la répétition de l'action - on utilise aussi l'imparfait afin de décrire une action passée qui est simultanée à une autre action passée - par exemple euh :: dans les exercices qu'on fera tout à l'heure vous aurez les exemples illustrant cette valeur - on utilise l'imparfait aussi dans les descriptions des paysages - de la nature et afin de décrire le fond des actions - vous avez sûrement vu les textes où - d'abord il y avait une sorte d'introduction et ensuite les actions étaient au passé composé*
- (4)11 A : oui - je me souviens d'un truc comme ça
- (4)12 E : *ensuite - à l'imparfait on décrit les traits physiques des personnes - les traits de caractère - les sentiments - par exemple - quand j'étais petite - j'avais les cheveux longs et bouclés -- et on peut utiliser l'imparfait afin de proposer quelque chose - par exemple - et si on allait au cinéma↑- notez bien cette phrase --- pas [est] mais [et] -- je le noterai au tableau {l'enseignant note}-- ok↑*
- (4)14 As : mhm ::
- (4)15 E : *il faut aussi faire attention au caractère du verbe - il y a des verbes dynamiques et statiques - par exemple dynamique ça sera tomber - euh :: claquer - ce sont les actions qui se passent momentanément - vite - par exemple - euh :: quelque chose [spadło « tomber »PERF.Neutre.passé] alors cette action est [dokonana] - par contre les arbres poussent - euh :: nous savons que les arbres ne peuvent pas pousser en cinq minutes -- qu'ils poussent longtemps -- par exemple la princesse est née - on ne peut naître qu'une seule fois -- alors pas de problème - on met le passé composé -- revenons à l'aspect - euh :: adam - dis-moi en français la phrase - quand je suis entré à la gare - il y avait beaucoup de monde*
- (4)16 A : euh :: quand j'ai entré

- (4)17 E : quand je suis entré
- (4)18 A : quand je suis entré à la gare --- euh :: il y a était...↑
- (4)19 E : *mm- quand nous avons* il y a - il y a - *alors le verbe avoir* alors...↑
- (4)20 A : quand je suis entré à la gare - il y avait beaucoup de monde
- (4)21 E : *non - en polonais tu dirais comme ça - mais en français c'est un moment précis qui compte - alors quand tu es entré à la gare à un moment donné - à ce moment - il y a eu beaucoup de monde*
 {l'enseignant note la phrase au tableau}
- (4)22 E : il y a aussi des phrases très typiques dans lesquelles l'emploi de deux formes peut être correct
 {l'enseignant note la phrase au tableau}
- (4)23 E : quand jean est entré à la maison - *ou dans la chambre* - alors dans la chambre - eva lisait - ici il y aura l'imparfait car eva lisait avant que jean n'entre dans la chambre et après - eva lisait tout le temps - et il est entré dans un moment concret --- {l'enseignant sort les copies} -- *ici j'ai pour vous quelques exercices - commençons par le plus facile - il faudra n'y utiliser que l'imparfait pour que vous vous exerciez dans l'emploi de ce temps*
- (4)24 A : avoir *se conjugue normalement* - ou il est aussi irrégulier ↑
- (4)45 E : écoutez - *pour pouvoir utiliser* l'imparfait - *il faut que vous connaissiez aussi les conjugaisons des verbes au présent* - alors
- (4)26 A : nous avons - euh :: ça sera euh :: j'avais
- (4)27 E : très bien - alors
- (4)28 A : j'avais faim
- (4)29 E : mhm :: XXX -- et se baigner - ça sera comment ↑-- il se... ↑ - adam
- (4)30 A : [ben] - [beni]↑
- (4)31 E : baignaient ----- mhm :: [aient]
- (...)
- (4)32 A : pendant que les hommes discutaient - les femmes s'activaient à la maison
- (4)33 E : *c'est un exemple qui montre l'emploi de l'imparfait - quand une action passée est simultanée à une autre action passée - ok la deuxième phrase - mariusz*
- (4)34 A : euh :: nous euh :: nous nous sommes plongés dans la lecture pendant [quator] - euh :: quarante cinq minutes de la leçon
- (4)35 E : mhm ::
- (4)36 A : euh ::
- (4)37 E : se plonger dans la lecture - *cela veut dire lire* - nous [czytaliśmy^{« lire »IMP.1PL.M.passé}] pendant quarante cinq minutes
- (4)38 A : *je mettrais ici l'imparfait*
- (4)39 E : *et justement ici - vous voyez la différence des aspects - en polonais tu diras [czytaliśmy^{« lire »IMP.1PL.M.passé}] pendant quarante cinq minutes - mais ici il y a le passé composé - parce que la durée de cette action est clairement déterminée*
- (4)40 A : ah :: vous voulez dire :: [przeczytaliśmy^{« lire »PERF.1PL.M.passé}] ce livre pendant quarante cinq minutes↑
- (4)41 E : *justement j'allais vous dire qu'on ne peut pas le traduire [przeczytaliśmy^{« lire »PERF.1PL.M.passé}] -- parce que cela ne veut pas dire que nous avons fini le livre --- euh :: je t'ai dit qu'on utilise l'imparfait au moment - où nous ne pouvons pas préciser la durée d'une action - ici la durée est clairement déterminée - la leçon a duré quarante cinq minutes - et pendant ce temps ils ont lu un*

livre - sans forcément le finir --- alors nous nous sommes plongés - au passé composé --- c'est plus ou moins clair↑

- (4)42 As : oui
- (4)43 E : ok - la phrase suivante
- (4)44 A : hier dans l'après - midi nous se promener dans la [foret]
- (4)45 E : forêt
- (4)46 A : forêt *euh* :: ça sera le passé composé↑
- (4)47 E : pourquoi↑
- (4)48 A : le temps est déterminé --- hier après-midi
- (4)49 E : *oui- hier après-midi vous* [spacerowaliście^{« se promener »IMP.2PL.M.passé}]
- (4)50 A : vous vous euh ::
- (4)51 E : vous vous êtes -- promenés dans la forêt --- maintenant une très belle phrase *euh* :: *marcin*
- (4)52 A : chaque fois que la colère s'émpa ::rer- de lui- son front se pli :: plissait ↑- ses [mak] *euh* ::
- (4)53 E : mâchoires
- (4)54 A : mâchoires se crispent
- (4)55 E : *mhm* :: *et ici - d'après la description que je t'ai donnée - il y a deux possibilités - premièrement - euh* :: *qu'est-ce que tu proposes*↑
- (4)56 A : chaque fois - *alors chaque fois - alors une action qui se répète*
- (4)57 E : *très bien - alors chaque fois qu'il était en colère -- son front* [marszczyło się^{« se plisser »IMP.Neutre.passé}] *et les mâchoires* [zaciskały się^{« se serrer »IMP.3PL.F.passé}]- *alors s'empare - la première conjugaison - on coupe* [er] --- ok↑--- la phrase numéro cinq↑-- daniel...↑
- (4)58 A : depuis qu'il acheter un dvd - il ne va plus au cinéma - *alors depuis qu'il* [kupił^{« acheter »PERF.3SG.M.passé}] *dvd - il ne va plus au cinéma*
- (4)59 E : *alors quel temps*↑
- (4)60 A : euh :: le passé composé↑
- (4)61 E : *très bien* --- *ensuite*...↑
- (4)62 A : j'étudier longtemps la biologie - ah :: l'imparfait [studiowałem^{« étudier »IMP.1SG.M.passé}] - *il y a longtemps -- on ne sait pas combien de temps exactement*
- (4)63 E : *en fait - ici il faut mettre le passé composé - parce qu'il ne s'agit pas de description - euh* :: *en fait - c'est une information concrète que tu annonces - après il y a le point*
- (4)64 A : *mais il y a longtemps - on ne peut pas dire longtemps* [przestudiowałem^{« étudier »PERF.1SG.M.passé}]
- (4)65 E : *oui - c'est vrai qu'en polonais avec longtemps nous utilisons les verbes* [niedokonane]- *mais - en français l'emploi du passé composé est possible parce que longtemps signifie une durée définie - si tu peux dire que ça a duré longtemps - ça veut dire que c'est déjà fini - d'accord*↑
- (4)66 A : *d'accord*
- (4)67 E : *alors*...↑
- (4)68 A : j'ai étudié longtemps la biologie
- (4)70 E : très bien - mais plutôt - j'ai longtemps étudié la biologie -- ensuite
- (4)71 A : je monter à pied - parce que l'ascenseur était bloqué entre deux étages - [wszedłem^{« monter »PERF.1SG.M.passé}] *à pied - c'est quoi l'ascenseur*↑
- (4)72 E : *l'ascenseur - l'ascenseur était bloqué entre deux étages*
- (4)73 A : le passé composé↑

- (4)74 E : avec quel verbe↑
- (4)75 A : avoir ...↑
- (4)76 E : pourquoi↑--- vous vous rappelez quand je vous ai désigné une maison...↑--- je vous ai parlé des exceptions ↑--- *alors* monter les escaliers - *ce serait* - j'ai monté les escaliers - *ou bien* j'ai sorti les lettres de :: de la boîte aux lettres
- (...)
- (4)77 E : ok la phrase suivante
- (4)78 A : hier quand vous euh :: -- appeler *sera au* passé composé...↑
- (4)79 E : mh ::
- (4)80 A : vous avez appelé...↑
- (4)81 E : mhm ::
- (4)82 A : je euh :: *je n'ai pas entendu*...↑-- au passé composé↑
- (4)83 E : très bien - parce que euh :: *au moment où une personne téléphonait une autre personne n'a pas entendu - alors*...↑
- (4)84 A : je ne euh :: je ne pas euh :: n'entendu pas↑
- (4)85 E : je n'ai pas entendu ---- parce que...↑
- (4)86 A : j'étais dans le jardin
- (4)87 E : oui ---- euh :: *maintenant on va faire un texte - il est plus facile de faire les phrases séparées qu'un texte*
- (4)88 A : *le premier*↑
- (4)89 E : *oui- ok on commence - tomek*
- (4)90 A : il être une fois un roi et une reine qui euh :: n'avoir pas d'enfant
- (4)91 E : cela veut dire...↑
- (4)92 A : roi↑
- (4)93 E : roi - *roi* -- une reine - *une reine* - *alors il était une fois un roi et une reine*
- (4)94 A : *qui n'avaient pas d'enfant*
- (4)95 E : *alors il s'agit de quel type de texte*↑
- (4)96 A : *euh* ::
- (4)97 E : *un conte de fées*
- (4)98 A : *alors le passé composé*
- (4)99 E : *pourquoi*↑--- *le fond* - il était une fois un roi et une reine - *ici nous introduisons l'action* -- *euh* :: *tu as dit le passé composé - parce qu'il y a une fois*↑ -- *c'est ça*↑ -- *mais ici euh* :: *ils vivaient quand même longtemps* -- *euh* :: *on suppose qu'ils vivaient un peu plus qu'un moment*
- (4)100 A : *alors tout sera à l'imparfait*
- (4)101 E : oui
- (4)102 A : euh :: il était une fois un roi et une reine -- qui n'[av] euh :: n'avaient pas d'enfant --- euh :: enfin la reine donner la naissance à une petite princesse
- (4)103 E : alors...↑
- (4)104 A : *enfin - la reine - euh* :: *a donné la naissance - euh ça sera au passé composé*
- (4)105 E : alors↑
- (4)106 A : a donné la naissance à une petite princesse↑

- (4)107 E : oui - ensuite - adam
- (4)108 A : une fois qu'elle naître - ses parent inviter des fées pour son baptême - et chacune lui faire un cadeau magnifique ---- m ::- *quand elle est née sera au passé composé* - elle est nu↑
- (4)109 E : *non* - nu *veut dire nu* - NE - *et on accorde parce que c'est une princesse-*
- (4)110 A : ses parents ...↑ euh :: ses parents ont invité↑
- (4)111 E : mhm ::
- (4)112 A : de fées
- (4)113 E : qu'est-ce que ce mot veut dire
- (4)114 A : *de fées*↑
- (4)115 E : mhm ::
- (4)116 A : pour son baptême - et chacune lui ----- a fait↑
- (4)117 E : mhm ::
- (4)118 A : a fait un cadeau magnifique
- (4)119 E : très bien- ensuite...↑
- (...)

{Les apprenants transforment à tour de rôle le conte de fées « La Belle au bois dormant » du présent au passé en traduisant chaque phrase du français en polonais, ils ne rencontrent pas de gros problèmes pour choisir le temps qui convient}

{L'enseignant propose aux apprenants d'écouter une chanson « Nathalie », et de remplir les trous dans les paroles par des verbes au passé composé et à l'imparfait}

Enseignant 5 (1h)

(...)

- (5)1 E : vous savez qu'il y a en polonais et en français deux aspects - en français il y a un aspect accompli et un aspect inaccompli -- euh :: est-ce que vous pouvez donner leurs équivalents en polonais↑
- (5)2 A : *les verbes* [dokonane] et [niedokonane]
- (5)3 E : selon vous ces deux temps - l'imparfait et le passé composé euh :: quels verbes selon vous seront exprimés à l'imparfait en langue polonaise --- euh :: *alors quels verbes* - [dokonane] ou [niedokonane] *seront exprimés par le temps* imparfait
- (5)4 As : [niedokonane]
- (5)5 A : [dokonane]↑
- (5)6 E : [niedokonane] - *dans la plupart des cas c'est vrai* - m :: *regardez cet exemple* - il prenait tous les matins son petit déjeuner à huit heures - comment vous le traduisiez↑---- [jadl« manger »IMP.3SG.M.passé] *toujours son petit déjeuner à huit heures* - euh :: *dans le sens que - ce un complément circonstanciel euh :: exprime que c'était toujours fait par le sujet - par lui -- mhm :: m :: s'il s'agit du temps* imparfait - *selon vous* - *quels verbes seront exprimés par l'imparfait* ↑
- (5)7 As : [niedokonane]
- (5)8 E : *oui* - [niedokonane]--- *mhm :: c'est ce qui vous vient tout d'abord à l'esprit* - euh :: *par contre dans plusieurs contextes - ça ne marchera pas ainsi* m :: *em :: alors les verbes* [niedokonane] *au passé peuvent aussi être exprimés à l'aide du passé composé en français* - euh :: *je vais vous donner l'exemple - par exemple euh :: l'entrevue n'a duré que cinq minutes* - m :: *on a ici le temps* passé composé - *et en polonais l'entrevue* [TRWALO« durer »IMP.Neutre.passé] *seulement cinq minutes euh ::- mais grâce à ce complément circonstanciel de temps -- le complément circonstanciel de temps - cinq minutes - on connaît finalement:: la durée euh :: de l'entrevue - de l'entrevue n'est pas*↑--- m :: *alors quel aspect nous avons* - m :: *quel aspect exprime ce verbe*↑ au passé composé ↑
- (5)9 As : accompli
- (5)10 E : accompli - *par contre en polonais*↑- *c'est le verbe durer - n'est pas*↑- *c'est-à-dire que c'est le verbe...*↑
- (5)11 A : [dokonane]
- (5)12 E : [niedokonane]{l'enseignant note au tableau} - *le verbe polonais* [niedokonany]---- m :: *est-ce que vous sentez*↑- *c'est le verbe polonais inaccompli durer - est-ce que vous le voyez*↑-- *eu :: cet aspect* [niedokonany] *du verbe durer - par contre en français euh :: malgré le fait qu'en polonais il y a le temps* [dniedokonany] - euh :: *en français il y a le temps* passé composé - euh :: *alors il faut mémoriser que les verbes polonais exprimés à l'aspect* [niedokonany] - *seront exprimés à l'imparfait* - euh :: *qui exprime cet aspect* [niedokonany] - *mais parfois ils peuvent être accompagnés de différents compléments circonstanciels qui nécessiteront l'emploi du passé composé ---- alors c'est une différence par rapport au polonais -- tout dépend du contexte de la phrase -- ok on va passer à l'emploi de l'imparfait - est-ce que vous pouvez donner des emplois que vous avez appris -- avant au lycée*↑
- (5)13 A : *activité qui durait au passé pendant* - euh :: *quelque temps -- après elle est arrêtée euh :: par une deuxième activité* ↑
- (5)14 E : *une action* - mhm :: *donc si j'ai bien compris* - *il s'agit d'une action qui se répète*
- (5)15 A : non - *qui dure beaucoup de temps - peut-être* e :: *je chantais* e :: *et le téléphone a sonné*
- (5)16 E : *oui* - *c'est un bon exemple* {l'enseignant note au tableau} - *je chantais --- et le téléphone a sonné --- finalement ici nous avons une sorte de simultanéité de deux actions -- une action qui dure - et une autre action qui euh :: qui :: d'une certaine manière interrompt - a :: la première -- e :: par rapport au passé composé par exemple - e :: si nous avons --- dans le texte euh :: nous avons le*

texte linéaire - et il y a euh :: des événements qui s'enchaînent - m :: donc tout ce qui concerne le décor - la description- va être exprimé par quel temps↑

- (5)17 A : imparfait
- (5)18 E : à l'imparfait - oui
- (5)19 A : et l'action au passé composé
- (5)20 E : oui - l'action sera exprimée au passé composé - euh :: des événements qui - euh :: qui nous montrent une action - euh : et tout ce qui concerne le contexte et la description - dans un texte linéaire- e :: va être exprimé par l'imparfait -- e :: je peux vous donner un exemple de la description -- euh :: par exemple nous avons tellement faim - que nous nous sommes jetés sur la nourriture -- quelqu'un peut le traduire en polonais↑-- joanna↑
- (5)21 A : *nous avons tellement faim que nous nous sommes jetés sur la nourriture*
- (5)22 E : mhm : la première action - m :: pas une action mais une description est à l'imparfait - et une action au passé composé - nous nous sommes jetés sur la nourriture - un autre exemple euh :: {l'enseignant note au tableau} - quand j'étais enfant je jouais à cache-cache dans le grenier - comment vous pouvez expliquer ces emplois↑
- (5)23 A : XXX
- (5)24 E : comment↑
- (5)25 A : qu'est-ce que c'est que le grenier ↑
- (5)26 E : *le grenier - alors en étant enfant je jouais à cache-cache dans le grenier* - alors c'est une action qui se répétait dans l'enfance -- dont on ne connaît pas trop la fin - je ne sais pas euh :: le début - donc c'est une sorte de généralité qui se répétait - euh :: je voudrais aussi attirer votre attention sur l'emploi du passé composé et de l'imparfait dans les phrases subordonnées complétives - alors la concordance de temps (...) - par exemple il m'a dit que son frère était malade - est-ce que vous pouvez donner l'équivalent en polonais↑
- (5)27 A : *il [powiedział^{« dire »PERF.3SG.M.passé}] que son frère [był^{« être »IMP.3SG.M.passé}] malade*
- (5)28 E : *mhm:: exactement [był^{« être »IMP.3SG.M.passé}] - m:: ça n'exprime pas le passé - si on a le passé composé qui nous introduit le passé vous exprimez que :: son frère est malade - on emploie l'imparfait - alors il m'a dit que son frère est malade - ça exprime le présent - est-ce quelqu'un sait comment exprimer le passé↑*
- (5)29 A : plus-que-parfait↑
- (5)30 E : oui - un autre emploi - les faits irréels - hypothétiques - savez-vous comment exprimer les faits irréels - hypothétiques à l'imparfait↑--- avec si - si plus imparfait - ça exprime une habitude - donc si tu venais euh :: tu passerais le temps avec ton frère - alors si plus imparfait - plus conditionnel présent
- (5)31 A : *alors - c'est une hypothèse et l'habitude à la fois* ↑
- (5)32 E : *une habitude - euh :: si tu venais tu passerais le temps avec ton frère - donc une habitude- avec un fait irréal - euh :: si tu avais de l'argent - euh :: tu achèterais une voiture (...) - l'imparfait exprime aussi un regret - ça on le verra bien dans les exercices (...) - en général les événements qui s'enchaînent sont exprimés par le passé composé - et tout ce qui est de la mise en scène est exprimé par l'imparfait- le décor - le contexte euh :: la description - m :: et aussi pour exprimer des actions qui se sont répétées dans le passé --- dans les phrases hypothétiques - par rapport au passé composé - qui exprime des actions ponctuelles -- m :: on va passer aux exercices*
- (...)
- {L'enseignant rappelle comment on crée le temps imparfait}
- {Les apprenants font deux exercices consistant à remplir les textes et les phrases séparées par les formes correctes à l'imparfait}
- (5)33 E : on a dix minutes - alors j'aimerais faire une petite récapitulation par rapport à la relation entre le passé composé et l'imparfait --- je vous propose d'observer trois phrases {l'enseignant écrit au

tableau}--- l'enfant pleurait quand sa mère est arrivée à la maison - comment vous comprenez cette phrase- en polonais -- *en polonais*

- (5)34 As : *l'enfant* [płakało^{« pleurer »IMP.Neutre.passé}] *quand sa mère* [wróciła^{« rentrer »PERF.3SG.F.passé}] *à la maison*
- (5)35 E : mhm :: alors quand l'enfant était en train de pleurer - maman est arrivée - alors nous avons cette action durative exprimée par l'imparfait et une action ponctuelle - exprimée par le passé composé - et depuis combien de temps l'enfant pleurait on ne sait pas - oui↑- on n'a pas une indication --- {l'enseignant écrit au tableau} l'enfant pleurait - quand sa mère- arrivait à la maison - et comment vous comprenez cette phrase↑
- (5)36 A : *l'enfant* [płakało^{« pleurer »IMP.Neutre.passé}] *quand sa mère* [wracała^{« rentrer »IMP.3SG.F.passé}] *à la maison*
- (5)37 E : mhm : donc qu'est-ce qui est exprimé ici ↑
- (5)38 A : *qu'au moment où la mère* [wracała^{« rentrer »IMP.3SG.F.passé}] *l'enfant* [płakało^{« pleurer »IMP.Neutre.passé}]
- (5)39 E : donc l'imparfait ici exprime la répétition de l'action - euh :: à chaque fois que maman arrivait à la maison - l'enfant pleurait - ensuite --- {l'enseignant écrit au tableau} l'enfant a pleuré - quand sa mère - est arrivée à la maison
- (5)40 As : *l'enfant* [zapłakało^{« commencer à pleurer »PERF.Neutre.passé}]
- (5)41 As : [rozpłakało się^{« se mettre à pleurer »PERF.Neutre.passé}] *quand la mère* [przyjechała^{« arriver »PERF.3SG.F.passé}]
- (5)42 E: alors on peut dire que cette action - arrivée de maman à la maison- a déclenché les pleurs de l'enfant - alors une action ponctuelle --- euh :: et peut-être le cas qui est le plus rare --- {l'enseignant écrit au tableau}l'enfant a pleuré - quand sa mère euh :: arrivait à la maison- alors l'enfant s'est mis à pleurer - au moment où sa maman était en train de rentrer à la maison
- (5)43 As : *l'enfant* [zapłakało^{« commencer à pleurer »PERF.Neutre.passé}] - *quand sa mère* [wracała^{« rentrer »IMP.3SG.F.passé}] *à la maison*
- (...)
- (5)44 E : *oui - vous voyez maintenant qu'il y a une certaine logique à exprimer les faits à l'aide de l'imparfait et du passé composé - même si on a apparemment la même phrase - nous pouvons changer l'information qu'elle transmet - en utilisant soit le passé composé soit l'imparfait - et euh :: malgré le fait qu'on dit - en généralisant - qu'on exprime l'aspect [niedokonany] à l'aide de l'imparfait - et euh :: l'aspect [dokonany] à l'aide du passé composé - nous ne pouvons pas oublier que ce n'est pas toujours le cas - tout dépend du contexte et de l'information que nous voulons transmettre*

Enseignant 6 (3h)

{Échauffement : l'enseignant, afin de rappeler aux apprenants l'emploi du passé composé, leur pose des questions sur ce qu'ils ont fait la veille, ensuite les apprenants font un exercice structural portant sur l'emploi du passé composé}
(...)

- (6)1 E : on va commencer doucement par l'imparfait - est-ce que quelqu'un connaît l'imparfait ↑- anna↑-- non↑- alors ouvrez les oreilles - je vais vous faire écouter un petit dialogue - qui va nous servir de base pour notre réflexion sur l'imparfait- vous l'avez sur les copies devant vous - mais ne regardez pas s'il vous plaît

{Les élèves écoutent le dialogue « Tu te souviens ? », chapitre 25, « Grammaire en dialogues - niveau débutant », CLE International

- l'enseignant leur pose des questions concernant la compréhension du dialogue
- il écoute - les apprenants écoutent le dialogue phrase par phrase, après chaque phrase l'enseignant leur demande quelle forme verbale ils ont entendue et la note au tableau
- l'enseignant désigne deux apprenants afin qu'ils lisent le dialogue}

(...)

- (6)2 E : quelle est la fonction de ce temps dans ce contexte↑- dans quelles situations vous allez employer ce temps↑

(6)3 A : c'est passé↑

(6)4 E : oui - mais pour dire quoi↑

(6)5 A : situation longue↑- *pour raconter une histoire- nous nous promenions*

(6)6 E : donc c'est pour...↑- cherchez un mot

(6)7 A : pour exprimer des actions qui - *duraient*

(6)8 E : qui durait - oui ::- surtout des souvenirs -- vous avez raison - des actions longues - des actions qui durait - mais aussi des souvenirs - euh :: michał - est-ce que vous vous souvenez de comment était votre vie quand vous aviez cinq ans↑

(6)9 A : non

(6)10 E : alors - on va en parler tout à l'heure - alors ce nouveau temps qui s'appelle l'imparfait {l'enseignant note au tableau}- va nous permettre d'évoquer des souvenirs

(...)

{Écoute du deuxième dialogue « avant c'était différent ? », chapitre 25 :

- l'enseignant pose des questions concernant la compréhension du dialogue
- il écoute- les apprenants écoutent le dialogue phrase par phrase, après chaque phrase l'enseignant fait une pause et ils la répètent
- l'enseignant désigne deux apprenants afin qu'ils lisent le dialogue}

(...)

(6)11 E : pour ce deuxième dialogue - quelle est la fonction de l'imparfait↑ -- qu'est-ce qu'il nous permet d'exprimer ↑

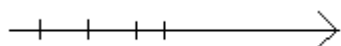
(6)12 A : souvenirs {rires}

(6)13 E : oui - des souvenirs - et des choses habituelles - des habitudes - ils allaient les uns chez les autres - les habitudes - mais aussi il n'y avait pas la télé - il n'y avait pas la radio

(6)14 A : les français ont un temps euh :: qui sert jute pour parler des souvenirs↑

- (6)15 E : non - non seulement - mais euh :: c'est une bonne partie --- alors d'un point de vue technique comment on le crée↑-- comment vous le construisez - ce temps
 {- les apprenants guidés par l'enseignant découvrent la morphologie de l'imparfait
 - l'enseignant demande aux apprenants de parler de leurs souvenirs d'enfance}
- (...)
- (6)16 E : alors - nous avons vu cette première fonction de l'imparfait - qui consiste à évoquer des souvenirs - souvenirs - habitudes - nous allons continuer notre réflexion sur l'imparfait - qui va être accompagné cette fois du passé composé - vous connaissez très bien le passé composé maintenant - on va voir comment ces deux temps fonctionnent ensemble- et là pareil - vous ne regardez rien- vous ouvrez vos oreilles - et vous écoutez
 {Écoute du troisième dialogue « le faux coupable », chapitre 26 :
 - l'enseignant pose des questions concernant la compréhension du dialogue
 - il écoute- explication d'un nouveau vocabulaire}
- (...)
- (6)17 E : ici vous avez un mélange des temps - vous avez du passé composé et de l'imparfait - est-ce que c'est juste décoratif↑
- (6)18 A : probablement non
- (6)19 E : probablement non - essayons de voir maintenant quelles peuvent être les fonctions de chacun - *vous pouvez répondre en polonais - pas de problème*
- (6)20 A : l'imparfait crée le fond - que quelque chose se passait
- (6)21 A : un temps étiré
- (6)22 A : *ce n'est pas par hasard [dokonany] et [niedokonany] comme [szedłem^{« aller »IMP.1SG.M.passé}] et [poszedłem^{« aller »PERF.1SG.M.passé}]*↑
- (6)23 E : *c'est une comparaison très générale - si nous nous référons au système temporel polonais - il y a une chance sur deux que nous nous trompions -- il faut essayer de comprendre la logique de ces temps - alors anna- vous disiez...↑*
- (6)24 A : *quelque chose qui se passait longtemps - des actions longues - ce temps n'est pas précisément défini*
- (6)25 E : mhm ::
- (6)26 A : *peut-être que c'est comme en anglais*
- (6)27 E : *trouvez les exemples dans le texte - euh :: pour justifier votre hypothèse ---- euh :: commençons alors par le passé composé - il nous servira à quoi ici↑*
- (6)28 A : *pour exprimer des actions - qui se sont passées dans un temps concret*
- (6)29 E : *elles sont importantes pour l'histoire - ces actions ou pas↑*
- (6)30 A : *oui*
- (6)31 A : *ewa s'est préparée*
- (6)32 E : *oui :: alors le passé composé nous introduit ces actions principales - on peut dire - qui créent toute l'histoire - appelons - les des actions principales*
- (...)
- (6)33 E : *ok regardons le dialogue - et focalisons-nous d'abord sur les actions au passé composé - parlez - ensuite on va noter celles à l'imparfait - et moi je vais noter au tableau --- passé composé - je suis parti - ensuite...↑*
 {les apprenants énumèrent, chacun à leur tour, d'abord les actions exprimées dans le dialogue au passé composé et ensuite celles exprimées à l'imparfait}

- (6)34 E : alors d'abord le passé composé {l'enseignant dessine un axe temporel et marque sur cet axe les actions au passé composé}



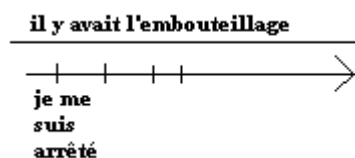
ici notre histoire commence - j'ai essayé - [nia nia nia] - j'ai quitté l'autoroute- je suis arrivé - j'ai attendu et ainsi de suite - jusqu'ici - j'ai vu - ok↑--- donc le passé composé nous permet de construire euh :: d'ajouter à chaque fois une nouvelle action - d'accord↑

- (6)35 A : oui

- (6)36 E : et maintenant l'imparfait - qu'est-ce qu'il vient nous compliquer la vie là-dedans - cet imparfait - le train était en grève -- est-ce que c'est un élément euh :: dynamique↑

- (6)37 A : non --- [con-si-stant]↑

- (6)38 E : oui :: c'est un élément plutôt statique - descriptif- d'accord↑- si vous dites - je me suis arrêté - il y avait un embouteillage - un embouteillage ce n'est pas un point suivant mais une ligne dont nous ne connaissons pas le début et la fin {l'enseignant marque sur l'axe l'action au passé composé et à l'imparfait}



je me suis arrêté pourquoi↑- parce que - il y avait un embouteillage - déjà -- ça va↑

- (6)39 A : ça va

- (6)40 E : euh :: donc c'est un état - situation qui dure - oui euh :: description -- ok↑ -- euh :: il y avait quinze kilomètres de voitures- est-ce que cette information c'est un point↑--- ou c'est de la description↑

- (6)41 As : description

- (6)42 E : bien sûr -- voilà -- euh :: si je vous raconte une histoire - uniquement avec ces actions au passé composé - vous comprendriez ce qui s'est passé ou non↑

- (6)43 A : oui

- (6)44 A : oui

- (6)45 E : oui - alors on pourrait dire - que euh :: l'imparfait a une fonction un peu décorative - n'est-ce pas↑- parce que toutes ces actions à l'imparfait - ne sont pas nécessaires pour le déroulement d'une histoire - mais qu'est-ce qu'elles apportent comme informations↑--- *quelle est la nature des informations à l'imparfait*↑

- (6)46 A : supplémentaires

- (6)47 A : complémentaires

- (6)48 E : exactement - *complémentaires* - *elles nous permettent de mieux nous situer dans un contexte donné* - *elles ont une fonction descriptive euh :: statique* - euh :: {l'enseignant lit un extrait du dialogue} il y avait quinze kilomètres de voiture - tu n'a pas pu prendre une autre route↑- si bien sûr j'ai essayé - *vous voyez la suite des situations*↑ - *je suis parti- je me suis arrêté* - *et j'ai essayé de prendre une autre route* - *vous voyez un point suivant* -- mais quand je suis arrivé à ville franche la route était bloquée - alors vous voyez - une situation qui dure - qui est là - statique - qui n'avance pas - apparemment ils cherchaient quelqu'un - les gendarmes - hein↑-- pourquoi imparfait↑

- (6)49 A : *cela a duré un certain temps*

- (6)50 E : exactement - c'est une action qui dure- ce n'est pas une action qui a commencé et qui s'est terminée à un moment précis de l'histoire - c'est une action qui - au moment où nous sommes

dans notre histoire - dure - *qui dure* --- *ok*↑--- ensuite euh :: j'ai attendu plus d'une demi-heure, - alors voilà - nous avons quelque chose qui surprend les polonais - [czekałem^{« attendre »IMP.1SG.M.passé}] *plus qu'une demi-heure- et cela nous énerve toujours - pourquoi on a ici le passé composé*↑

(6)51 A : *peut-être parce qu'il y a une demi-heure - non*↑

(6)52 E : *exactement - parce que la durée est définie - [czekałem^{« attendre »IMP.1SG.M.passé}]- [czekałem^{« attendre »IMP.1SG.M.passé}] - quelqu'un dirait en polonais [czekałem^{« attendre »IMP.1SG.M.passé}] une demi-heure - pas [poczekalem^{« attendre »PERF.1SG.M.passé}] - mais - puisque'il y a le complément de temps - une demi-heure - on connaît exactement le temps de la durée de l'action - donc en français il s'agira de [dokonany] -- et ici se confrontent notre aspect et la logique française - la logique française dit que - nous avons une durée déterminée- et ici surgit la logique de l'aspect [dokonany] français*

(6)53 A : *alors le passé composé désigne toujours les actions dont le temps est défini - même longues*↑

(6)54 A : *et s'il n'y avait pas - plus d'une demi-heure*↑

(6)55 E : euh :: il cherchait quelqu'un - moi - j'attendais dans ma voiture- *il cherchait quelqu'un - et moi qu'est-ce que je faisais pendant ce temps-là*↑ - *j'attendais dans la voiture à ce moment - au moment où ils cherchaient- ce n'est pas un point qui suit dans mon histoire - ils cherchaient et moi - j'attendais dans la voiture - et j'écoutais de la musique*

(6)56 A : *et ce n'est pas exactement comme ça*↑

(6)57 E : *non - il nous dit - euh :: qu'il [czekał^{« attendre »IMP.3SG.M.passé}] plus d'une demi-heure c'est ça qui compte - que ça a duré plus d'une demi-heure - s'il n'y avait pas cette information - il s'agirait d'un élément de fond*

(6)58 A : *mais quand il y a une demi-heure - il s'agit d'un événement qui dure- donc l'imparfait*

(6)59 E : *mais il y a une information sur le fait que cet événement ne dure plus- cette expression temporelle - plus d'une demi-heure - ou une demi-heure- nous signale qu'une action ne dure plus*

(6)60 A : *il a fini d'attendre c'est pour ça le passé composé - non*↑

(6)61 A : *oui parce qu'il a fini*

(6)62 E : *mais cela ne nous intéresse pas - ce n'est pas cela qui est le plus important-- euh :: le passé composé ne désigne pas uniquement les actions achevées - euh :: comme en polonais - quand tu utilises le verbe [dokonany] - c'est clair que tu as achevé une action - [przeczytałem^{« lire »PERF.1SG.M.passé}] - c'est clair qu'on a lu tout le livre - et par exemple quand un français en utilisant son temps [dokonany] te dit - tout l'après-midi j'ai lu un livre - euh :: cela ne veut pas toujours dire qu'il l'a lu entièrement - mais il utilise le passé composé parce qu'il a effectué l'action de lire pendant tout l'après-midi - l'après-midi - c'est une période déterminée - comme une heure euh :: ou deux ans -- ça ne doit pas être fini - mais fermé dans un cadre temporel*

(6)63 A : *et comment dans ce cas - quand il y a l'après-midi - savoir si quelqu'un a lu un livre en entier ou juste la moitié*↑

(6)64 E : euh :: *il faut demander à la personne si elle a fini ou pas*

(6)65 A : *alors quand il y a une expression temporelle - on utilise toujours le passé composé - même si l'action n'est pas finie*

(6)66 E : *oui :: on peut le dire ainsi - avec cette durée nous devons être vigilants - vous vous rappelez un exemple que je vous ai donné avant les vacances*↑- *sur les dinosaures*↑- *personne n'a vérifié combien de temps les dinosaures ont vécu sur terre*↑--- *peu importe - disons cinq millions d'années -- euh :: en polonais nous dirions - les dinosaures [żyły^{« vivre »IMP.Neutre.passé}] sur terre cinq millions d'années - [żyły^{« vivre »IMP.Neutre.passé}] non [przeżyły^{« vivre »PERF.Neutre.passé}] - n'est-ce pas*↑

(6)67 As : *oui ::*

- (6)68 E : comment dire en français - *les dinosaures* [żyty^{«vivre»IMP.Neutre.passé}] *sur terre cinq millions d'années*↑
- (6)69 A : les dinosaures - *on aura le temps défini* - euh :: les dinosaures sont euh ::
- (6)70 E : *ça dépend du verbe*
- (6)71 A : vivre
- (6)72 E : vécu avec avoir
- (6)73 A : ont vécu euh :: cinq euh ::
- (6)74 E : millions d'années
- (6)75 A : cinq millions d'années
- (6)76 E : *et maintenant comparons ce temps à ma vie - qui dure cinquante cinq ans - même s'il s'agit d'une durée relativement beaucoup plus courte - nous utiliserons aussi le passé composé afin de dire - le professeur a vécu cinquante cinq ans --- alors pour récapituler tout ce dont on a parlé aujourd'hui regardons les fiches que je vous ai distribuées {l'enseignant lit}- l'imparfait est un temps du passé - il exprime un temps indéterminé - indéterminé - non précisé - c'est pour cela qu'il s'appelle imparfait - on ne connaît ni le début ni la fin de l'action - il ne nous intéresse pas quand une action s'est commencée et s'est terminée - ensuite habitude ou souvenir dans le passé - c'est tout ce que nous avons vu dans les deux premiers dialogues- l'imparfait est généralement utilisé après les expressions telles que tous les ans - tous les mardis - et en général - alors tout ce qui se répétait systématiquement - euh :: descriptions - il pleuvait - il y avait du monde dans la rue - les gens se dépêchaient- les gendarmes avaient l'air nerveux - tout cela ce sont les éléments de la description - et le dernier point ce sont des verbes d'état - par exemple l'état d'âme - caractéristique des personnes - ça va*↑
- (6)76 As : ça va
- (6)77 E : alors on termine dans la joie - alors je vous demande euh :: d'écrire un petit texte - d'une centaine de mots - dans lequel vous décrivez un des souvenirs de votre enfance

Enseignant 7 (90 min)

{Le cours commence par la présentation par l'un des élèves d'un diaporama accompagné d'un récit portant sur le voyage de la classe en France, l'élève relate le voyage au passé composé - l'enseignant distribue aux apprenants les copies contenant une lettre que les élèves polonais ont préparée pour leurs amis français après leur voyage en France (le document vient du manuel « Déjà Vu », la lettre est écrite au passé composé et à l'imparfait) - les apprenants, après avoir écouté la lettre deux fois, doivent mettre en ordre chronologique les phrases proposées par l'enseignant et qui résument la lettre}

- (7)1 E : maintenant je voudrais que vous travailliez en binôme - relisez la lettre et essayez de chercher dans le texte les éléments du tableau - alors la première colonne - c'est quoi ↑ asia ↑
- (7)2 A : tout ce qui concerne un moment précis dans le passé
- (7)3 E : *tout ce qui concerne*- tout ce qui parle des moments précis- concrets du passé--m :: la colonne deux↑
- (7)4 A : euh :: tout ce qui relève de la description au passé
- (7)5 E : la description↑- klaudia - ça va la description↑- kasia↑ - la description
- (7)6 As : ça va
- (7)7 E : et la troisième colonne
- (7)8 A : tout ce qui se réfère à un moment non précis du passé - la répétition des événements
- (7)9 E : ça va la répétition dans le passé↑
- (7)10 A : oui
- (7)11 E : alors vous avez cinq minutes - copiez les phrases dans le tableau
-
- (7)12 E : alors chers élèves avez-vous trouvé les éléments qui concernent un moment précis ↑- s'il vous plaît -- euh :: regardez la première phrase d'asia - {l'enseignant lit} nous sommes partis à Paris le 26 mars - il y a six mois - c'est le moment précis - concret – euh - comme nous le voyons dans la présentation d'asia - vous avez une très belle phrase- nous avons fait notre voyage etc. - c'est le moment précis concret - est-ce qu'il y a des moments concrets dans la lettre que vous venez de lire ↑
- (7)13 A : euh :: par exemple - nous avons vu la neige au mois d'octobre ↑
- (7)14 E : absolument - oui (...) est-ce qu'il y a d'autres précisions ↑--- concentrez-vous sur le voyage ----- euh :: essayez de chercher dans la première phrase tout ce qui vous envoie à un moment précis----- regardez l'exemple d'asia - {l'enseignant lit} nous sommes partis en France le 28 mars et... ↑
- (7)15 As : et nous sommes rentrés le 6 avril
- (7)16 E : alors- est-ce qu'il y a dans le texte une phrase qui ressemble à celle d'asia↑
- (7)17 A : nous sommes rentrés à Lublin ravis- et nous voulons remercier XXX
- (7)18 E : oui nous sommes rentrés à Lublin - écrivez la phrase dans la première colonne s'il vous plaît -- nous sommes rentrés- qu'est-ce que c'est ↑- c'est le présent - le passé...↑
- (7)19 As : le passé
- (7)20 E : quel passé↑
- (7)21 As : le passé composé
- (7)22 E : ok -le passé composé- qui indique un moment précis- répétez ensemble la phrase - alors - nous sommes rentrés à Lublin - le 6 avril

- (7)23 As : nous -sommes - rentrés- à lublin - le - 6 avril
- (7)24 E : bien - la deuxième phrase - alors vous êtes rentrés à lublin - euh :: vous êtes rentrés à la maison - vous avez pris une douche - vous avez bien dormi - et vous êtes rentrés à l'école - et qu'est-ce que vous avez fait ↑
- (7)25 A : à l'école nous avons fait - eum :: une exposition euh ::
- (7)26 E : de photos - alors écrivez la phrase dans votre première colonne --- ok regardez bien -- est-ce qu'il y a une description - un commentaire dans votre voyage↑
- (7)27 A : c'était vraiment un échange merveilleux
- (...)
- (7)29 E : c'est une description↑
- (7)30 As : oui
- (7)31 E : très bien - est-ce qu'il y a une description - un commentaire concernant les personnes↑
- (7)32 A : et vous aviez toujours beaucoup de patience avec nous
- (7)33 E : bien - répétez la phrase
- (7)34 As : vous aviez toujours beaucoup de patience avec nous
- (7)35 E : mettez - la alors dans la deuxième colonne - et emilia - le deuxième compliment ...↑
- (7)36 A : vous - étiez
- (7)37 E : vous étiez - la liaison
- (7)38 A : vous étiez des guides extraordinaires
- (7)39 E : très bien - nous avons déjà trois phrases - écrivez-les dans le tableau --- euh :: est-ce qu'il y a encore des commentaires↑
- (7)40 A : quel beau temps XXX
- (7)41 E : c'est quelle ligne↑
- (...)
- (7)42 E : alors asia - quel beau temps
- (7)43 A : quel beau temps il [fesse] - et chez nous il XXX
- (7)44 E : très bien - répétez - quel beau temps il faisait
- (7)45 As : quel beau temps il faisait
- (...)
- (7)46 E : bien- maintenant trouvez encore deux phrases - deux phrases qui nous présentent la répétition au passé ----- c'est trop difficile↑---- il n'y a pas des événements qui se répétaient ↑
- (7)47 A : euh :: oui - les camarades qui ne sont pas venus avec nous- nous posent beaucoup de questions
- (7)48 E : euh :: oui effectivement - ils nous posent beaucoup de questions- ça se répète- mais maintenant - et dans le passé↑ ---- c'est trop difficile↑---- ok on laisse tomber- on y reviendra
- {L'enseignant demande aux apprenants de lire les phrases qu'ils ont notées dans les deux premières colonnes du tableau}
- (7)49 E : alors s'il vous plaît quels sont les verbes dans cette deuxième colonne ↑
- (7)50 As : était - aviez - faisait très bien - tournez la page - et là vous voyez un autre tableau - attention - d'abord faisait c'est quel verbe↑
- (7)51 A : faire
- (7)52 E : très bien - est-ce que vous pourriez compléter la terminaison↑- il [fɛ]...↑

- (7)53 As : [zɛ]
- (7)54 E : il faisait beau temps {l'enseignant écrit la phrase au tableau} - euh :: ensuite la phrase - vous aviez toujours beaucoup de patience avec nous - où est le verbe↑ --- vous aviez - être ou avoir↑
- (7)55 As : avoir
- (7)56 E : alors- A-V-I-E...↑
- (7)57 A : Z
- (7)58 E : la phrase suivante- ola... ↑
- (7)59 A : vous étiez des guides extraordinaires
- (7)60 E : quel verbe↑
- (7)61 A : euh :: vous euh :: étiez
- (7)62 E : vous étiez - alors quel verbe
- (7)63 As : être
- (7)64 E : oui - je vous répète- ce sont des descriptions dans le passé - vous étiez des guides extraordinaires - vous aviez beaucoup de patience - il faisait beau temps -- ça va↑
- (7)65 As : ça va
- (...)
- {L'enseignant explique la formation de l'imparfait}
- (7)66 E : avant de passer aux exercices - je voudrais que vous m'expliquiez pourquoi ce temps existe en français↑- à quoi il nous sert↑ - en polonais - *en polonais* ---- alors est-ce que vous pourriez proposer quelques phrases à l'imparfait ↑ - ola↑
- (7)67 A : euh :: c'était un eu ::
- (7)68 E : faire beau - propose une phrase avec faire beau - description du temps
- (7)69 A : il [etie]↑
- (7)70 E : quel verbe↑
- (7)71 A : a :: faire- il [fɛziɛ] beau
- (7)72 E : attention - il faisait beau -- iza - avec le soleil et les nuages - propose une phrase
- (7)73 A : euh :: c'était ensoleillé...↑
- (7)74 E : refais une belle phrase s'il te plaît- qu'est-ce qu'il est ensoleillé↑- le...↑
- (7)75 A : soleil était ensoleillé
- (7)76 E : non - le ciel était ensoleillé - ça va↑- iza répète la phrase - deux phrases
- (7)77 A : euh :: il fait beau
- (7)78 E : à l'imparfait
- (7)79 A : il [fɛz] -- il [fɛz] faisait beau -- et le ciel était ensoleillé
- (7)80 E : ok - alors notre exercice consiste à insérer les descriptions dans la présentation d'asia- iza...↑
- (7)81 A : euh :: nous sommes partis en france il y a six mois
- (7)82 E : iza continue
- (7)83 A : euh :: nous sommes allés à reims et à paris euh ::
- (7)84 E : commentaire :: un petit commentaire
- (7)85 A : eu :: il faisait beau {rires}
- (7)86 E : à reims ou à paris↑

- (7)87 A : partout
- (7)88 E : est-ce que vous avez visité la cathédrale notre dame à paris↑
- (7)89 As : oui
- (7)90 A : nous avons visité la cathédrale notre dame à paris
- (7)91 E : la cathédrale était comment↑- description
- (7)92 A : la cathédrale était grande
- (7)93 E : grande et haute oui↑
- (7)94 As : oui
- (...)
- (7)95 E : ok - *maintenant regardons le texte qui se trouve sur les copies que je vous ai distribuées - au verso - c'est un texte à trous - il faut mettre les verbes dans les parenthèses au passé composé - ou à l'imparfait - vous allez travailler en binôme - vous deux - vous deux et vous trois - lisez le texte et essayez de réfléchir sur les formes qu'il faut mettre dans les trous - vous avez dix minutes*
-
- (7)96 E : alors combien de personnes - euh est-ce qu'il y a dans le texte↑- kasia↑
- (7)97 A : quatre
- (7)98 E : toute la phrase s'il vous plaît
- (7)99 A : euh :: il y a quatre personnes dans le texte
- (7)100 E : quatre personnes - qui↑- kasia - qui↑
- (7)101 A : il - elle- moi et mon ami
- (7)102 E : d'accord quatre personnes - est-ce que vous pourriez proposer un titre pour ce texte ↑
-
- (7)103 A : près de l'opéra
- (7)104 E : près de l'opéra :: euh :: d'autres propositions...↑
- (7)104 A : XXX
- (7)105 E : iza...↑
- (7)106 A : dans le café
- (7)107 E : dans un café - ok - qui était près de l'opéra ↑-- qui était près de l'opéra ↑
- (7)108 A : moi
- (7)109 A : moi
- (7)110 E : toute la phrase
- (7)111 A : moi- euh - non - j'ai été près de l'opéra
- (7)112 E : ok - alors - JE ETE - ou - J'ETAIS - asia- qu'est-ce que tu as proposé↑- j'ai été au passé composé - ou j'étais – la description de la situation ↑
- (7)113 A : j'étais - j'étais euh :: près de l'opéra
- (7)114 E : ok - et regarde toute la phrase - j'étais à la terrasse d'un café
- (7)115 A : près de l'opéra
- (7)116 E : tu peux reprendre toute la phrase↑- on commence notre récit - d'accord↑
- (7)117 A : j'étais à la terrasse d'un café près de l'opéra

- (7)117 E : alors qu'est-ce que vous proposez ensuite- c'est la description d'une situation- la description du temps - l'action↑
- (7)118 A : la description de la situation
- (7)119 E : alors asia qu'est-ce que tu proposes↑
- (7)120 A : euh :: il fait très beau
- (7)121 E : il fait actuellement - aujourd'hui - et dans le passé ↑
- (7)122 A : il était
- (7)123 E : euh :: c'est passé composé ou imparfait↑
- (7)124 As : imparfait
- (7)125 E : imparfait - très bien - maintenant la forme de l'imparfait (...) il [fez ::]
- (7)126 A : il faisait
- (7)127 E : ok - alors nous allons raconter le texte - mais toujours dès le début - *toujours dès le début* - alors asia a proposé j'étais à la terrasse d'un café près de l'opéra - iza- tu répètes la première phrase- et tu ajoutes - *ajoutes* - la deuxième
- (7)128 A : j'étais à la terrasse d'un café près de l'opéra euh :: et il faisait très bea
- (7)129 E : euh :: bien - attendre une amie - l'action ou la description↑
- (7)130 As : la description
- (7)131 A : j - attendais un ami
- (7)132 E : très bien - c'est l'imparfait -- ola - j'attendais - élision
- (7)133 A : j'attendais
- (7)134 E : très bien - maintenant répète dès le début
- (7)135 A : j'étais à la terrasse d'un café près de l'opéra - il faisait très beau- j'attendais un ami
- (7)136 E : très bien - est-ce que nous savons comment s'appelle l'ami↑ - de cette personne↑
- (7)137 As : non
- (7)138 E : nous ne savons pas euh :: on continue...↑
- (7)139 A : XXX personne
- (7)140 E : très bien - c'est toujours l'imparfait - tu sais pourquoi ↑ - c'est l'action↑- l'événement↑
- (7)141 A : description
- (7)142 E : très bien - et ensuite- les propositions↑
- (7)143 A : XXX
- (7)144 E : bien - imparfait - klaudia - tu peux répéter↑- alors c'est l'introduction à tout ce qui va se passer après
- (7)145 A : m :: j'étais à la terrasse d'un café près de l'opéra - il faisait très beau - j'attendais une amie - j'écoutais les personnes - il n'y :: avait pas - beaucoup de monde
- (...)
- (7)146 E : alors ça c'est la description de la situation - euh :: quel est le mot dans le texte - qui marque - qui accentue - que l'action commence - que quelque chose s'est passé↑
- (7)147 A : soudain↑
- (7)148 E : soudain - alors voilà - parfois il y a des mots dans le texte - comme *soudain- tout à coup* - qui nous coupent cette description - et - et - introduisent - euh :: introduisent une sorte d'action - n'est-ce pas↑ -- alors- soudain...↑

- (7)149 A : j'ai vu un [fem] sur le [trotir] d'en face
- (7)150 E : bien sur le trottoir d'en face -ok - une femme est-ce une amie d'une personne qui attend↑
- (7)150 As : non
- (7)151 E : ok - c'est une femme sur le trottoir d'en face - alors j'ai vu - le passé composé- soudain j'ai vu - oui ↑ c'est clair↑-- au suivant s'il vous plaît
- (7)152 A : euh :: XXX a passé au vert- puis au rouge - et de nouveau au vert
- (7)153 E : ok - alors le passé composé- la phrase suivante --- cependant... ↑
- (7)154 A : cependant une [fem] est restée immobile comme une statue
- (7)155 E : attention à la prononciation - une femme - ok très bien- passé composé↑
- (7)156 A : oui
- (...)
- (7)157 E : et ensuite - qu'est-ce que nous avons ensuite↑
- (7)158 As : la description
- (7)159 E : la description de... ↑
- (7)160 A : de femme
- (7)161 E : de cette femme - alors asia... ↑
- (7)162 A : elle [etie] grande - très fine
- (7)163 E : attention à la prononciation - était
- (7)164 A : elle était grande et très fine
- (...)
- (7)165 E : alors c'était la description de la personne – et le mot que nous avons ensuite c'est quel mot↑
- (7)166 A : tout à coup
- (7)167 E : tout à coup - alors tout à coup - nous le savons déjà - introduit... ↑--- *introduit*↑
- (7)168 A : euh :: le passé composé
- (7)169 A : action
- (7)170 E : oui - parce que c'est tout à coup - soudain - brusquement - alors après tout à coup qu'est-ce qui s'est passé↑
- (7)171 A : euh :: tout à coup une voiture euh :: s'est arrêtée devant elle
- (...)
- (7)172 E : et après - asia↑
- (7)173 A : un homme est sorti -- passé composé
- (7)174 E : ok - un homme est sorti de cette voiture - oui↑
- (7)175 A : oui
- (7)176 E : ensuite... ↑
- (7)177 A : il a porté une valise
- (7)178 E : asia - tu as proposé - il a porté une valise - le passé composé oui↑
- (7)179 A : oui
- (7)180 E : euh :: est-ce que vous avez d'autres propositions ↑--- c'est une description de la situation - ou bien quelque chose s'est passé↑
- (7)181 A : c'est une description

- (7)182 A : la description
- (7)183 E : c'est un peu compliqué - un homme est sorti - et il est sorti avec une valise - *il l'avait déjà* - alors peut-être que c'est une description de cette situation - qu'il avait une valise - quand il est sorti -- c'est clair asia↑
- (7)184 A : oui
- (7)185 E : alors à l'imparfait qu'est-ce que ça donne↑
- (7)186 A : il portait une valise
- (7)187 E : euh :: nous décrivons cette situation et après...↑
- (7)188 A : la description de la personne
- (7)189 E : asia - tu veux proposer des phrases↑
- (7)190 A : il était très brun - et il - m :: il - avait de petites [mu ::]
- (7)191 E : moustache - vous comprenez ce mot ↑ - vous connaissez le mot en anglais - c'est ça la moustache
- (7)192 As : oui
- (7)193 E : alors il était très brun - et il avait de petites moustaches -- après c'est une action - ou la description ↑
- (7)194 A : la description
- (7)195 E : c'est toujours une description- kasia↑ qu'est-ce que tu proposes↑
- (7)196 A : il avait l'air dangereux
- (7)197 E : très bien - et après - klaudia↑
- (7)198 A : j'étais inquiet
- (7)199 E : inquiet ça va↑- *inquiet* (...) et maintenant cette personne - qu'est-ce qu'elle fait ↑--- elle observe oui↑ - elle regarde ce qui se passe - maintenant on raconte au passé - il était très brun - il avait de petites moustaches - il avait l'air dangereux - j'étais un peu inquiet - pourquoi il était un peu inquiet↑ (...)
- (7)200 A : il a ten-drait
- (7)201 A : il a tendu
- (7)202 E : tendre - TEN ::DU
- (7)203 A : il a tendu la valise à la dame - et il est reparti tout de suite
- (7)204 E : très bien - repartir c'est un verbe de mouv...↑ --- mouvement (...) ensuite - ola
- (7)205 A : mais je ne :: XXX parce que mon amie est arrivée - elle m'a embrassé et elle se [assosia] à côté de moi
- (7)206 E : euh :: très bien
- (7)207 A : je ne sais pas comment ça sera dans ce dernier
- (7)208 E : c'est compliqué - c'est un verbe difficile - s'asseoir (...) elle s'est assise en face de moi - et la dernière phrase qui nous reste - kasia...↑
- (7)209 A : XXX la femme n'était plus là
- (7)210 E : euh :: alors - bien - alors quand j'ai tourné la tête - ici vous avez mis quel temps↑
- (7)211 A : passé composé
- (7)212 E : passé composé - oui - à un moment concret il a tourné la tête -- et la deuxième phrase - la femme ne plus être là - ok↑ - c'est l'action ou la description de situation
- (7)213 A : la description

- (7)214 E : la description - alors là - c'est l'imparfait - et à l'imparfait - kasia - tu peux reprendre la forme↑
- être ce n'est pas un verbe régulier - est-ce que tu te rappelles la forme↑---- était - AIT- alors...↑
- (7)215 A : n'était plus là
- (7)216 E : ok - je vais vous demander pour la prochaine fois d'imaginer la suite de cette histoire en utilisant le passé composé et l'imparfait

Enseignant 8 (2 x 45min)

Séance 1

(...)

- (8)1 E : Vous connaissez déjà le passé composé - oui↑ qu'est-ce que c'est↑ le passé composé↑- expliquez ça en polonais s'il vous plaît - *en polonais*
- (8)2 A : *c'est un temps qui sert à exprimer les actions achevées - terminées - euh :: XXX*
- (8)3 E : *c'est un temps passé basique- mhm :: rappelez-moi comment crée-t-on le passé composé↑ - mateusz...↑*
- (8)4 A : *à la conjugaison avoir ou être on ajoute le participe passé*
- (8)5 E : d'accord - et on passe maintenant à l'imparfait - alors je vous demande de prendre des notes - notez s'il vous plaît - l'imparfait c'est un temps passé qu'on utilise pour exprimer les actions passées -- le premier tiret --- dont nous ne connaissons pas la durée --- deuxième tiret - les actions passées [niedokonane] --- tiret suivant - les actions passées qui se répétaient dans le passé - dans la parenthèse - à condition que nous ne connaissions pas le nombre de répétitions - si nous connaissons ce nombre de répétitions - nous utiliserons le passé composé -- par exemple - la semaine dernière nous avons été deux fois au cinéma - ce serait défini - fermé - euh :: tiret suivant - les actions passées constituant un fond pour d'autres actions passées --- et la dernière phrase - on utilise l'imparfait pour décrire les personnes, les sentiments, la météo, le fond, le contexte, etc. --- alors c'est quelque chose d'indéfini - quelque chose qui durait - hier je [czytałem^{« lire »IMP.1SG.M.passé}] un livre - non - je [przeczytałem^{« lire »PERF.1SG.M.passé}] un livre - et combien de temps ça a duré - mais [czytałem^{« lire »IMP.1SG.M.passé}] - ce matin [padało^{« pleuvoir »IMP.Neutre.passé}] - nous ne définissons pas combien de temps ça a duré - ou en rentrant de l'école nous avons rencontré pierre qui était très content - voilà une description des émotions - ou nous pouvons décrire avec ce temps aussi comment il était habillé - le fond pour des actions - euh :: il faisait froid euh :: il faisait noir - et soudain nous avons entendu un bruit - et cette première partie c'est l'introduction - le fond

{- l'enseignant dicte aux apprenants la règle de formation du temps l'imparfait

- l'enseignant demande aux apprenants de conjuguer à l'imparfait les verbes : *visiter, finir, avoir, aller, faire, prendre et être*

- l'enseignant distribue aux apprenants des petites fiches sur lesquelles il y a un petit texte racontant une histoire d'amour malheureuse, dans un premier temps les apprenants doivent remplacer les verbes à l'infinitif qui se trouvent dans le texte par les formes à l'imparfait

- ensuite l'enseignant demande aux apprenants de travailler en binôme, au verso des fiches des apprenants se trouvent différentes questions mais qui commencent de la même manière, par exemple « C'était comment quand tu étais encore étudiant ? » ou « C'était comment quand tu étais à Paris ? » etc. L'enseignant demande à un membre de chaque binôme de lire sa question à haute voix. Ensuite les apprenants doivent préparer et jouer un dialogue en se basant sur les questions qui ont été lues à haute voix. Afin de faciliter la tâche, le professeur écrit au tableau quelques verbes et expressions qui peuvent être utiles pour les apprenants : *jouer, faire la fête, faire du sport, sortir souvent, rencontrer des amis, faire la cuisine*

- les apprenants effectuent la tâche}

(...)

Séance 2 (une semaine après)

- (8)6 E : *rappelez-moi quand est-ce qu'on utilise le temps imparfait↑--- paweł*
- (8)7 A : *euh :: quand il s'agit d'une action [niedokonana] - euh :: quand on ne connaît pas la durée d'une action - euh :: quand les actions se répètent - euh :: et qu'on ne connaît pas le nombre de répétitions - dans les descriptions euh :: le fond*

- (8)8 E : *oui - bien - dans les descriptions du fond - dans les introductions - dans les descriptions de la météo - des personnes et ainsi de suite -- euh :: des sentiments -- et comment former l'imparfait↑ -- comment forme-t-on l'imparfait↑ - zuzia s'il vous plaît...↑*
- (8)9 A : *on ajoute des terminaisons euh ::*
- (8)10 E : *on ajoute des terminaisons qui conviennent à...↑---- à quelle forme verbale↑*
- (8)11 A : *au sujet de la première personne du pluriel*
- (8)12 E : *alors au sujet de nous*
 {- l'enseignant demande aux apprenants de conjuguer les verbes *visiter, finir, être, avoir* à l'imparfait
 - vérification des devoirs - les apprenants lisent les dialogues à l'imparfait qu'ils ont préparés à la maison
 - l'enseignant distribue aux apprenants les copies des pages 134 et 124 du manuel *Latitudes I* (Didier) contenant les exercices portant sur l'emploi du passé composé et de l'imparfait}
- (...)
- (8)13 E : *bon - on va commencer par la page 134 - imparfait ou passé composé- mais avant de commencer rappelez-moi comment forme-t-on le passé composé - gosia michalska*
- (8)14 A : *euh :: on utilise euh :: à l'opérateur avoir ou être on ajoute le verbe euh :: le participe*
- (8)15 E : *bien euh :: maintenant on va commencer par l'exercice 21- (...) on va lire le texte et ensuite on essayera de discuter de l'emploi du passé composé et de l'imparfait - alors m :: qui va lire le texte - karolina podulska commencez du texte s'il vous plaît*
- (8)16 A : *hier- je suis allé au cinéma avec jéréemie- je t'ai déjà parlé de jéréemie↑ - on [eta]*
- (8)17 E : *on était*
- (8)18 A : *on était au lycée ensemble - on [3ua]*
- (8)19 E : *on jouait*
- (8)20 A : *on jouait au tennis tous les deux et on est toujours resté très copains - on a vu un excellent film - la question ::*
- (8)21 E : *humaine*
- (8)22 A : *humaine - de nicolas koltz - un drame [psykologik]*
- (8)23 E : *psychologique*
- (8)24 A : *psychologique - une histoire qui se passe en entreprise - je ne te dis rien de plus parce que si tu veux aller le voir - c'était bouleversant - les personnages étaient très profonds - et ::*
- (8)25 E : *touchants*
- (8)26 A : *touchants - l'histoire troublante et émouvante - on a tous les deux adoré ce film - il y avait beaucoup de monde dans la salle et tout le monde semblait ému à la [fin]*
- (8)27 E : *à la fin - mhm - d'accord - est-ce que vous comprenez généralement le texte↑ ---- oui ou non↑*
- (8)28 As : *oui*
- (8)30 E : *il y a ici des phrases au passé composé et des phrases à l'imparfait - cherchons d'abord des phrases qui sont au passé composé -- cherchons des phrases qui sont au passé composé - lisez-les*
 {les apprenants lisent les phrases au passé composé ensuite l'enseignant demande aux apprenants de traduire ces phrases en polonais}
- (...)
- (8)31 E : *je suis allée au cinéma alors...↑*

- (8)32 As : [poszłam^{« aller »PERF.1SG.F.passé}] au cinéma
- (8)33 E : je t'ai déjà parlé de jérémie...↑
- (8)34 A : XXX
- (8)35 E : *je t'ai déjà* [mówiłam^{« parler »IMP.1SG.F.passé}] *de jérémie* - bien - ensuite - on est toujours resté très copains - on est resté très copains - on est resté très amis...↑
- (8)36 A : *nous* [zostaliśmy^{« rester »PERF.1PL.M.passé}] *amis*
- (8)37 E : *nous* [zostaliśmy^{« rester »PERF.1PL.M.passé}] - euh:: - *on a vu un excellent film*
- (8)38 A : *nous* [obejźliśmy^{« regarder »IMP.1PL.M.passé}] *un film magnifique*
- (8)39 E : *bien* - [obejźliśmy^{« regarder »IMP.1PL.M.passé} - zobaczyliśmy^{« voir »PERF.1PL.M.passé}] *un film magnifique* - m:: - et puis - on a tous les deux adoré ce film - alors on a beaucoup aimé ce film - tous les deux *alors - tous les deux* -- bien - quelles actions nous avons ici ↑ - [poszłam^{« aller »PERF.1SG.F.passé}] etc....↑ - *passées - quelles*...↑
- (8)40 As : *accomplies*
- (8)41 E : oui - alors un certain temps - [byłam^{« être »IMP.1SG.F.passé}] *au cinéma* - [powiedziałam^{« dire »PERF.1SG.F.passé}] - [obejźliśmy^{« regarder »IMP.1PL.M.passé}] *un film*- ok maintenant l'imparfait - *maintenant on cherche* l'imparfait euh :: *przemek*
- {les apprenants lisent les phrases à l'imparfait ensuite l'enseignant demande aux apprenants de traduire ces phrases en polonais}
- (...)
- (8)42 E : alors - on était au lycée ensemble...↑
- (8)43 A : [byliśmy^{« être »IMP.1PL.M.passé}]- [chodziliśmy^{« aller »IMP.1PL.M.passé}]
- (8)44 E : oui - [chodziliśmy^{« aller »IMP.1PL.M.passé}] *ensemble au lycée* - ensuite - on jouait au tennis
- (8)45 As : [graliśmy^{« jouer »IMP.1PL.M.passé}] *au tennis*
- (8)46 E : bien - euh :: c'était bouleversant
- (8)47 A : *cela* [było^{« être »IMP.Neutre.passé}] *bouleversant*
- (8)48 E : *cela* [było^{« être »IMP.Neutre.passé}] *bouleversant* - les personnages étaient très profonds - touchants
- (8)49 A : *profonds*...↑
- (...)
- (8)50 E : *alors tout ce qu'on a* à l'imparfait -[chodziliśmy^{« aller »IMP.1PL.M.passé}] *ensemble au lycée* - *cela* [było^{« être »IMP.Neutre.passé}] *bouleversant* - [było^{« être dans le sens il y a »IMP.Neutre.passé}] beaucoup de monde
- (8)51 As : *descriptions*
- (8)52 E : *descriptions n'est-ce pas*↑ -- m :: *les descriptions des situations - des personnages - des sentiments* regardons ce qui est écrit au-dessous
- {l'enseignant lit à haute voix et traduit en polonais les définitions qui se trouvent dans le manuel *Latitudes 1*, p.134}
- (8)53 A : les verbes à l'imparfait présentent des actions ou des états non terminés - ou qui n'ont pas de limites précises dans le temps - *les verbes à l'imparfait présentent des actions ou des états non terminés - qui ne sont pas* [dokonane]
- (8)54 E : ou qui n'ont pas de limites précises dans le temps - *ou ceux qui n'ont pas de limites précises dans le temps* - alors le temps de la durée n'est pas connu - ok --- les verbes au passé composé - présentent des actions ou des états terminés - ou qui ont des limites précises dans le temps - donc le passé composé exprime les actions ou les états ...↑
- (8)55 As : [dokonane]

- (8)56 E : [dokonane] - *et tous ceux dont la durée est déterminée* - ok↑ - *alors si on a la phrase - hier toute la soirée* [czytałam^{« lire »IMP.1SG.F.passé}] un livre - *elle sera au passé composé car le temps de la durée de cette action est donné*
- (8)57 A : *mais en polonais on dit* [czytałam^{« lire »IMP.1SG.F.passé}] - [niedokonane]
- (8)58 E : *oui - mais j'ai consacré à la lecture toute la soirée - le temps défini* alors ...↑
- (8)59 As : le passé composé
- (8)60 E : *est-ce que tout cela est compris pour vous↑ - alors quand on sait exactement combien de temps une action a duré on utilisera le passé composé - ok - m :: aujourd'hui toute la matinée* [padało^{« pleuvoir »IMP.Neutre.passé}]...↑ -- *passé composé parce que nous avons toute la matinée - ok et si nous avons une phrase – quand nous* [czytaliśmy^{« lire »IMP.1PL.M.passé}] *les nouvelles sur internet – le téléphone* [zadzwońi^{« sonner »PERF.3SG.M.passé}] - *le verbe lire sera à quel temps↑*
- (8)61 As : imparfait
- (8)62 E : imparfait :: *et sonner* ↑ -- *passé composé - bien - en rentrant à la maison* [spotkaliśmy^{« rencontrer »PERF.1PL.M.passé}] *eve - elle* [miała na sobie^{« porter »IMP.3SG.F.passé}] *un magnifique trench rouge*
- (8)63 As : *rencontrer sera au passé composé*
- (8)64 E : (...) *euh :: alors rencontrer sera au passé composé - et porter sera à l'imparfait car c'est une description - bien - on peut dire encore que le passé composé servira à exprimer des actions principales - celles plus importantes - et l'imparfait c'est le contexte - les circonstances - l'introduction - le fond - alors on peut dire qu'il exprime les éléments moins importants --- mais on ne peut pas dire qu'ils n'ont aucune importance - euh :: bon - d'accord - et maintenant l'exercice 22 - goscia la phrase numéro 1 s'il vous plaît et 2 et 3 et 4 et 5 -- l'exercice numéro 17 - marysia- karolina - michał - vous pouvez sortir les dictionnaires*
-
- (8)65 E : *ok on commence- la première phrase - quels temps vous y avez mis* ↑ (...)
- (8)66 A : *ce jour là - il faisait froid et barbara po :: euh :: portait un grand manteau noir*
- (8)67 E : *alors quels temps avez-vous mis* ↑
- (8)68 A : *deux fois l'imparfait*
- (8)70 E : *oui - ce jour-là* [było zimno^{« faire froid »IMP.Neutre.passé}] - *barbara* [miała na sobie^{« porter »IMP.3SG.F.passé}] *un grand manteau noir - c'est compris↑ il s'agit d'une description - c'est pour ça qu'il y a deux fois l'imparfait- écrivez au tableau seulement les formes des verbes - au tableau vous écrivez seulement le numéro de la phrase et le verbe-- aneta...↑*
- (8)71 A : *tu as vu les photos d'argentine* ↑
- (8)72 E : *oui - tu as vu les photos d'argentine* ↑ - *ici il y a la question* [widziałeś^{« voir »IMP.2SG.M.passé}] *et la réponse* [widziałem^{« voir »IMP.1SG.M.passé}] *alors le passé composé - damian numéro trois...↑ (...)*
- (8)73 A : *il y avait beaucoup de monde*
- (8)74 E : SILENCE - *il y avait beaucoup de monde ...↑*
- (8)75 A : *je suis euh :: dû*
- (8)76 E : *mais devoir se conjugue avec avoir pas avec être - j'ai dû mhm ::*
- (8)77 A : *j'ai dû attendre une heure - et puis je suis parti*
- (8)78 E : *mhm :: je suis parti*
- (8)79 A : *je euh :: je n'étais pas*
- (8)80 E : *je n'étais pas content - d'accord -- euh il y avait - j'ai dû - je suis parti - je n'étais pas - traduisons en polonais s'il vous plaît*
- (8)81 A : [było^{« être dans le sens il y a »IMP.Neutre.passé}] *beaucoup de monde*

- (8)82 E : j'ai dû attendre une heure -- *que veut dire le verbe devoir* ↑
- (8)83 A : euh ::
- (8)84 E : *devoir alors*↑
- (8)85 A : [musiałem^{« devoir »IMP.1SG.M.passé}] *attendre*
- (8)86 E : [musiałem^{« devoir »IMP.1SG.M.passé}] *attendre* -- une heure - *une heure* - et puis je suis parti - *et puis...* ↑
- (8)87 A : [poszedłem^{« aller »PERF.1SG.M.passé}]
- (8)88 E : je n'étais pas content
- (8)89 A : XXX
- (8)90 E : XXX-- *alors est-ce que l'emploi des temps ici est compris*↑ - *alors d'abord* [było^{« être dans le sens il y a »IMP.Neutre.passé}] *beaucoup de monde* [musiałem^{« devoir »IMP.1SG.M.passé}] *attendre une heure - alors la durée définie - c'est pour cela qu'on y utilise le passé composé* - [pojechałem^{« partir en voiture »PERF.1SG.M.passé}] *ou* [poszedłem^{« partir à pied »PERF.1SG.M.passé}] *c'est un constat* - [byłem^{« être »IMP.1SG.M.passé}] *pas content - alors la description des sentiments - bien - quatre*
- (8)91 A : ce matin - je dormais quand le téléphone a sonné
- (8)92 E : en polonais... ↑
- (8)93 As : *ce matin - quand* [spałem^{« dormir »IMP.1SG.M.passé}] *le téléphone* [zadzwoił^{« sonner »PERF.3SG.M.passé}]
- (8)94 E : *ce matin - quand* [spałem^{« dormir »IMP.1SG.M.passé}] *le téléphone* [zadzwoił^{« sonner »PERF.3SG.M.passé}] - XXX - euh :: la phrase numéro cinq s'il vous plaît - les filles ↑
- (8)95 A : euh :: nous roulions tranquillement quand un animal euh :: a [travers]
- (8)96 E : a traversé
- (8)97 A : a traversé devant notre voiture - oh on avait peur
- (8)97 E : *bien - alors* [jechałiśmy^{« rouler »IMP.1PL.M.passé}] *tranquillement quand un - animal*
- (8)98 A : XXX *notre route*
- (8)99 E : *oui* - [przebiegło^{« traverser »PERF.Neutre.passé}] *notre route - juste devant ...* ↑
- (8)100 A : *la voiture*
- (8)101 E : *la voiture* -- on a eu peur - [przestraszyliśmy się^{« avoir peur soudainement »PERF.1PL.M.passé}] - ok d'accord - écrivez au tableau s'il vous plaît
{les apprenants écrivent les verbes au tableau, l'enseignant corrige l'orthographe}
- (8)102 E : y a-t-il des questions concernant l'exercice qu'on vient de voir↑--- d'accord alors exercice 17 s'il vous plaît - gosia... ↑
- (8)103 A : euh :: quand elle rentrait chez elle euh ::
- (8)104 E : *que veut dire rentrer*↑
- (8)105 As : *rentrer*
- (8)106 E : *rentrer -- alors quand elle ...* ↑
- (8)107 A : [wracała^{« rentrer »IMP.3SG.F.passé}]
- (8)108 E : non - *si elle* [wracała^{« rentrer »IMP.3SG.F.passé}] *on comprendrait que quelque chose lui est arrivé pendant la route - par exemple - elle pourrait rencontrer quelqu'un - mais ici il y aura* [wróciła^{« rentrer »PERF.3SG.F.passé}] - *alors on utilisera le temps ...* ↑
- (8)109 As : XXX

- (8)110 E : *mais dans le premier on utilisera quel temps*↑ --- passé composé - alors quand elle est rentrée chez elle
- (8)111 As : XXX
- (8)112 E : oui - [miała^{« avoir »IMP.3SG.F.passé}] *une belle surprise*
- (8)113 A : son mari a préparé ...↑
- (8)114 E : *ici il faudra mettre l'imparfait - ce sera le fond - il [przygotowywał^{« préparer »PERF.3SG.M.passé}] un bon dîner- autrement il faudrait mettre un temps que vous ne connaissez pas le plus-que-parfait - alors elle est rentrée - a eu - son mari préparait - écrivez ça au tableau --- ok au suivant - montrez ce que vous avez mis*
- (8)115 A : hier nous sommes visités
- (8)116 E : non - visiter avec le verbe avoir
- (8)117 A : euh :: nous avons visité - l'île de ré - une petite île au bord de l'atlantique - près de la [ro] euh :: rochelle
- (8)118 E : oui...↑
- (8)119 A : euh :: fait
- (8)120 E : non - mais dans quel temps ↑- il fait alors il faisait
- (8)121 A : mhm :: il faisait très beau et il - y avait euh ::
- (8)122 E : il y avait
- (8)123 A : il y avait beaucoup de monde
- (8)124 E : XXX il y avait beaucoup de monde mhm ::
- (8)125 A : *et le dernier je n'ai pas fait*
- (8)126 E : alors on commencera par le début - traduisons s'il vous plaît - *alors [zwiedziliśmy^{« visiter »PERF.1PL.M.passé}] l'île de ré...*↑
- (8)127 A : *une petite île au bord de l'atlantique - près de la rochelle*
- (8)128 E : mhm ::
- (8)129 A : *euh :: il faisait très beau*
- (8)130 E : mhm :: et il y avait beaucoup de monde- *on a vu ça aujourd'hui - beaucoup de personnes --- il y avait beaucoup de monde (...) regardons la suite ensemble - on faire du bateau et pierre se baigner - faire du bateau alors - faire du bateau - se baigner..↑--- se baigner - quels temps on y mettra ...↑ (...) nous [płynęliśmy statkiem^{« faire du bateau »IMP.1PL.M.passé}] - et pierre [wykapał się^{« se baigner »PERF.3SG.M.passé}] - ce sera au passé composé - ce sont des constats - nous informons de ce que nous y avons fait - alors les deux au passé composé - monika...↑ - trois*
- (8)131 A : euh :: alors tes vacances↑ - tu aimais↑
- (8)132 E : *alors quel temps*↑
- (8)133 A : nous avons mis l'imparfait
- (8)134 E : *alors tes vacances - [były^{« être »IMP.3PL.F.passé}] amusantes*↑ - nous posons la question concernant un fait précis - alors ici il y aura le passé composé - alors tes vacances ont été amusantes↑
- (8)135 A : euh : tu as pris de belles photos↑
- (8)136 E : bien - [zrobiliście^{« faire »PERF.2PL.M.passé}] *de belles photos*↑
- (8)137 A : mais dis-moi dominique et bernard étions avec vous
- (8)138 E : étaient avec vous - bien - ce sera à l'imparfait - écrivez les formes au tableau - euh :: paweł - la quatrième - mardi matin...↑

- (8)139 A : euh :: mardi matin c'être très bizarre - il n'y avoir personne dans les rues - et on n'entendre euh ::
- (8)140 E : aucun bruit - *ok - traduisons cela* - mardi matin *alors* - *mardi matin* - *c'était très bizarre* - il n'y avoir personne dans les rues
- (8)141 A : *il n'y avait personne*
- (8)142 A : *le premier* à l'imparfait
- (8)143 E : bien - *il n'y avait personne dans les rues...↑- c'est toujours la description -- on n'entendait aucun bruit...↑- aussi à l'imparfait car c'est la description*
- (...)

Enseignant 9 (45 min)

- {L'enseignant fait l'appel et vérifie les devoirs que les apprenants étaient censés faire à la maison}
(...)
- (9)1 E : aujourd'hui nous parlerons de l'imparfait et du passé composé - vous connaissez ces deux temps
{l'enseignant rappelle la formation des temps en question}
(...)
- (9)2 E : *essayons maintenant de comparer ces deux temps - alors quand est-ce qu'on utilise le passé composé - et quand l'imparfait -- euh :: le temps passé composé est un temps...↑*
- (9)3 A : [dokonany]
- (9)4 E : [dokonany] - *oui - et l'imparfait est un temps...↑*
- (9)5 As : [niedokonany]
- (9)6 E : [niedokonany]- *oui*
- (9)7 A : dans les contes de fées on utilise ce temps
- (9)8 E : *euh :: alors le passé composé est un temps [dokonany] et l'imparfait est un temps [niedokonany] ---- si on comparait ces deux temps aux temps en anglais - on dirait que le passé composé serait...↑*
- (9)9 As : [past simple]
- (9)10 E : *et l'imparfait serait ...↑*
- (9)11 As : [past continuous]
- (9)12 E : *oui - et si on dessinait un axe temporel - le temps imparfait serait une longue ligne continue - et le temps passé composé - euh :: ce serait quelque chose qui s'est passé et qui s'est achevé - des actions ponctuelles - continuons - alors quand est-ce qu'on utilise le temps imparfait↑- l'imparfait est utilisé pour la description des paysages - alors on décrit quoi↑*
- (9)13 As : *les paysages*
- (9)14 E : *et l'exemple - le soleil se couchait sur les montagnes - alors le soleil quoi...↑*
- (9)15 As : *se couchait sur les montagnes - évidemment une action [niedokonana]- ensuite - la description des sentiments - alors la description de quoi...↑*
- (9)16 E : *des sentiments - par exemple - j'avais peur - alors...↑*
- (9)17 As : *j'avais peur*
- (9)18 E : *mhm :: j'avais peur - j'avais peur - (...) ensuite ---- la description de la condition physique - alors ...↑*
- (9)19 A : *la description de la condition psychique*
- (9)20 As : *physique*
- (9)21 E : *oui - j'étais malade - alors j'étais quoi...↑*
- (9)22 As : *malade*
- (9)23 A : *et par exemple si nous voulions dire [zachorowałem « tomber malade »PERF.1SG.M.passé] - il faudrait utiliser le passé composé↑*
- (9)24 E : *mhm :: ensuite - la description des choses -- des choses... ↑*
- (9)25 As : *des choses*
- (9)26 E : *et nous avons la phrase - sa maison était grande - elle avait un toit gris - et des murs blancs -- alors - sa maison était...↑*

- (9)27 As : *grande*
- (9)28 E : elle avait un toit gris -- un toit c'est...↑---- *un toit - il était comment ce toit...↑*
- (9)29 As : *gris*
- (9)30 E : et des murs blancs
- (9)31 As : *des murs blancs*
- (9)32 E : *exactement - alors quand nous décrivons des choses - le temps imparfait - la description des personnes - alors la description de qui...↑*
- (9)33 As : *des personnes*
- (9)34 E : *oui - et nous avons des phrases - la femme était blonde - elle portait une casquette rouge - un polo jaune - et un short marrant - alors cette femme était ...↑*
- (9)35 As : *blonde*
- (9)36 E : elle portait une casquette rouge
- (9)37 As : *elle portait une casquette rouge*
- (9)38 E : un polo jaune - et un short marrant - *alors quoi ...↑*
- (9)39 As : *un polo jaune - et un short marrant*
- (9)40 E : *très bien - maintenant attention - l'imparfait est utilisé pour les actions répétitives ou habituelles -- alors - l'imparfait est utilisé pour les actions répétitives ou habituelles - et attention - la phrase qui nous illustre une jolie image - les bébés dormaient tous les jours de 10 h à 12 h - alors -- les bébés dormaient...↑ -- tous les jours -- de*
- (9)41 As : *10 h à 12 h*
- (9)42 E : *tous les jours nous montre le caractère habituel - et répétitif de cette action -----et encore un exemple - les enfants s'amusaient dans le parc tous les dimanches - les enfants quoi...↑-- s'amusaient*
- (9)43 A : *dans le parc*
- (9)44 E : *tous les dimanches*
- (9)45 As : *tous les dimanches*
- (9)46 E : et ensuite - l'imparfait est utilisé pour décrire les circonstances d'un événement - *alors l'imparfait est utilisé pour décrire quoi ↑--- les circonstances d'un événement - et nous avons la phrase - il pleuvait - nous sommes allés au café -- ici nous avons déjà deux temps - l'imparfait et le passé composé - et ces circonstances sont exprimées par il pleuvait - il pleuvait alors...↑*
- (9)47 As : *il pleuvait*
- (9)48 E : nous sommes allés au café - *nous sommes allés ...↑*
- (9)49 As : *au café*
-
- (9)50 E : *et maintenant la même chose - la phrase illustrant aussi les circonstances des événements - il pleuvait - nous attendions le bus - il est arrivé - oui↑ - il pleuvait - nous attendions le bus - et - le bus ...↑*
- (9)51 As : *il est arrivé*
- (9)52 E : la chose suivante - l'imparfait est utilisé pour une action en cours, progressive - qui contraste avec une autre action isolée - *alors on utilise l'imparfait afin de décrire une action - qui euh :: dure - euh :: que nous effectuons - qui se passe - et qui contraste avec une autre action - et nous avons - j'étais en vacances dans les alpes - et quand je skiais j'ai eu un accident - alors quoi↑ - j'étais en vacances*
- (9)53 As : *dans les alpes*

- (9)54 E : *je skiais et quoi*↑
- (9)55 As : [miałem^{« avoir »IMP.1SG.M.passé}] *un accident*
- (9)56 E : *alors nous avons le contraste - je faisais quelque chose et pendant cette action - quelque chose s'est passé -- une action ponctuelle --- oui ou non*↑
- (9)57 As : *oui*
- (9)58 E : *alors le passé composé on l'utilisera afin de décrire quelque chose qui s'est passé une fois - et qui est quelque chose d'exceptionnel - jeudi dernier bob et moi sommes allés au cinéma - jeudi dernier alors quoi*↑
- (9)59 As : *jeudi dernier*
- (9)60 E : *jeudi dernier - bob et moi*
- (9)61 As : XXX
- (9)62 E : *plus fort -- bob et moi sommes allés -- au cinéma - cela est arrivé - et s'est terminé - [poszliśmy^{« aller »PERF.1PL.M.passé}] - c'est pour cette raison que nous devons utiliser le passé composé - par contre au moment où l'action se répétait - par exemple - tous les jeudis nous allions au cinéma - il faudrait décrire cette action à l'imparfait - car ce serait [chodziliśmy^{« aller »IMP.1PL.M.passé}] non [poszliśmy^{« aller »PERF.1PL.M.passé}] - ok*↑
- (9)63 As : *mhm ::*
- (9)64 E : *et l'exemple suivant illustrant cette valeur - quand sarah avait six ans - elle aimait courir les pieds nus --- ok et maintenant une chose très importante - quand on vous pose la question au passé composé - nous répondons aussi au ...*↑
- (9)65 As : *passé composé*
- (9)66 E : *et quand la question est posée à l'imparfait - nous répondons ...*↑
- (9)67 As : *à l'imparfait*
- (9)68 E : *par exemple - est-ce que tu as regardé la télévision tous les jours pendant les vacances*↑ - *oui je l'ai regardée tous les jours - oui je l'ai regardée tous les jours - et la chose suivante qui est importante -- les mots clés - pour le temps passé composé -- un soir - un mercredi - un jour - le 4 juillet - une fois - deux fois - trois fois - plusieurs fois - avec ces expressions temporelles on utilisera le temps passé composé*
-
- (9)69 A : *une fois*↑
- (9)70 E : *une fois*↑ - *une...↑----- une fois --- maintenant les mots clés pour l'imparfait - le soir - tous les soirs - le mercredi - tous les mercredis*
- (9)71 A : *et on copie tout*↑
- (9)72 E : *oui - tout daria -- le soir - tous les soirs - le mercredi - tous les mercredis - chaque jour - tous les jours - d'habitude - autrefois - et parfois (...) - les expressions précédentes soulignaient le caractère unique des actions - et ici elles nous signalent que quelque chose se répète - oui*↑ - *qu'il s'agit des habitudes - tous les mercredis - le mercredi - nous disent qu'il s'agit de tous les mercredis*
- (...)
- (9)73 E : *maintenant passons aux exercices - afin de vérifier si vous avez bien tout compris - nous avons deux histoires - l'histoire de clark kent et l'histoire de blanche-neige --- l'histoire de clark kent et l'histoire de blanche-neige - on commence par l'histoire de clark kent - notre devoir consiste à choisir une forme qui convient - le passé composé ou l'imparfait - on commence - la première phrase - fera :: kamil*
- (9)74 A : *clark kent travaillait à la planète quotidienne*
- (9)75 E : *à la planète quotidienne - et tu as choisi quel temps*↑

- (9)76 A : l'imparfait
- (9)77 E : *très bien* - clark kent travaillait à la planète quotidienne - à l'imparfait - *la deuxième phrase fera* :: daria
- (9)78 A : il [aime] son travail
- (9)79 E : *encore une fois*
- (9)80 A : il [aime]
- (9)81 E : l'imparfait *alors* il aimait son travail - *nous décrivons un état - des sentiments* - *alors* l'imparfait -- *et la suite* - *ce n'est pas la fin de la phrase*
- (9)82 A : mais il y a [ae] un problème
- (9)83 E : *alors quel temps* - le passé composé↑
- (9)84 A : passé composé
- (9)85 E : mhm :: *et les autres*↑--- *il s'agit de quelque chose qui s'est fini*↑- *ou bien c'est quelque chose qui durait* ↑
- (9) 86 As : *qui durait*
- (9)87 A : *mais comment* - *ça veut dire qu'il* [mia] « avoir », Imp., 3pers., masc., passé] *un problème*↑
- (9)88 E : *oui* - *il ne l'a pas surmonté* - *alors ça durait* - *alors quoi*↑ -- l'imparfait -- *écoutez* - *imaginez-vous qu'on est au théâtre* - *et les acteurs jouent* - *tout ce qui est exprimé à l'aide de la décoration* - *à l'aide de la description* - *les aspects physiques des personnages que nous voyons* - *pour décrire tout cela nous utiliserons l'imparfait* - *et tout ce qui est l'action* - *tous les événements* - *tout ce que les acteurs font* - *je ne sais pas euh* :: *tuera quelqu'un par exemple* - *ce sera une action ponctuelle que nous dériverons au passé composé* -- *alors dans notre cas clark travaillait sur la planète quotidienne* - *il aimait son travail* - *mais il avait un petit problème* - *il s'agit tout le temps de la description* - *et ensuite* - *nous avons amoureux* - amoureux veut dire amoureux
- (9)89 As : il était
- (9)90 E : il était amoureux - *il était amoureux* - *toujours la description* -- il était amoureux d'une jeune femme *loïs* - *oui*↑- *et maintenant qu'est-ce qui se passe avec cette pauvre loïs* - *loïs*... ↑
- (9)91 A : n'a pas [su]
- (9)92 E : on dit n'a pas su *gosia* - *nous sommes d'accord avec gosia*↑
- (9)93 A : *c'est la description*
- (9)94 E : *oui c'est toujours la description des sentiments* - *loïs* ne ::
- (9)95 As : savait pas
- (9)96 E : savait pas - que clark -- existait - que clark existait
- (...)

{L'enseignant demande aux apprenants de finir l'exercice à la maison}

Enseignant 10 (2 x 45 min)

Séance 1 (imparfait)

{Salutations, vérification de présence, échauffement portant sur la thématique des vêtements et des couleurs, l'enseignant demande aux apprenants quels vêtements ils aiment porter et de quelle couleur}

(10)1 E : et par exemple moi - quand j'avais quatorze ans - je portais une robe longue- noire - avec une veste noire aussi - j'aimais aussi la couleur noir {rires des apprenants}- j'avais -- j'avais des cheveux longs - je portais des lunettes parfois --- euh :: est-ce que vous savez quel temps j'ai utilisé pour vous décrire comment étais-je -- comment j'étais↑-- avant -- vous savez quel temps j'ai utilisé ↑

(10)2 A : imparfait

(10)3 E : c'est l'imparfait - ola - tu connais ce temps↑

(10)4 A : oui

(10)5 E : et le reste↑----- non↑--c'est le temps imparfait {l'enseignant écrit au tableau}-- et comme on parle de ce temps je vous distribue des fiches - regardez bien

{L'enseignant distribue aux apprenants des fiches contenant les règles de la formation de l'imparfait, ensuite elle explique (toujours en français) la formation du temps en question et demande aux apprenants d'essayer de conjuguer quelques verbes}

(10)6 E : alors comme je vous l'ai dit - quand j'avais votre âge - j'AVAIS des cheveux longs - je PORTAIS une robe longue - une jupe longue aussi - alors j'utilise le temps imparfait - comment pensez-vous -- qu'est-ce qu'il signifie↑ -- comment on va traduire en polonais - je portais...↑

(10)7 A : [niedokonany]

(10)8 E : ola...↑

(10)9 A : *le temps passé* [niedokonany]

(10)10 E : [niedokonany] - *alors le temps passé* [niedokonany] - *alors traduis cette phrase* - je portais une robe longue -- quand j'avais quatorze ans - je portais une robe longue

(10)11 A : *c'est comme en polonais - quand* [miałam^{« avoir »IMP.1SG.F.passé}] *quatorze ans - je* [nosiłam^{« porter »IMP.1SG.F.passé}] --- comment c'était la suite↑

(10)12 E : une robe longue

(10)13 A : *une robe longue*

(10)13 E : (...) euh :: j'avais des cheveux longs - alice - comment tu traduis cette phrase↑

(10)14 A : [miałam^{« avoir »IMP.1SG.F.passé}] *des cheveux longs*

(10)15 E : [miałam^{« avoir »IMP.1SG.F.passé}] *des cheveux longs* - oui et maintenant vous -- quand vous aviez cinq ans - comment vous étiez↑- m↑- je suis curieuse - ivone --- comment étais-tu quand tu avais cinq ans - cinq --- tu étais comme aujourd'hui↑

{L'enseignant interroge plusieurs apprenants sur comment ils étaient à l'âge de cinq ans, ensuite les apprenants doivent transformer à l'imparfait le texte intitulé « Le nouveau look de Joséphine » et l'interview « Les souvenirs de Léna Aréna »}

(10)16 E : bon - alors aujourd'hui - d'abord je vous ai décrit comment j'étais avant - alors comment pensez-vous -- quand on utilise l'imparfait↑ - comment pensez-vous -- par exemple quand je vous dis - avant j'AVAIS des cheveux longs - je portais quelque chose - je m'habillais en noir -- qu'est-ce que j'ai fait↑--- quand je vous dis je suis comme ça - je porte ça ...↑ qu'est-ce que je fais↑

(10)17 A : décrire

- (10)18 E : comment↑
- (10)19 A : décrire
- (10)20 E : oui - alors j'utilise l'imparfait pour faire quoi↑-- pour faire la...↑---- pour faire la description - il sert à décrire -- alors notez - l'imparfait sert à - écrivez s'il vous plaît - l'imparfait sert à - deux points - à décrire - au passé - oui - à décrire par exemple des personnages - oui --- et par exemple - quand vous avez dans cet exercice -- quand j'étais triste - quand j'étais triste par exemple
- (10)21 A : situation
- (10)22 E : c'est la situation↑ ---- {l'enseignant écrit au tableau} à décrire les personnages - les états d'esprit - oui - l'états D-E-S-prit -- qu'est-ce que ça veut dire l'état d'esprit
- (10)23 A : *l'état d'esprit*
- (10)24 E : oui - *l'état d'esprit - comment nous nous sentons - nos sentiments - nos émotions que nous décrivons oui↑* ---- et par exemple quand je dis - avant - quand j'avais quatorze ans - je me réveillais chaque jour à huit heures --- tous les matins je faisais ma toilette - qu'est-ce que c'est ↑ comment pensez-vous↑ --- comment↑ - vous préférez en polonais↑ non↑ c'est clair↑ vous comprenez mes phrasez↑ - alors quand j'avais quatorze ans - j'avais l'habitude de faire quelque chose - par exemple chaque matin je me suis - pardon - je me réveillais à huit heures --- oui - toujours - chaque jour je faisais ma toilette -- alors qu'est-ce que c'est↑
- (10)25 A : XXX en anglais
- (10)26 E : peut-être mais ce n'est pas l'anglais
- (10)27 A : XXX
- (10)28 E : oui alors ce sont nos ha-bi...↑tudes - nos habitudes - alors écrivez s'il vous plaît - l'imparfait sert aussi - comment faire cette phrase- *à quoi encore il va nous servir* ↑-- à parler euh :: à décrire des habitudes {l'enseignant note au tableau} ha-bi-tudes--- *nos habitudes - oui↑ - les choses que nous faisons d'habitude chaque jour - n'est pas↑-- quelque chose qui se répétait- oui↑* - à décrire nos habitudes - à parler de nos habitudes - oui :: euh :: par exemple chaque matin je traversais les ponts - les rues -- j'allais à l'école - oui↑-- bon - et maintenant je voudrais que vous présentiez vos petits souvenirs d'enfance (...)
- (10)29 A : *on doit décrire la vérité↑*
- (10)30 E : *vous pouvez fantasmer un peu si vous voulez - essayez tout de même de suivre les questions de notre interview - par exemple quand vous étiez petits - qu'est-ce que vous vouliez faire comme profession quand vous étiez petits - d'accord↑*
- {Les apprenants effectuent leur devoir et ensuite chacun présente à tour de rôle sa production}

Séance 2 (comparaison des fonctionnements de l'imparfait et du passé composé)

- {Salutations}
- (10)31 E : notre sujet d'aujourd'hui - il était une fois - trois points {le professeur marque le sujet au tableau} - il était une fois trois points
- (...)
- (10)32 E : donc vous avez écrit il était une fois - patrycja - dans quel temps est il était↑- c'est le présent ↑ - non- non
- (10)33 A : XXX
- (10)34 E : plus fort s'il te plaît - plus fort - *plus fort*
- (10)35 A : {rires} imparfait
- (10)36 E : oui - imparfait - comment on forme l'imparfait↑- eveline↑
- (10)37 A : euh :: sujet et euh ::
- (10)38 E : et radical - si tu veux parler en polonais

- (10)39 A : alors ce sera un verbe en forme euh ::
- (10)40 E : première personne - *première personne* – pluriel - le radical plus terminaison - quelles terminaisons↑
- (10)41 A : [ai - ais - ait -ions- iez- aient] {l'enseignant note les terminaisons au tableau}
- (10)42 E : ok - et quand utilisons-nous ce temps↑ - kamil
- (10)43 A : *euh :: quand nous voulons décrire comment quelqu'un était habillé euh ::*
- (10)44 E : alors afin de décrire les personnes - quoi encore
- (10)45 A : les habitudes
- (10)46 E : bien
- (10)47 A : l'état d'esprit
- (10)48 E : oui - l'imparfait est un temps que nous utilisons pour décrire les personnes- les habitudes - l'état d'esprit euh :: et aussi pour décrire les actions qui dureraient longtemps dans le passé --- et le passé composé...↑--- ça fait longtemps qu'on connaît ce temps
- (10)49 A : [dokonany]
- (10)50 E : oui - *c'est un temps passé qui désigne les actions achevées - ola - comment on forme le passé composé*↑
- (10)51 A : euh :: on conjugue *être* ou *avoir* au présent et on ajoute le participe passé
- (10)52 E : bien --- euh :: alors par exemple - dimanche - c'était quel jour↑ - ala↑ - quel jour ↑- quelle date↑ --- quelle fête↑ - comment s'appelle cette fête ↑ -- la toussaint {l'enseignant note au tableau} - tou- saint - *la toussaint* - oui↑ - c'est la fête qui s'appelle la toussaint ----la toussaint - et quelles habitudes vous avez ce jour-là↑--- *quels habitudes nous avons ce jour-là*↑ - qu'est-ce qu'on fait↑-- d'abord au présent - on va en cime-tière - aller en cimetièrè {le professeur note au tableau} - et puis qu'est-ce qu'on fait↑ - on nettoie les tombes - oui↑ - nettoyer - double [t] - les tombes {le professeur note au tableau}- les tombes c'est quoi↑
- (10)53 A : *les tombes*
- (10)54 E : ensuite on met des bougies - les bougies c'est quoi↑ -- *les bougies* - et on met des fleurs - des chrysanthèmes (...) en général on prie - *on prie* - *prier*{le professeur note au tableau} - c'est le jour aussi où on rencontre la famille - alors maintenant - vous avez les infinitifs - et dites-moi au passé qu'est-ce qu'on faisait - qu'est-ce qu'on faisait -- iwona...↑ (...) d'habitude...↑
 {l'apprenant transforme les verbes écrits au tableau à l'imparfait}
- (10)55 E : et toi ada - qu'est-ce que tu AS FAIT le dimanche - qu'est-ce que tu AS FAIT le dimanche↑
- (10)56 A : le dimanche j'allais
- (10)57 E : *j'allais - ok - tu pouvais aller*
- (10)58 A : allais euh ::
- (10)59 E : j'ALLAIS
- (10)60 A : j'allais au ::
- (10)61 E : cimetièrè
- (10)62 A : cimetièrè -- euh :: je -- mettais
- (10)63 E : mettais
- (10)64 A : mettais des fleurs
- (10)65 E : oui - mais cette action - elle est déjà finie - alors qu'est-ce que tu as fait ↑ - quel temps↑- c'est l'action finie - [położyłam^{« mettre »PERF.1SG.F.passé}] *des fleurs* ou [zapałiłam^{« allumer »PERF.1SG.F.passé}] *des bougies* - alors tu le diras comment ↑
- (10)66 A : je me ::

- (10)67 E : j'ai mis
- (10)68 A : j'ai mis des fleurs
- (10)69 E : oui - et qu'est-ce que tu as mis encore↑
- (10)70 A : j'ai mis des bougies
- (10)71 E : ola - ça va aujourd'hui↑ - la semaine dernière - qu'est-ce que tu as fait↑
- (10)72 A : j'étais malade
- (10)73 E : oui :: tu étais malade - qu'est-ce que tu avais↑
- (10)74 A : j'avais mal au ventre - j'avais mal à la gorge
- (10)75 E : tu étais complètement malade - tu avais de la fièvre↑
- (10)76 A : non mais euh :: j'avais mal au ventre
- (10)77 E : oui...↑
- (10)78 A : et j'avais mal au cœur
- (10)79 E : oui - et tu as vomi↑
- (10)80 A : oui
- (10)81 E : d'accord -- et le reste - vous allez bien aujourd'hui↑- vous allez bien kamil↑ - tu vas bien↑ - ça va↑ --- d'accord -- *vous savez que c'est contagieux*
- (...)
- (10)82 E : ok- maintenant regardez l'exercice à gauche - il faut mettre tout ce texte soit au passé composé soit à l'imparfait - et il faudra me dire pourquoi vous avez mis l'imparfait - ou le passé composé -- d'accord↑ -- qui commence↑ - kamil
- (10)83 A : elle était XXX jolie et gentille
- (10)84 E : qui↑
- (10)85 A : travaillait
- (10)86 E : quel temps ↑
- (10)87 A : imparfait
- (10)88 E : travaillait ...↑
- (10)89 A : comme vendeuse dans un petit magasin de chaussures
- (10)90 E : oui - pourquoi tu as fait à l'imparfait↑-- elle était...↑ - elle travaillait...↑
- (10)91 A : parce que euh ::
- (10)92 E : tu peux le dire en polonais si tu veux
- (10)93 A : *parce qu'il s'agit d'actions* [niedokonane]- *elle* [pracowała^{«travailler»IMP.3SG.F.passé}]
- (10)94 E : [pracowała^{«travailler»IMP.3SG.F.passé}] - [była^{«être»IMP.3SG.F.passé}] - *alors la description - n'est pas...↑*- oui- ensuite eveline
- (10)95 A : elle n'aimait
- (10)96 E : c'est quel temps↑
- (10)97 A : imparfait
- (10)98 E : oui - pourquoi l'imparfait↑
- (10)99 A : *parce qu'il s'agit euh :: d'une sorte d'état d'esprit*
- (10)100 E : très bien - alors - elle n'aimait pas son patron parce qu'il... ↑
- (10)101 A : était méchante

- (10)102 E : méchant - *méchant*
- (10)103 A : il XXX argent
- (10)104 E : oui c'est quel temps - [zarabiał^{« gagner »IMP.3SG.M.passé}] *alors une action comment↑- étirée dans le temps*
- (10)105 A : il gagnait beaucoup d'argent - mais les vendeuses qui travaillaient pour lui étaient pauvres
- (10)106 E : alors tu as utilisé le temps... ↑ - imparfait -- les vendeuses - c'est qui↑- *les vendeuses - elles faisaient quoi↑*- [pracowały^{« travailler »IMP.3PL.F.passé}] -- *on ne sait pas quand elles ont fini alors quel temps↑* - inaccompli - imparfait --- et elles étaient pauvres - imparfait pourquoi↑---- c'est la descrip...↑ tion - alors ensuite qui↑ -- aga
- (10)106 A : XXX
- (10)107 E : *elle ne voulait plus travailler pour lui- mais elle ne pouvait pas trouver d'autre travail*
- (10)108 A : elle ne pouvait pas
- (10)109 E : ne pouvait pas - *continue*
- (10)110 A : travailler pour lui- mais elle ne pouvait pas trouver d'autre travail
- (10)111 E : très bien - madeleine -magda...↑
- (10)112 A : alors elle a décidé de rester - dans le magasin de chaussures - mais elle - euh :: n'était pas contente euh :: et elle
- (10)113 E : regarde - tu as - souvent chez elle - [plakała^{« pleurer »IMP.1SG.F.passé}] *souvent chez elle*
- (10)114 A : elle [plɛr]- pelurait chez elle - parce qu'elle m :: n'avait pas↑ assez à manger et pa- parce que
- (10)115 E : parce qu'elle
- (10)116 A : parce qu'elle euh :: était si fatiguée
- (10)117 E : oui - très bien - pourquoi tu as mis le passé composé au début - alors elle a décidé de rester
- (10)118 A : parce qu'elle [zdecydowała^{« décider »PERF.1SG.F.passé}]
- (10)119 E : XXX ok - ensuite - ola --- un jour- tu vois↑
- (10)120 A : un jour un beau jeune homme est entré dans le magasin
- (10)121 E : oui - pourquoi passé composé↑
- (10)122 A : *parce qu'il a franchi le seuil*
- (10)123 E : *oui parce qu'il s'agit d'une action unique - une entrée unique - action comment↑* - [dokonana]- [wszedł^{« entrer »PERF.3SG.M.passé}] - la phrase suivante
- (10)124 A : il était très bien habillé
- (10)125 E : oui :: - il était très bien habillé - c'est quoi↑ -- la description
- (10)126 A : et il avait l'air sympathique
- (10)127 E : c'est la même chose
- (10)128 A : description
- (10)129 E : il avait l'air sympathique -- euh :: ensuite ivone
- (10)130 A : euh :: il euh :: n'a ::
- (10)131 E : il [nie kupował^{« acheter »IMP.3SG.M.Nég.passé}] rien - ou [nie kupił^{« acheter »PERF.3SG.M.Nég.passé}]↑
- (10)132 A : [nie kupił^{« acheter »PERF.3SG.M.Nég.passé}]
- (10)133 E : alors une action accomplie - n'est-ce pas↑
- (10)134 A : il n'a ach...↑

- (10)135 E : il n'a rien acheté
- (10)136 A : il n'a rien acheté - XXX
- (10)137 E : parler ensemble - *et il inviter la jeune fille à diner chez lui - {rires} alors ils ont parlé et ont fini cette conversation - ou bien il s'agit d'une situation où il l'a invitée* ↑
- (10)138 A : *situation*
- (10)139 E : *alors le premier verbe - parler- sera à quel temps*↑
- (10)140 A : imparfait
- (10)141 E : parler - oui - l'imparfait
- (10)142 A : et il l'a invitée
- (10)143 E : oui - il l'a invitée - au passé composé- continue ivone
- (10)144 A : il a invité la jeune fille à manger le soir -- ils all :: euh ::
- (10)145 E : *il y aura quel temps - ils* [poszli^{« aller »PERF.3PL.M.passé}]
ou ils [chodzili^{« aller »IMP.3PL.M.passé}] *au restaurant*↑
- (10)146 A : [poszli^{« aller »PERF.3PL.M.passé}]- [dokonany]
- (10)147 E : *alors le passé composé*
- (10)148 A : euh :: ils sont allés↑
- (10)149 E : oui ::
- (10)150 A : dans un petit restaurant italien - où euh :: ils euh ::
- (10)151 E : *en polonais ce serait comment*↑ - ils ont pris...↑
- (10)152 A : [zamówili^{« commander »PERF.3PL.M.passé}]↑
- (10)153 E : oui - alors ...↑
- (10)154 A : ils ont pris↑
- (10)155 E : oui - ils ont pris quoi↑
- (10)156 A : des spaghettis et du kianti
- (10)157 E : bien - ensuite - *le premier trou patrycja - et le deuxième ala*
- (10)157 A : euh :: ils [rozmawiali^{« parler »IMP.3PL.M.passé}] *beaucoup* - imparfait - ils
parlaient beaucoup
- (10)158 A : et elle a oublié l'heure↑
- (10)160 E : très bien ala - *elle a complètement oublié quelle heure il était* - c'est clair↑ -- ensuite piotr
- (10)161 A : puis elle regardait
- (10)162 E : quel temps ↑- [patrzyła^{« regarder », imperf., 3pers., sin., fém.}] *ou* [popatrzyła^{« regarder », perf., 3pers., sin., fém.}] *la montre*↑
- (10)163 A : elle a regardé la montre -- il était minuit
- (10)164 E : mhm :: il était minuit - *il était minuit*
- (10)165 A : elle est - elle euh ::
- (10)166 E : quel temps - vous utilisez↑ - elle [musiała^{« devoir »IMP.3SG.F.passé}] *dans le magasin à sept heures du matin*
- (10)167 A : elle euh ::
- (10)168 E : devait
- (10)170 A : elle devait être dans le magasin à sept heures du matin

- (10)171 E : oui - małgosia
- (10)172 A : elle a expliqué que
- (10)173 E : très bien - passé composé - pourquoi ↑ comment tu traduis ça↑- [wyjaśniła^{«expliquer»}_{IMP.3SG.F.passé}] ou [wyjaśniła^{«expliquer»}_{PERF.3SG.F.passé}] ↑---[wyjaśniła^{«expliquer»}_{PERF.3SG.F.passé}] *n'est pas*
↑ *alors une action* [dokonana]
- (10)174 A : XX
- (10)175 E : et ils [wychodzili^{«sortir»}_{IMP.3PL.M.passé}] ou [wyszli^{«sortir»}_{PERF.3PL.M.passé}]
- (10)176 A : ils sont partis
- (10)177 E : oui - très bien - ils sont partis alors...↑ - qu'est-ce qu'il faut mettre à la fin↑ - parti↑ - [s] partir
ça se conjugue avec être au passé composé - il faut toujours accorder le participe passé - oui -
agnès
- (10)178 A : euh :: elle
- (10)179 E : [wstawała^{«se lever»}_{IMP.3SG.F.passé}] *de son lit* ou [wstała^{«se lever»}_{IMP.3SG.F.passé}] ↑
- (10)180 A : elle a sorti
- (10)181 E : elle a sorti↑
- (10)182 A : elle est sortie
- (10)183 E : d'accord - et qu'est-ce qu'il faut mettre à la fin↑ - elle est sortie↑
- (10)184 A : [e]
- (10)185 E : ensuite
- (10)185 A : elle euh ::
- (10)186 E : *et maintenant tout dépend de ce qu'on veut dire - en sortant du lit soudainement elle a entendu
un bruit - ou pendant qu'elle sortait - elle entendait du bruit --- a mon avis il y aura
l'imparfait dans la première partie - elle sortait - une action qui dure - et soudainement elle a
entendu un bruit - alors...↑*
- (10)187 A : elle sortait du lit quand euh :: elle :: a enten ::
- (10)188 E : entendu
- (10)189 A : un bruit
- (10)190 E : bien - [usłyszała^{«entendre»}_{PERF.3SG.F.passé}]- alors une action accomplie
- (10)191 A : elle m ::
- (10)192 E : [patrzyła^{«regarder»}_{IMP.3SG.F.passé}] ou [popatrzyła^{«regarder»}_{PERF.3SG.F.passé}] par terre - et elle a trouvé les
clés du jeune homme ↑
- (10)193 A : [popatrzyła^{«regarder»}_{PERF.3SG.F.passé}]
- (10)194 E : alors une action...↑
- (10)195 A : [dokonany] -- elle a regardé par terre et elle euh ::
- (10)196 E : [zauważyła^{«apercevoir»}_{PERF.3SG.F.passé}] ou [zauważyła^{«apercevoir»}_{IMP.3SG.F.passé}]↑
- (10)197 A : a aperçu les clés du jeune homme
- (10)198 E : ensuite - pauline
- (10)199 A : elle ::
- (10)200 E : *tout simplement - elle avait son numéro de téléphone*
- (10)200 A : elle avait son numéro de téléphone et elle a téléphoné
- (10)201 E : très bien - alors comment on dira en polonais↑

(10)202 A : [zadzwo*n*ia « appeler »PERF.3SG.F.passé]

(10)203 E : alors une action accomplie - et la dernière

(10)204 A : XXX

(10)205 E : c'était le fils de son patron - alors vous avez compris l'histoire↑--

- qui va nous raconter cette histoire au passé↑--- ola commence - kamil continue

{Les apprenants racontent l'histoire à tour de rôle et inventent sa suite}

(...)

Annexe C

Les documents déclencheurs de l'activité réflexive de verbalisation

L'annexe présente les documents déclencheurs de l'activité réflexive de verbalisation qui a été proposé à 30 étudiants polonophones de 2^{ème} et 3^{ème} année de Philologie Romane (cf. chapitre 11). Il contient notamment les résultats de l'exercice à trous portant sur le passé composé et l'imparfait et les descriptions des temps en question fournies par les informateurs. Les traductions des descriptions ont été faites par nous-même.



[Traduction]

Le passé composé - temps passé [dokonany], employé pour exprimer les situations accomplies dans le passé, pour les événements qui ont été achevés. Employé pour décrire des situations qui ont un début et une fin.

Imparfait - temps du passé [niedokonany]. Il est utilisé pour décrire les situations passées, qui ont eu une certaine continuité dans le temps.

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.
Je (coudre) ~~ai~~ ^{étais} ... de 5h 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 (pouvoir) ~~peux~~ ^{peux} dormir la nuit dernière.
3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) ~~neige~~ ^{neigeait} régulièrement.
4. -Il parle très bien l'arabe.
- C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) ~~habite~~ ^{habitait} à Alger.
5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) ~~sais~~ ^{savais} pas 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) ~~sort~~ ^{sortais} pas de la maison pendant trois ans.
7. Dimanche dernier j'ai rencontré Lue qui (partir) ~~part~~ ^{partait} pour Chamoux. Je (se décider) ~~se décide~~ ^{se décidais} de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) ~~marchons~~ ^{marchions} longtemps.
8. Je (penser) ~~pense~~ ^{pensais} de mon départ festival toute l'année. Je (partir) ~~part~~ ^{partais} enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) ~~arrive~~ ^{arrivais} à Rennes, il (pleuvoir) ~~pleut~~ ^{pleuvait} et il (pleuvoir) ~~pleuvait~~ ^{pleuvait} pendant tout mon voyage. ^{à peu}
9. Paul (avoir) ~~avait~~ ^{avait} vingt ans quand il (avoir) ~~avait~~ ^{avait} son accident de voiture. Il (rester) ~~reste~~ ^{restait} huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) ~~lit~~ ^{lisait} lors de son séjour à l'hôpital.

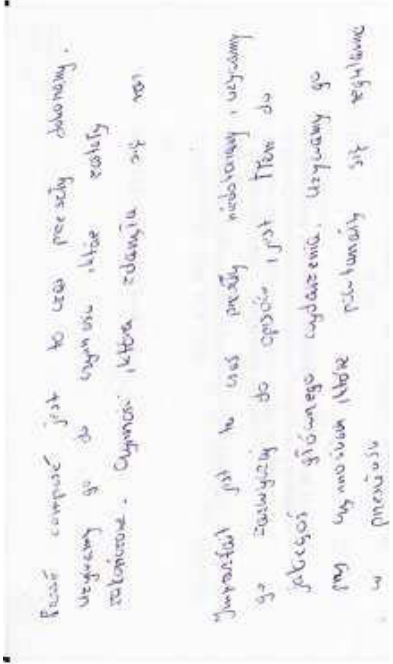
Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.
Je (coudre) *DA. كسوت* de 5h 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 (pouvoir) *قوت* dormir la nuit dernière.
3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) *سقط* régulièrement.
4. - Il parle très bien l'arabe.
- C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) *ساكن* à Alger.

5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) *دا. لا* pas répondre à la question.
6. Je comprends la souffrance. C'est toujours difficile quand on perd un proche. Moi, par exemple, après la mort de ma mère je ne (sortir) *خارجت* pas de la maison pendant trois ans.

7. Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui (partir) *رحل* pour Chamoux. Je (se décider) *قررت* de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) *مشينا* longtemps.

8. Je (penser) *فكرت* de mon départ ~~à~~ festival toute l'année. Je (partir) *رحلت* enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) *اذا* à Rennes, il (pleuvoir) *سقط* et il (pleuvoir) *سقط* pendant tout mon voyage.
9. Paul (avoir) *كان* vingt ans quand il (avoir) *كان* son accident de voiture. Il (rester) *بقي* huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) *كثيرا* lors de son séjour à l'hôpital.



[Traduction]

Le passé composé est le temps passé [accidental]. On l'utilise pour des actions achevées, qui se sont produites qu'une seule fois.

L'imparfait est le temps passé [accidental]. On l'utilise d'habitude pour les descriptions, il sert de fond pour des événements principaux. On l'utilise pour exprimer les actions qui se sont produites de façon régulière dans le passé.

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 5h 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 (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 des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir)..... pas 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 une qui (partir)..... pour Chamonix. Je (se joindre)..... de l'accompagner à la gare. Nous (marcher)..... longtemps.
8. Je (penser)..... de mon départ festival toute l'année. Je (partir)..... enfin la semaine dernière. Quand je (arriver)..... à Rennes, il (pleuvoir)..... pendant tout mon voyage.
9. Paul (avoir)..... vingt ans quand il (avoir)..... son accident de voiture. Il (rester)..... huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire)..... lors de son séjour à l'hôpital.

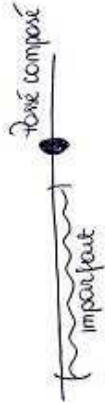
passé composé :
→ czynność w przeszłości, dokonana, cz. punktowa,
imperfait :
→ to wydarzeń w przeszłości,
→ ciągły, czp.
(- p. composé :
→ czynności punktowe)
→ pogoda np. il faisait beau

[Traduction]

- Passé composé
- actions passées, terminées, ponctuelles
- Imparfait
- fond des actions dans le passé
- états
- météo, par exemple: il faisait beau

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

- Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.
Je (coudre)..... de 5h à 10 h.
- On me dit que c'est une petite grippe, mais de mon côté, depuis mardi, c'est de pire en pire. Je ne (pouvoir)..... la nuit dernière.
- Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) *neigeait* régulièrement.
- Il parle très bien l'arabe.
- C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) *habitait* à Alger.
- Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) *savais* pas répondre à la question.
- 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) *sortais* pas de la maison pendant trois ans.
sortais
- Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui (partir) *est parti* pour Chamoniix. Je (se déstabiliser) *me suis déstabilisé* de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) *avons marché* tout le temps.
- Je (penser) *pensais*, de mon départ *festival* toute l'année. Je (partir) *suis parti* enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) *suis arrivé* à Rennes, il (pleuvoir) *pleuvait* (il pleuvait) pendant tout mon voyage.
- Paul (avoir) *avait* vingt ans quand il (avoir) *avait* son accident de voiture. Il (restier) *est resté* à l'hôpital. Il (beaucoup lire) *lisait beaucoup* lors de son séjour à l'hôpital.
lisait beaucoup



PC - czas dokonany, otęga, zamknięta. Używamy po czasie gdy przedstawiamy jakąś konkretną czynność. Imparfait - to, symność: ęga, w czasie, powtórzenie, wyrażenie stanu. Kiedy byłem małym dzieckiem...

[Traduction]

PC - temps [accompli], exprime les actions closes. On l'utilise pour les actions uniques, par exemple: j'ai cassé une jambe.

Imparfait - utilisé pour exprimer le fond, la continuité des actions, dans les descriptions, pour exprimer les actions répétitives, l'apparence physique, l'état d'esprit, par exemple: quand j'étais un enfant...

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

- Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.
Je (coudre). *أنا كنت قد قمت* de 5h à 10h.
- On me dit que c'est une petite grippe, mais de mon côté, depuis mardi, c'est de pire en pire. Je ne (pouvoir). *كنت أصابني*
- Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) *كانت تساقط* régulièrement.
- Il parle très bien l'arabe.
- C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) *كان يسكن* Alger.
- Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir). *لم أعرف* pas répondre à la question.
- 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) *كنت أخرج* pas de la maison pendant trois ans.
- Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui (partir) *كان قد رحل* pour Chamoux. Je (se décider) *كنت قد قررت* de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) *كانت نسير* longtemps. A la gare il y *كان*
- Je (penser) *كنت أفكر* de mon départ festival toute l'année. Je (partir) *كنت قد رحلت* enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) *كنت قد وصلت* à Rennes, il (pleuvoir) *كانت تهطل* pendant tout mon voyage.
- Paul (avoir) *كان قد حصل* vingt ans quand il (avoir) *كان قد حصل* son accident de voiture. Il (rester) *كان قد بقي* huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire). *كان يقرأ كثيرا* lors de son séjour à l'hôpital.

Passé composé végève síq do jednokrovných vyjádření, které slouží síq ríca i vyjstíkej síq dlehaná. (složená slovesá) slovesá slo alla fúse composé, pívíje do, co dává síq pátím složeným vyjádření (složeným složeným složeným, následované, bíjíe kromě jím's cas.

[Traduction]

Le passé composé est utilisé pour des actions uniques, qui se sont produites une seul fois et qui, le plus souvent, sont terminées.

L'imparfait sert de fond pour le passé composé, décrit ce qui s'est passé pendant l'action principale (au passé composé), il décrit les actions [indefinites], duratives.

Gr. 1, app. 8

Passé composé
 czynność dokonana
 czynność jednorazowa
 sługa wydzierzeń

Imparfait
 czynność niedokonana
 czynność trwała dłużej czas w przeszłości
 opis tła wydarzeń
 opis wyglądu, uczuć, emocji

[Traduction]

Passé composé
 - action [dokonana]

- action unique
 - suite d'événements

Imparfait

- action [niedokonana]

- action qui a duré long temps dans le passé

- description du fond des événements

- description de l'apparence physique, des sentiments, des émotions

Mettez à l'impartait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.

Je (coudre) ~~est~~ ^{étais} couché de 5h 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 (pouvoir) ~~peux~~ ^{peux pas} dormir la nuit dernière.

3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) ~~neigeait~~ ^{neigeait} régulièrement.

4. -Il parle très bien l'arabe.

- C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) ~~habitait~~ ^{habitait} à Alger.

5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) ~~ne savais~~ ^{ne savais pas} 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) ~~ne sortais~~ ^{ne sortais pas} de la maison pendant trois ans.

~~je ne sortais pas~~

~~je ne sortais pas~~

7. Dimanche dernier j'ai rencontré l'ue qui (partir) ~~partait~~ ^{partait} pour Chamoux. Je (se décider) ~~ne me décidais pas~~ ^{me suis décidé} de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) ~~ne marchions pas~~ ^{avons marché} longtemps.

8. Je (penser) ~~ne pensais pas~~ ^{pensais} de mon départ festival toute l'année. Je (partir) ~~ne partais pas~~ ^{me suis rendu} à Rennes, il (pleuvoir) ~~ne pleuvait pas~~ ^{pleuvait} et il (pleuvoir) ~~ne pleuvait pas~~ ^{pleuvait} pendant tout mon voyage.

9. Paul (avoir) ~~ne avait pas~~ ^{avait} vingt ans quand il (avoir) ~~ne avait pas~~ ^{avait} son accident de voiture. Il (rester) ~~ne restait pas~~ ^{est resté} huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) ~~ne lisait pas~~ ^{lisait} beaucoup lors de son séjour à l'hôpital.

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.

Je (coudre). *coutais*, de 5h 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 (pouvoir) *ai pu*.

3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) *neigeait* régulièrement.

4. - Il parle très bien l'arabe.

- C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) *habitait* à Alger.

5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) *n'ai pas répondu* 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) *sortais* pas de la maison pendant trois ans.

7. Dimanche dernier j'ai rencontré *une* qui (partir) *est part*, pour Chamoux. Je (se décider) *me suis décidé* de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) *avons marché* longtemps.

8. Je (penser) *pensais* de mon départ festival toute l'année. Je (partir) *suis parti* enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) *ai arrivé* à Rennes, il (pleuvoir) *pleuvait* pendant tout mon voyage.

9. Paul (avoir) *avait* vingt ans quand il (avoir) *eu* son accident de voiture. Il (rester) *est resté* huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) *lisait beaucoup* lors de son séjour à l'hôpital.

C'est passé composé utilisé si l'action est terminée, unique et achevée, dans le passé.
C'est l'imparfait utilisé pour la description de certains états, par exemple des sentiments. On l'utilise lorsque l'action est durative et pour décrire p.ex. la météo.

[Traduction]

Le passé composé est utilisé lorsque l'action est [évolutive], unique et achevée dans le passé.

L'imparfait est un temps du passé, qui est utilisé pour la description de certains états, par exemple des sentiments. On l'utilise lorsque l'action est durative et pour décrire p.ex. la météo.

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.
Je (combre). $\text{C}u \text{ d}a \text{ i} \text{ s}$ de 5h 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 (pouvoir) $\text{p}a \text{ u}$ dormir la nuit dernière.
3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger). $\text{n}e \text{ i} \text{ g}n \text{ e}$ régulièrement.
4. - Il parle très bien l'arabe.
- C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) $\text{h}a \text{ b}i \text{ t} \text{ a}$ Alger.
5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) $\text{s}a \text{ v}a$ pas 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) $\text{s}e \text{ r}t \text{ a}$ pas de la maison pendant trois ans.
7. Dimanche dernier j'ai rencontré l'ue qui (partir) $\text{p}a \text{ r}t$ Chamonix. Je (se décider) $\text{m}e \text{ s} \text{ e}$ de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) $\text{m}a \text{ r}c} \text{ h}$ longtemps.
8. Je (penser) $\text{p}e \text{ u}$ de mon départ festival toute l'année. Je (partir) $\text{p}a \text{ r}t$ enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) $\text{s}a \text{ s}$ à Rennes, il (pleuvoir) $\text{p}l$ il (pleuvoir) $\text{p}l$ pendant tout mon voyage.
9. Paul (avoir) $\text{a} \text{ v}a$ vingt ans quand il (avoir) a son accident de voiture. Il (rester) $\text{r}e \text{ s}t$ huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) $\text{l}i \text{ e}$ lors de son séjour à l'hôpital.

Czas "passé composé" używamy przy czynnościach już zakończonych i przeszłości, które ~~nie~~ były punktowe, krótkotrwałe. Należą do czasu "imparfait" użycamy do czynności systematycznie i powtarzających się w przeszłości. Używamy również do opisu, charakterystyki itd.

[Traduction]

On utilise le temps passé composé pour exprimer les actions déjà achevées dans le passé, ponctuelles, courtes.

Par contre l'imparfait est utilisé pour exprimer les actions répétitives, systématiques, duratives et inachevées dans le passé. On l'utilise aussi pour les descriptions, les caractéristiques etc.

~~Il est composé de deux parties~~
C'est une forme composée de deux parties. Elle est utilisée pour exprimer une action qui a eu lieu dans le passé.
C'est une forme composée de deux parties. Elle est utilisée pour exprimer une action qui a eu lieu dans le passé.
C'est une forme composée de deux parties. Elle est utilisée pour exprimer une action qui a eu lieu dans le passé.

[Traduction]

On utilise le passé composé pour exprimer les actions [déterminées] qui ont eu lieu dans le passé.

L'imparfait est également un temps du passé, mais il concerne les actions [indéterminées], ayant une longue durée. Il sert aussi à décrire les états et les objets.

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 5h à 10h.
2. On me dit que c'est une petite grippe, mais de mon côté, depuis mardi, c'est de pire en pire. Je ne (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 des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) ~~...~~ pas 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 Chanoux. Je (se décider) ~~...~~ l'accompagner à la gare. Nous (marcher) ~~...~~ longtemps.
8. Je (penser) ~~...~~ de mon départ festival toute l'année. Je (partir) ~~...~~ enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) ~~...~~ à Rennes, il (pleuvoir) ~~...~~ pendant tout mon voyage.
9. Paul (avoir) ~~...~~ vingt ans quand il (avoir) ~~...~~ son accident de voiture. Il (rester) ~~...~~ huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) ~~...~~ lors de son séjour à l'hôpital.

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

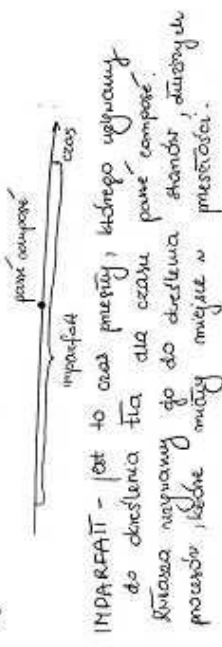
1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.
Je (coudre) ~~à~~ ~~se~~ ~~de~~ ~~5h~~ à 10 h.
2. On me dit que c'est une petite grippe, mais de mon côté, depuis mardi, c'est de pire en pire. Je ne (pouvoir) ~~peut~~ dormir la nuit dernière.
3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) ~~neige~~...
régulièrement.
4. -Il parle très bien l'arabe.
- C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) ~~habitait~~ à Alger.
5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) ~~sais~~... pas 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) ~~sortais~~ pas de la maison pendant trois ans.
7. Dimanche dernier j'ai rencontré Lug qui (partir) ~~part~~ pour Chamonix. Je (se décider) ~~se décide~~ de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) ~~marchons~~ longtemps.
8. Je (penser) ~~pense~~... de mon départ festival toute l'année. Je (partir) ~~part~~ enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) ~~arrive~~ à Rennes, il (pleuvoir) ~~pleuvait~~ et il (pleuvoir) ~~pleuvait~~ pendant tout mon voyage.
9. Paul (avoir) ~~a~~ vingt ans quand il (avoir) ~~a~~ son accident de voiture. Il (rester) ~~reste~~ huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) ~~lit~~... lors de son séjour à l'hôpital.

Je suis amoureuse *Je suis très fatiguée*
Je ne peux pas *Je ne peux pas*

[Traduction]

Passé composé - passé lointain.
Imparfait - passé proche.

PASSE COMPOSÉ - to czas przeszły złożony, którego używamy do wyrażenia przeszłości. Używamy go w momencie, gdy chcemy wyrazić czynność, która się zakończyła, czynność punktową.



[Traduction]

Le passé composé est un temps passé que nous utilisons au moment où nous voulons exprimer une action qui s'est achevée, une action ponctuelle.

L'imparfait est un temps passé que nous utilisons afin de décrire le fond des actions au passé composé. Nous l'emploierons surtout pour exprimer les états et les processus longs qui ont eu lieu au passé.

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.
Je (coudre). *sewiałam*, de 5h 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 (pouvoir) *nie mogłam* dormir la nuit dernière.

3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) *nie padał* régulièrement.

4. -Il parle très bien l'arabe.
- C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) *zamieszkał*, à Alger.

5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen ne (savoir) *nie wiedziałam*? pas 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) *nie wychodziłam*, pas de la maison pendant trois ans.

7. Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui (partir) *pojechał*, pour Chamboux. Je (se décider) *nie zdecydowałam* de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) *nie szliśmy* longtemps.

8. Je (penser) *nie myślałam*, de mon départ festival toute l'année. Je (partir) *nie wyjechałam*, enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) *nie przyjechałam* à Rennes, il (pleuvoir) *nie padało* pendant tout mon voyage.

9. Paul (avoir) *nie miał*, vingt ans quand il (avoir) *nie dostał*, son accident de voiture. Il (rester) *nie pozostał*, huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) *nie czytał*, lors de son séjour à l'hôpital.

Gr. 2, app. 1

• **Passé composé** - czas dokonany
 - opisany wyjątkowo w przypadku, gdy mianownik
 o czynności ~~nie~~ przeszłości, która już się
 wydarzyła, np. kiedy mamy podana
 konkretna datę,

Imparfait - czas niedokonany
 - kiedy coś wydarza się w przeszłości
 jednak po drugiem, coś co robimy
 zaawansuj, czynności wykonywane
 regularnie
 - używany też przy opisywaniu krajobrazu,
 bądź elementów spływających jakis wydarzenia
 w przeszłości.

[Traduction]

Passé composé - temps [dookony]
 - employé pour exprimer les actions passées qui sont achevées,
 p.ex. quand nous avons une date concrète

Imparfait - temps [indookony]
 - on l'emploie pour décrire les actions passées habituelles, effectuées
 régulièrement
 • on l'emploie également pour décrire le paysage et dans les
 descriptions au passé

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

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

Passé composé en Imparfait (ceci ymragoo mushai)
 - qay ymragoo jay
 adhomane
 - qay ashé padoé
 was ymragoo ymragoo
 lub hedy padoé le
 was les sy ymragoo

Imparfait (les temps exprimant le passé)
 - quand l'action est [inadokonana]
 - l'action effectuée régulièrement
 - les descriptions
 - employé dans les descriptions des personnes

[Traduction]

Passé composé vs Imparfait (les temps exprimant le passé)
 - quand l'action est [dokonana]
 - quand le temps de l'action est précis ou bien quand on sait combien de fois quelque chose a eu lieu.

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatigué.
 Je (coudre) *ai*... *cessé* de 5h à 10h.
2. On me dit que c'est une petite grippe, mais de mon côté, depuis mardi, c'est de pire en pire. Je ne (pouvoir) *pas* dormir la nuit dernière.
3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) *neigeait* régulièrement.
4. -Il parle très bien l'arabe.
 - C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) *habitait* à Alger.
5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) *pas* 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) *est parti* pour Chamoux. Je (se décider) *ai décidé* de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) *avons marché* longtemps.
8. Je (penser) *ai pensé* de mon départ festival toute l'année. Je (partir) *ai parti* enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) *ai arrivé* à Rennes, il (pleuvoir) *pleuvait* et (pleuvoir) *pleuvait* pendant tout mon voyage.
9. Paul (avoir) *avait* vingt ans quand il (avoir) *eu* son accident de voiture. Il (rester) *est resté* huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) *avait beaucoup lu* lors de son séjour à l'hôpital.

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.
Je (coudre) ~~SOUSCOUTS~~ de 5h à 10h.
2. On me dit que c'est une petite grippe, mais de mon côté, depuis mardi, c'est de pire en pire. Je ne (pouvoir) ~~POUVOIR~~ la nuit dernière.
3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) ~~NEIGEAIT~~...
régulièrement.
4. -Il parle très bien l'arabe.
- C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) ~~HABITAIT~~ à Alger.
5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) ~~SAVOIR~~ pas ~~pas~~ 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) ~~SORTAIS~~ pas de la maison pendant trois ans.
7. Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui (partir) ~~PARTAIT~~ pour Chamoux. Je (se décider) ~~ME SUIVAIS~~ ^{est parti} pour l'accompagner à la gare. Nous (marcher) ~~MARCHIONS~~ longtemps.
8. Je (penser) ~~PENSAIS~~ de mon départ festival toute l'année. Je (partir) ~~PARTAIS~~ ^{est parti} le samedi la semaine dernière. Quand je (arriver) ~~ARRIVAI~~ à Rennes, il (pleuvoir) ~~PLEUVAIT~~ pendant tout mon voyage.
9. Paul (avoir) ~~AVAIT~~ ^{avait} vingt ans quand il (avoir) ~~AVAIT~~ ^{est arrivé} son accident de voiture. Il (rester) ~~RESTAIT~~ ^{est resté} huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) ~~LISAIT~~ ^{est allé} lors de son séjour à l'hôpital.

Passé composé
- krótkie akcje, wydarzenia
- coś, co się stało i zakończyło

Imparfait
- opis przebiegu, na staniu uczuć, tło wydarzeń
- opis pogody etc.
- wydarzenia rozciągające się w czasie, które wzbudziły w nas zindywidualizowane

[Traduction]

Passé composé
- les actions courtes, les événements
- quelque chose qui a eu lieu et s'est terminé

Imparfait
- descriptions des sentiments, des états d'âme, du fond pour les événements
- descriptions de la météo etc.
- les événements étirés dans le temps qui ne sont pas forcément achevés.

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 5h 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 (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 des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) pas 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) de la maison pendant trois ans.
7. Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui (partir) pour Chamoux. Je (se décider) de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) longtemps.
8. J'ai (penser) de mon départ festival toute l'année. Je (partir) enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) à Rennes, il (pleuvoir) pendant tout mon voyage.
9. Paul (avoir) vingt ans quand il (avoir) son accident de voiture. Il (rester) huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) alors de son séjour à l'hôpital.



[Traduction]

1. avec le temps imparfait on exprime les sentiments
2. le temps passé composé est un temps ponctuel, il exprime les actions ponctuelles
3. le temps imparfait est employé pour décrire le fond des événements
4. le temps passé composé est [désolé]
5. avec le temps passé composé on exprime p.ex. une phrase : J'ai étudié la philologie romane à Paris en 2001.

C'est important d'expliquer de quelle manière, qu'on a
 des phrases différentes, de la même manière
 à l'usage de la langue arabe, de la même manière
 les mots utilisés, qu'on a une même manière
 d'expliquer.

[Traduction]

Le temps imparfait est employé pour les descriptions, les récits, le fond des événements, on l'emploie également quand on parle des actions étirées dans le temps, habituelles ou fréquentes.

Le temps passé composé exprime les actions uniques, [épisodiques].

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.

Je (coudre) *coutais* de 5h 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 (pouvoir) *peux* dormir la nuit dernière.

3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) *neigeait* régulièrement.

4. -Il parle très bien l'arabe.

- C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) *habitait* à Alger.

5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) *savais* pas répondre à la question.

6. Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui (partir) *est parti* pour Chamovix. Je (se décider) *me suis décidé* de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) *avons marché* longtemps.

7. Je (penser) *pensais* de mon départ festival toute l'année. Je (partir) *suis parti* enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) *arrivais* à Rennes, il (pleuvoir) *pleuvait* et il (pleuvoir) *pleuvait* pendant tout mon voyage.

8. Paul (avoir) *avait* vingt ans quand il (avoir) *avait* son accident de voiture. Il (rester) *est resté* huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) *lisait beaucoup* lors de son séjour à l'hôpital.

9. Paul (avoir) *avait* vingt ans quand il (avoir) *avait* son accident de voiture. Il (rester) *est resté* huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) *lisait beaucoup* lors de son séjour à l'hôpital.

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.
Je (coudre) *U. coudeu* de 5h à 10h.
2. On me dit que c'est une petite grippe, mais de mon côté, depuis mardi, c'est de pire en pire. Je ne (pouvoir) *pour pas* dormir la nuit dernière.
3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) *neigait* régulièrement.
4. -Il parle très bien l'arabe.
-C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) *habitait* à Alger.
5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) *U. sav*, pas 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) *U. sort*, pas de la maison pendant trois ans.
7. Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui (partir) *partait* pour Chamoux. Je (se décider) *U. U. de* l'accompagner à la gare. Nous (marcher) *U. U. U. U. U.* longtemps.
8. Je (penser) *U. U. U. U.* de mon départ festival toute l'année. Je (partir) *U. U. U. U.* la semaine dernière. Quand je (arriver) *U. U. U. U.* à Rennes, il (pleuvoir) *U. U. U. U.* et il (pleuvoir) *U. U. U. U.* pendant tout mon voyage.
9. Paul (avoir) *U. U. U. U.* vingt ans quand il (avoir) *U. U. U. U.* son accident de voiture. Il (rester) *U. U. U. U.* huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) *U. U. U. U.* lors de son séjour à l'hôpital.

Czas przeszły composé używamy
 - kiedy ekspuzie kotata, zakonozona, ale wie
 ma ona zwiazku z teratniepciaq, te
 ekspuzie ta trada jakis okreslony czas.
 gdy podcas nobienia jedneq ekspuzie
 i drugie ekspuzie adtaia wykonana,
 ta druga ekspuzie nomier w parie compose.

Czas imparfait używamy
 - kiedy ekspuzie wie jest zakonozona lub
 nie niemy czy nis zakonozona
 - kiedy ekspuzie powtanala nis z
 powng teguarnosig.
 - kiedy opinujemy to wydanen, powode

[Traduction]

- Le temps passé composé est employé :
- quand l'action est achevée et n'a pas des liens avec le présent, quand une action a durée un temps déterminé.
 - Au moment où une action est interrompue par une autre, cette deuxième sera exprimée au passé composé.
- Le temps imparfait est employé :
- quand l'action n'est pas achevée, où quand nous ne savons pas si elle est achevée
 - quand une action se répétait régulièrement
 - quand on décrit le fond pour les événements

imparfait
 - schreibes diegen, neccagmetu in icone
 - TEB uydereci, qis uydereci, pırcıdı
 - cagmıde, mıddıkevadı (ıq, jıddıem)
 pays composé
 - cımmıde, jumıccımsı kette
 - dege
 - cıymıde, dekkıccımsı (ıq, jumıccıem)

[Traduction]

- Passé composé
 - action unique, courte
 - action
 - action [doctonana], par exemple [jadlem] manger «VERB 1SG.M.PASSE»
 Imparfait
 - action longue, étirée dans le temps
 - fond des actions
 - action [rıedokonana] par exemple [jadlem] manger «VERB 1SG.M.PASSE»

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

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

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.
Je (coudre) *étais*, *cosais* de 5h 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 (pouvoir) *parvenais* à dormir la nuit dernière.

3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) *neigeait* régulièrement.

4. -Il parle très bien l'arabe.
- C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) *habitait* à Alger.

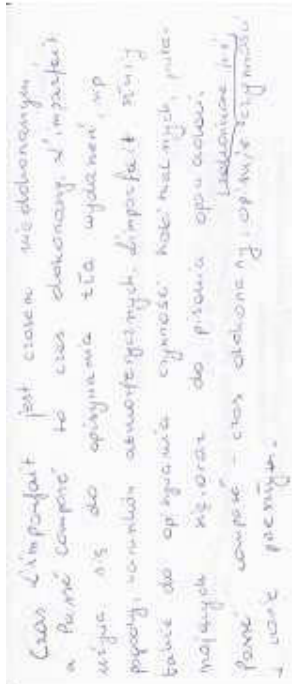
5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) *savais* pas répondre à la question.

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) *sortais* pas de la maison pendant trois ans.

7. Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui (partir) *partait* pour Chamoux. Je (se décider) *s'étais* de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) *marchois* longtemps.

8. Je (penser) *pensais* de mon départ festival toute l'année. Je (partir) *partais* enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) *étais* à Rennes, il (pleuvoir) *pleuvait* pendant tout mon voyage.

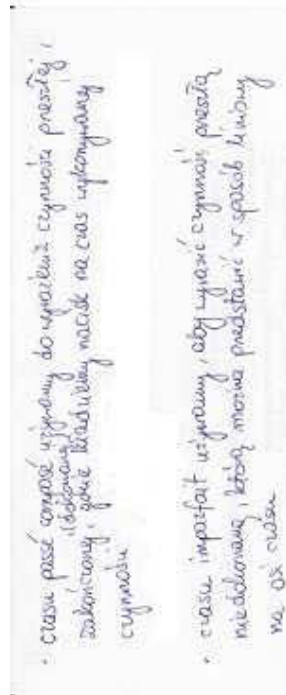
9. Paul (avoir) *avait* vingt ans quand il (avoir) *avait* son accident de voiture. Il (rester) *resta* huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) *lisait* dès lors de son séjour à l'hôpital.



[Traduction]

Le temps imparfait est un temps [imparfait] et le passé composé est un temps [passé composé]. L'imparfait est employé pour décrire un fond pour les événements répétitifs et pour écrire les récits. Le passé composé - temps [passé composé] décrit les actions achevées dans le passé.

Gr. 3, app. 1



Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatigué.
 Je (coudre) ... de 5h 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 (pouvoir) ... 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 des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) ... pas répondre à la question.
6. Je comprends la 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) ... de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) ... à la gare il y
8. Je (penser) ... de mon départ festival toute l'année. Je (partir) ... enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) ... à Rennes, il (pleuvoir) ... pendant tout mon voyage.
9. Paul (avoir) ... vingt ans quand il (avoir) ... son accident de voiture. Il (resté) ... huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) ... lors de son séjour à l'hôpital.

[Traduction]

Nous utilisons le passé composé pour exprimer les actions achevées, [dokonane], dont nous voulons accentuer le temps de la durée.

Nous utilisons l'imparfait afin d'exprimer les actions passées [niezakończane] que l'on peut représenter sous forme d'une ligne sur l'axe du temps.

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 5h à 10h.
2. On me dit que c'est une petite grippe, mais de mon côté, depuis mardi, c'est de pire en pire. Je ne (pouvoir) dormir la nuit dernière.
peut
3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) négatif.
régulièrement.
4. - Il parle très bien l'arabe.
 - C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) *habite* à Alger.
5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) pas répondre à la question.
6. Je comprends la 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.
sortir
7. Dimanche dernier j'ai rencontré l'op qui (partir) pour Chamonix. Je (se décider) de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) longtemps.
8. Je (penser) de mon départ festival toute l'année. Je (partir) en fin de semaine dernière. Quand je (arriver) à Rennes, il (pleuvoir) pendant tout mon voyage.
9. Paul (avoir) vingt ans quand il (avoir) son accident de voiture. Il (rester) huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) lors de son séjour à l'hôpital.

P. Composite

- ↳ *Wzrostę się gdy mamy problemy zdrowotne, czasami nie możemy się wykąpać, bo jest zbyt zimno, a czasem nie mamy czasu.*
- ↳ *Gdy mamy sprawki, często nie możemy się wykąpać, bo jest zbyt zimno, a czasem nie mamy czasu.*

Imparfait

- *gdy symonik się powołuje*
- *symonik wie, czy jest*
- *gdy nie potrafię kontroli, czasami nie mogę się wykąpać*
- *gdy nie mogę się wykąpać, czasami nie mogę się wykąpać*

[Traduction]

- Passé composé
- est employé quand nous connaissons exactement le temps de la durée d'une action « de »... « à »
 - [est employé] quand il y a des expressions qui indiquent la durée des actions p.ex. hier soir
- Imparfait [est employé]
- quand les actions se répètent
 - quand il s'agit des actions habituelles
 - quand la durée des actions n'est pas précisée
 - quand une action est interrompue par une autre, on utilisera l'imparfait.



Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatigué.

Je (coudre)..... de 5h 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 (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 des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir)..... pas 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 Chamoux. Je (se décider)..... de l'accompagner à la gare. Nous (marcher)..... longtemps.

8. Je (penser)..... de mon départ festival toute l'année. Je (devenir)..... à Rennes, il (pleuvoir)..... et il (pleuvoir)..... pendant tout mon voyage.

9. Paul (avoir)..... vingt ans quand il (avoir)..... son accident de voiture. Il (rester)..... huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire)..... lors de son séjour à l'hôpital.

[Traduction]

Passé composé

- les actions [déterminées] dans le passé, achevées

Imparfait

- les actions dont la fin on ne peut pas définir

- les simultanés

- les actions habituelles

Passé composé :

- jeduawawne angumosi 2 poutosbi
- 288 angumosi → poutosbi watepuyey po sobie

Imparfait :

- angumosi (leba pot fleun abe imaf angumosi) → poutosbi
- sben, qos u poutosbi
- → wawie saletuy (flévent → Imparfait)

[Traduction]

Passé composé :

- les actions passées uniques
- une suite des actions dans le passé

Imparfait :

- les actions constituant le fond pour d'autres actions passées
- les états, les descriptions dans le passé dans le discours indirect (présent → imparfait)

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.
Je (coudre) ~~coutais~~ de 5h 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 (pouvoir) ~~peux~~ dormir la nuit dernière.
3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) ~~neigeait~~ régulièrement.
4. -Il parle très bien l'arabe.
-C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) ~~habitait~~ à Alger.
5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je n'ai (savoir) ~~pas~~ pas répondu 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) ~~sortais~~ pas de la maison pendant trois ans.
7. Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui (partir) ~~partait~~ pour Chamoux. Je (se décider) ~~me suis~~ de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) ~~marchois~~ longtemps.
8. Je (penser) ~~pensais~~ de mon départ festival toute l'année. Je n'ai (partir) ~~partie~~ à Rennes. Jeenfin la semaine dernière. Quand je (arriver) ~~arrivais~~ pendant tout mon voyage. il (pleuvoir) ~~pleuvait~~.
9. Paul (avoir) ~~avait~~ vingt ans quand il (avoir) ~~avait~~ son accident de voiture. Il (rester) ~~restait~~ huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) ~~lisait~~ lors de son séjour à l'hôpital.

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

- Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.
Je (coudre) *COUDAIS* de 5h à 10 h.
- On me dit que c'est une petite grippe, mais de mon côté, depuis mardi, c'est de pire en pire. Je ne (pouvoir) *POUVAIS* dormir la nuit dernière.
- Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) *NEIGEAIT* régulièrement.
- Il parle très bien l'arabe.
- C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) *HABITAIT* à Alger.
- Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) *SAVOIS* pas répondre à la question.
- 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) *SORTAIS* pas de la maison pendant trois ans.
- Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui (partir) *PARTAIT* pour Chamoux. Je (se décider) *SE DÉCIDA* de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) *MARCHAIS* longtemps.
- Je (penser) *PENSAIS* de mon départ festival toute l'année. Je (partir) *PARTIS* enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) *ARRIVAI* à Rennes, il (pleuvoir) *PLEUVAIT* et il (pleuvoir) *PLEUVAIT* pendant tout mon voyage.
- Paul (avoir) *AVAIT* vingt ans quand il (avoir) *AVAIT* son accident de voiture. Il (rester) *RESTA* huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) *LISAIT* lors de son séjour à l'hôpital.

passé composé - 4.20 p. 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000.

[Traduction]

Le passé composé – temps passé employé pour exprimer les actions uniques et [déterminées].

L'imparfait – temps passé [employé pour exprimer] les actions duratives et terminées.

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.
Je (coudre) *coutais*, de 5h à 10h.
2. On me dit que c'est une petite grippe, mais de mon côté, depuis mardi, c'est de pire en pire. Je ne (pouvoir) *peux* dormir la nuit dernière.
3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) *neigeait* régulièrement.
4. -Il parle très bien l'arabe.
- C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) *habitait* à Alger.
5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) *savais* pas 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) *sortais* pas de la maison pendant trois ans.
7. Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui (partir) *partait* pour Chamonix. Je (se décider) *s'éclaircit* de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) *marchions* longtemps.
8. Je (penser) *pensais* de mon départ festival toute l'année. Je (partir) *partais* enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) *arrivais* à Rennes, il (pleuvoir) *pleuvait* et il (pleuvoir) *pleuvait* pendant tout mon voyage.
9. Paul (avoir) *avait* vingt ans quand il (avoir) *avait* son accident de voiture. Il (rester) *restait* huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) *lisait* lors de son séjour à l'hôpital.

l'imparfait

- *szegény* - de caractère de misère
 - *de opuscula* - de opuscula
 - *de copiosa* - de copiosa
 - *de phidantia* - de phidantia
 - *de etiam* - de etiam
 - *de etiam* - de etiam
- le passé composé
- *expiranda* - expiranda
 - *de etiam* - de etiam

[Traduction]

Imparfait est employé :

- pour parler du passé
- pour décrire le fond des actions
- pour les actions habituelles, régulières
- pour présenter une situation durable
- pour décrire les états

Passé composé

- les actions passées, [détachées], ponctuelles
- souvent employé avec les déterminants précisant la durée des actions

1. passé composé
 - czynności dokonane
 - czynności krótkie i skończone (określenie czasu)
 - ob. czynności określona, ale nie ma jej określenia
 many seasons

2. imparfait
 - opis wydarzeń i sytuacji
 - to wydarzenia (opis postaci, krajoznawstwa)
 - czynności habitualne i przeszite
 - czynności, która trwa długo i nieokreślenie
 czasie

[Traduction]

- Passé composé
- actions [dookonane]
 - actions courtes par rapport à d'autres actions
 - actions plus longues mais déterminées dans le temps
- Imparfait
- description des actions passées
 - fond pour les événements (description des personnes, du paysage)
 - actions habituelles dans le passé
 - actions longues dont la durée n'est pas déterminée

- Mettez à l'imparfait ou au passé composé.
1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.
 Je (coudre) *broję* de 5h 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 (pouvoir) *nie mogę* dormir la nuit dernière.
nie mogę spać
 3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) *nie śnieżyło* régulièrement.
 4. -Il parle très bien l'arabe.
 -C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) *żył* à Alger.
 5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) *nie wiedziałem* pas 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) *nie wychodziłem* pas de la maison pendant trois ans.
nie wychodziłem
 7. Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui (partir) *wyjechał* pour Chamonix. Je (se décider) *zdecydowałem* de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) *wybraliśmy się* longtemps.
 8. Je (penser) *myślałem* de mon départ festival toute l'année. Je (partir) *wyjechałem* enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) *dotarłem* à Rennes, il (pleuvoir) *szedł deszcz* pendant tout mon voyage.
plewowało
 9. Paul (avoir) *został* vingt ans quand il (avoir) *został* son accident de voiture. Il (rester) *został* huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) *czytał dużo* lors de son séjour à l'hôpital.
był

Czasu passé composé używamy, gdy opisujemy jakies przeszle konkretné zdarzenie, dokonane w zamknietym okresie czasu, nie majace zwiazku z teraźniejszoscia.

Czasu Imparfait używamy do opisu ~~okresu~~ w czasie przeszlym, np. pogody, okolicznosci wydarzen, itp. a także do opisu zdarzen rozciągajacych w czasie, stąd, użycie, itd.

[Traduction]

On utilise le passé composé pour décrire les actions passées concrètes, [dotowane] dans une période précise, qui n'ont pas des liens avec le présent.

On utilise l'imparfait pour les descriptions p.ex. de la météo, des circonstances d'événements etc., mais aussi pour décrire les événements étres dans le temps, les états, les sentiments etc

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée.
Je (coudre) ~~ai~~ ^{étais} de 5h 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 (pouvoir) ~~ai~~ ^{peux} finir la nuit dernière.
3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) ~~neigeait~~ régulièrement.
4. -Il parle très bien l'arabe.
- C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter) ~~habitait~~ à Alger.
5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment des points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je ne (savoir) ~~ai~~ ^{peux} pas répondre à la question.
6. Je comprends la souffrance. C'est toujours difficile quand on perd un proche. Moi, par exemple, après la mort de ma mère je ne (sortir) ~~ai~~ ^{peux} pas de la maison pendant trois ans.
7. Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui (partir) ~~partait~~ pour Chamoux. Je (se décider) ~~me suis décidé~~ de l'accompagner à la gare. Nous (marcher) ~~avons marché~~ longtemps.
8. Je (penser) ~~pensais~~ de mon départ festival toute l'année. Je (partir) ~~suis parti~~ enfin la semaine dernière. Quand je (arriver) ~~ai~~ ^{arrive} à Rennes, il (pleuvoir) ~~pleuvait~~ pendant tout mon voyage.
9. Paul (avoir) ~~avait~~ vingt ans quand il (avoir) ~~a eu~~ son accident de voiture. Il (rester) ~~est resté~~ huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire) ~~a beaucoup lu~~ lors de son séjour à l'hôpital.

Annexe D

Transcription de l'activité réflexive de verbalisation effectuée avec les apprenants polonophones

L'annexe contient les transcriptions des enregistrements de l'activité réflexive de verbalisation que nous avons effectuée avec 3 groupes d'étudiants de 2^{ème} et 3^{ème} année de Philologie Romane à l'Université Catholique de Lublin (30 étudiants en totalité). L'objectif de l'activité visait la détection des représentations des informateurs concernant la valeur des temps passé composé et imparfait (voir le chapitre 12 de cette thèse).

Conventions de transcription

<i>imparfait</i>	Les passages en français non traduits
maintenant	Les passages en polonais traduits en français
A	Apprenant
As	Plusieurs apprenants
E	Enquêtrice
(1)3	(le numéro du groupe) le numéro de la réplique
XXX	Segment incompréhensible
<u>Oui</u>	Chevauchement de paroles
-	Pause de moins de 4 secondes
--	Pause de plus de 4 secondes
...↑	Demande d'achèvement interactif
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
euh ::	Allongement de la syllabe
MOI	Accentuation
{ rires }	Activité non verbale ou paraverbale, commentaire du transcripateur ou description d'action
(...)	Segment du corpus non transcrit
[dokonany]	Segment non traduit prononcé par les locuteurs p.ex. en polonais ou en anglais

Groupe 1

- (1)1 E : et maintenant on va prendre les copies - en général il s'agit de discuter de chaque phrase -- c'est-à-dire par exemple - je ne sais pas - disons que vous avez un apprenant en cours particulier - non ↑
- (1)2 A : XXX
- (1)3 E : non - vous êtes toutes des enseignantes - ok↑ {rires}-- il s'agit de- je ne sais pas-on prend la première phrase - et moi je suis apprenant --- et combien de personnes ont mis ici le *passé composé*↑- levez la main↑- s'il y a des personnes qui ne l'ont pas mis ce n'est rien ↑- je ne dis pas que c'est correct
- (1)4 A : je - j'ai voulu mettre XXX
- (1)5 E : ok - vous êtes pour le *passé composé* et le reste du groupe est pour *l'imparfait* -- et maintenant les filles du groupe *passé composé* - pourquoi avez-vous mis le *passé composé*↑-- je suis votre apprenant et je veux savoir pourquoi
- (1)6 A : parce que le temps est concrètement défini {rires}
- (1)7 E : attendez - pourrais-je XXX
- (1)8 A : quand une action a été effectuée - c'est-à-dire il est défini, combien de temps elle a duré exactement
- (1)9 E : ok
- (1)10 A : et elle est finie
- (1)11 A : elle est finie - c'est pourquoi nous savons combien de temps elle a duré
- (1)12 E : mhm - alors - parce que cette action est finie
- (1)13 A : oui
- (1)14 A : oui
- (1)15 A : nous pensons la même chose
- (1)16 E : alors
- (1)17 A : quelque chose s'est fini
- (1)18 A : le temps est défini
- (1)19 E : mhm -- ok - et les filles qui ont mis *l'imparfait*...↑
- (1)20 A : moi - je pense au contraire - c'est-à-dire - qu'ici est marqué de cinq heures à dix heures - alors c'est une action un peu euh -- étirée dans le temps
- (1)21 E : mhm - c'est pour cela vous avez mis *l'imparfait*
- (1)22 A : bien que je pense que les filles ont raison, que c'est *l'imparfait* {rires}
- (1)23 A : j'ai mis *l'imparfait* - mais je ne sais pas- il me semble que c'est fini - ce n'est rien que l'heure est indiquée
- (1)24 E : mhm - mais vous avez mis au début *l'imparfait* ou le *passé composé*
- (1)25 A : *l'imparfait* - parce qu'il y a ces cinq heures -- oui↑
- (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

- (1)30 E : super - justement c'est ça ce que je veux↑-- maintenant -- en tout cas à la fin je vous dirai la réponse correcte - maintenant passons à la phrase suivante --- ok- alors la deuxième phrase - comment vous avez fait avec le *pouvoir*...↑
- (1)31 A : *passé composé*
- (1)32 E : mhm- pourquoi↑--- peut-être autrement - qui et pourquoi↑- qui a mis le *passé composé* ↑- XXX --- pourquoi - euh - pourquoi le *passé composé*↑
- (1)33 A : parce que c'est une constatation - je [nie mogłem « pouvoir »IMP.1SG.M.nég.passé] dormir {rires}
- (1)34 E : d'accord - d'accord - pourquoi je n'ai pas pu dormir- chez nous théoriquement :: je n'ai pas pu dormir est inaccompli n'est pas ...↑--- pourquoi le *passé composé*↑
- (1)35 A : pourquoi vous l'avez mis {rires}
- (1)36 A : je ne sais pas
- (1)37 A : parce que c'est une action définie XXX
- (1)38 A : moi je pense qu'on devrait mettre ici *l'imparfait* - parce qu'on ne sait pas s'il s'est endormi finalement ou pas
- (1)39 E : mhm - alors parce qu'il [nie mógl « pouvoir »IMP.3SG.M.nég.passé] longtemps s'endormir ::
- (1)40 A : mhm - il me semble
- (1)41 A : ça a duré toute la nuit XXX
- (1)42 A : c'est aussi une sorte de base pour toute cette phrase - c'est une sorte de fond- il [nie mógl « pouvoir »IMP.3SG.M.nég.passé] dormir
- (1)43 E : mhm - ok ---- non mais vous êtes vraiment super- c'est ce que j'ai voulais {rires} - ok la phrase suivante
- (1)44 A : mais quelle est la bonne réponse
- (1)45 A : *imparfait* ::
- (1)46 E : je vous dirai tout à la fin
- (1)47 A : *imparfait*
- (1)48 A : *imparfait*
- (1)49 E : pourquoi *l'imparfait* -- et :: qui a mis *l'imparfait* et qui le *passé composé*
- (1)50 A : *imparfait*
- (1)51 A : *imparfait*
- (1)52 E : XXX *imparfait* - ok
- (1)53 A : parce que l'action se répète
- (1)54 E : mhm :::
- (1)55 A : parce qu'on ne sait pas combien de fois il [padało « tomber » dans le cas présent on sous-entend « l'action de tomber effectuée par la pluie »IMP.neutre.passé] cet hiver et ::-- régulièrement c'est-à-dire que l'action qui se répète -- répétitive
- (1)56 E : mhm :: - ok -- et vous êtes toutes du même avis --- au suivant euh :: la quatrième - c'est ça↑-- euh :: *pendant plusieurs années* ::
- (1)57 A : moi, j'ai mis *l'imparfait*
- (1)58 A : *imparfait*
- (1)59 A : moi - j'ai mis le *passé composé*
- (1)60 E : ok - d'abord on va commencer par *l'imparfait* - parce que vous êtes plus nombreuses - pourquoi avez - vous mis *l'imparfait*

- (1)61 A : parce qu'il a habité [mieszkał « habiter »IMP.3SG.M.passé] pendant plusieurs années - alors l'action est étirée
- (1)62 E : mhm ::
- (1)63 A : mais il n'y habite plus - alors ::-une action finie - ici il n'y a pas une information que - qu'il n'y habite plus - mais il me semble qu'il n'y habite plus
- (1)64 A : XXX *passé composé*
- (1)65 A : non - mais il y a l'information que *pendant plusieurs années* - alors comme s'il y habitait un certain nombre d'années - alors c'est terminé - il n'y habite plus - et comme c'est terminé c'est [dokonany]
- (1)66 E : ok- mhm :- et tout le monde est de même avis...↑--- euh :: ok- au suivant - *hier à l'examen*↑- qu'est ce que vous avez mis↑-- le *passé composé* ou l'*imparfait*↑--- *passé composé* ::↑
- (1)67 A : *passé composé*
- (1)68 A : *passé composé*
- (1)69 E : *l'imparfait* ::↑
- (1)70 A : XXX {rires au fond}
- (1)71 E : ok - on en a deux qui ont mis *l'imparfait* - pourquoi↑
- (1)72 A : il me semble que c'est euh :: plus étiré dans le temps
- (1)73 E : pourquoi↑
- (1)74 A : parce que - [nie wiedziałem « savoir »IMP.1SG.M.nég.passé] - alors cela a duré un certain temps - non seulement pendant un moment
- (1)75 E : mhm- ok- je comprends -- et le reste - pourquoi le *passé composé*...↑
- (1)76 A : *parce que* ::
- (1)77 A : XXX {rires au fond}
- (1)78 A : mais c'était un examen concret - à l'examen concret il n'a pas su répondre
- (1)79 A : c'est au moment concret qu'il n'a pas su répondre
- (1)80 A : il y a eu une question et il n'a pas su la réponse
- (1)81 E : ok - super - au suivant
- (1)82 A : *imparfait*
- (1)83 A : *imparfait*
- (1)84 A : *imparfait*
- (1)85 E : alors XXX - qui a mis le *passé composé*↑--- trois personnes - ok - alors dites pourquoi vous avez mis le *passé composé*...↑
- (1)86 A : parce que le temps est ici défini - pendant trois ans
- (1)87 A : et l'action achevée
- (1)88 E : mhm - et pourquoi les autres filles ont mis *l'imparfait*↑
- (1)89 A : {rires} on veut être différentes {rires}
- (1)90 A : parce qu'il y a pendant
(...)
- (1)91 E : ok - au suivant
- (1)92 E : ok - on avance - euh :: *j'ai rencontré luc qui ...* ↑

- (1)93 A : {tous en même temps} : *est parti*
- (1)94 E : euh :: combien de personnes ont mis le *passé composé*
- (1)95 A : seulement moi, je ne l'ai pas mis {rires}
- (1)96 E : toi aussi - tu as mis l'*imparfait*↑
- (1)97 A : euh :: *imparfait* - oui
- (1)98 E : ok- les fille s- pourquoi avez-vous mis l'*imparfait*↑
- (1)99 A : moi - j'ai mis l'*imparfait* car il [wyjeżdżał « partir »IMP.3SG.M.passé] - il était en train de partir -- ce n'est pas comme s'il partait - partait - et l'autre l'avait rencontré -- il n'a pas pu partir - parce qu'à ce moment-là - l'autre garçon ne l'aurait pas rencontré
- (1)100 E : ok - et les filles qui ont mis le *passé composé*...↑
--
- (1)101 A : il me semble que - si on mettait l'*imparfait* euh :: ce serait comme s'il [wyjeżdżał « partir »IMP.3SG.M.passé] euh :: je ne sais pas
- (1)102 E : alors - les filles qui ont mis le *passé composé*...↑

- (1)103 E : pourquoi avez - vous mis le *passé composé*↑
- (1)104 A : moi - par exemple - je pensais qu'il déjà [wyjechał « partir »PERF.3SG.M.passé]
- (1)105 A : moi aussi
- (1)106 A : moi la même chose
- (1)107 A : effectivement - ça n'a pas beaucoup de sens
- (1)108 A : moi - j'ai compris que euh :: j'ai rencontré *luc* qui est déjà parti un jour - et maintenant je le rencontre
- (1)110 A : que par exemple - il est venu pour un certain temps - et je le rencontre
- (1)111 A : mhm ::
- (1)112 E : mhm - ok --- au suivant - euh :: *je*...↑
- (1)113 As : {tous en même temps} : *me suis décidé*
- (1)114 E : quelqu'un a fait autrement ↑
- (1)115 A : cela a été une impulsion - un moment où il s'est décidé à l'accompagner
- (1)116 A : il s'est décidé - et ils sont partis
- (1)117 E : ok - ensuite - euh :: *nous*...↑
- (1)118 As {la plupart en même temps} : *marchions*
- (1)119 E : est-ce que quelqu'un a mis le *passé composé*↑---- non - pourquoi vous
- (1)120 A : moi - j'ai mis le *passé composé* - mais maintenant je vois qu'il aurait fallu mettre l'*imparfait*
- (1)121 E : mais pourquoi as-tu mis le *passé composé* d'abord↑
- (1)122 A : je ne sais pas - je l'ai mis comme ça - mais maintenant je vois que ce n'est pas ça
- (1)123 E : mais pourquoi as-tu mis ce *passé composé*↑
- (1)124 A : parce qu'il y a longtemps
- (1)124 E : mhm - et les autres --- les filles↑
- (1)125 A : et nous avons mis l'*imparfait* à cause de ce longtemps
- (1)125 A : on a conclu du contexte qu'ils marchaient et marchaient un certain temps

- (1)126 E : ok - au suivant - *je...* ↑
- (1)127 As {la plupart en même temps} : *pensais*
- (1)128 E : {rires} alors le *passé composé* ou *l'imparfait* ↑ - qui a mis *l'imparfait* ↑
- (1)130 A : *passé composé*
- (1)131 A : *imparfait*
- (1)134 E : combien de personnes ont mis *l'imparfait* --- ok la plupart - alors - ceux qui ont mis le *passé composé* commencent - pourquoi ↑
- (1)135 A : j'ai pensé que parce qu'il y a *toute l'année* - que- hmm :: le temps est défini
- (1)136 A : mhm :: je pense la même chose
- (1)137 E : mhm - et *l'imparfait* ↑
- (1)138 A : mais pourquoi ici pour toi le temps est défini ↑
- (1)139 A : parce qu'il y a toute l'année
- (1)140 E : et les filles qui ont mis *l'imparfait...* ↑
- (1)141 A : pour moi c'est longtemps
- (1)142 A : il n'y pensait pas tout le temps - mais de temps en temps
- (1)143 A : cette action a été répétitive
- (1)144 A : mais moi - exactement pour la même raison j'ai mis le passé composé - [myślał « penser »IMP.3SG.M.passé] - mais après il est parti et il n'y pense plus - donc pour moi c'est [dokonane]
(...)
- (1)145 E : et où on s'est arrêté ↑0
- (1)146 A : euh :: que c'est à *l'imparfait* car c'est une action étirée dans le temps et répétitive
- (1)147 E : mais pourquoi répétitive ↑
- (1)148 A : parce qu'il [myślał « penser »IMP.3SG.M.passé] - non une seule fois - mais il y [myślał « penser »IMP.3SG.M.passé] plusieurs fois {rires}
- (1)149 E : et maintenant - *je...* ↑
- (1)150 As : {tous en même temps} : *suis parti*
- (1)151 E : pourquoi ↑
- (1)152 A : parce qu'il y a *la semaine dernière* - défini - euh :: le temps est défini et euh ::
- (1)153 A : c'est une action accomplie -- accomplie - parce qu'il est parti
- (1)154 E : ok - le temps défini - et une action accomplie --- euh :: *quand...* ↑
- (1)155 As : {tous en même temps} : *je suis arrivé*
- (1)156 A : *passé composé*
- (1)157 A : *passé composé*
- (1)158 E : pourquoi ↑
- (1)159 A : euh :: parce que c'est :: euh :: parce qu'il est venu
- (1)160 A : parce qu'il est venu
- (1)161 A : alors c'est une action [dokonana]
- (1)162 E : mhm :: et ensuite - *il...* ↑
- (1)163 As : {tous en même temps} : *pleuvait*
- (1)164 A : *et il pleuvait*

- (1)165 E : ok alors qui a mis d'abord dans le premier trou le *passé composé* ↑ ---- personne-pourquoi↑
- (1)166 A : parce que d'habitude quand il y a la description de la météo on utilise *l'imparfait*
- (1)167 A : description de la situation - de la météo
- (1)168 A : il est arrivé - à un moment donné - et à ce moment il pleuvait
- (1)169 A : donc cela se déroulait - au fond - quand il est arrivé
- (1)170 E : super - et :: le deuxième trou ↑
- (1)171 As : {la plupart en même temps} : aussi à *l'imparfait*
- (1)172 A : la même chose
- (1)173 E : pourquoi↑
- (1)174 A : parce que c'est toujours la météo
- (1)175 A : parce que [padało « pleuvoir »IMP.neutre.passé] pendant tout son voyage
- (1)176 A : il est venu et il pleuvait - et après il [padało « pleuvoir »IMP.neutre.passé] pendant tout son voyage
- (1)177 E : ok- au suivant - *paul...*↑
- (1)178 As : {tous en même temps} : *avait*
- (1)179 E : pourquoi↑
- (1)179 A : ce n'est pas un point dans le temps - mais c'est la situation qui - qui a duré longtemps - que ::- qu'il n'a pas eu vingt ans pendant une journée mais pendant un an
- (1)180 E : et dans la perspective de la phrase entière...↑
- (1)181 A : il avait vingt ans - alors *l'imparfait* - et soudain il a eu cet accident XXX
- (1)182 E : est-ce quelqu'un a fait autrement
- (1)183 As : {tous en même temps} : non
- (1)184 A : ok - *il...* ↑
- (1)185 A : restait
- (1)186 As : est resté
- (1)187 E : alors qui a mis *l'imparfait*↑ --- ok - pourquoi↑
- (1)188 A : parce qu'il y restait huit mois - l'action est étirée dans le temps
- (1)189 E : ok - et pourquoi le passé composé↑
- (1)190 A : parce que - probablement il est déjà sorti de cet hôpital
- (1)191 A : c'est vrai
- (1)192 A : cette action est finie
- (1)193 E : ok
- (1)194 A : qu'il y a été - mais il n'y est plus
- (1)195 A : mhm - la même chose qu'avec ce *coudre* au début - j'hésitais - mais ici j'ai mis le *passé composé* - parce que ça a duré - mais c'est achevé - c'est achevé
- (1)196 A : XXX
- (1)197 A : il me semble que le passé composé ici irait mieux
- (1)198 E : ok - et la dernière phrase - *il...*↑
- (1)199 As : lisait
- (1)200 As : a lu

- (1)201 E : *beaucoup pendant son séjour à l'hôpital* - ok - est-ce que quelqu'un a mis autre chose que *l'imparfait*
- (1)203 As {quelques étudiants} : moi
- (1)204 E : ok - les filles vous êtes moins nombreuses - alors vous commencez
- (1)205 A : pourquoi {rires}
- (1)206 A : il me semble -- quand il était à l'hôpital il a beaucoup lu
- (1)207 A : exactement
- (1)208 A : alors c'est déjà fini
- (1)209 A : et moi - je pense que c'est une description
- (1)210 A : une action répétitive --- euh :: qu'il n'a pas [przeczytał « lire »PERF.3SG.M.passé] un seul livre mais beaucoup - c'est-à-dire que :: [czytał « lire »IMP.3SG.M.passé] - après il faisait autre chose - et après il [czytał « lire »IMP.3SG.M.passé] de nouveau
- (1)211 A : euh :: peut-être
- (1)212 A : en somme - on ne sait pas non plus s'il a fini de lire ou pas
- (1)213 A : [czytał « lire »IMP.3SG.M.passé] - mais il n'est pas certain qu'il a fini de lire
- (1)214 E : mhm - c'est pour ça vous avez mis euh ::
- (1)215 A : *l'imparfait*
- (1)216 E : *l'imparfait* --- et les autres filles ont mis le *passé composé* parce que...↑
- (1)217 A : non - maintenant - quand je regarde maintenant - je pense que j'opterais plutôt pour *l'imparfait*
- (1)218 E : pourquoi↑
- (1)219 A : parce que - euh :: pendant un temps concret de son séjour -- alors c'est étiré dans le temps
- (1)220 E : mhm ::
- (1)221 A : il [czytał « lire »IMP.3SG.M.passé] beaucoup - non, seulement quand il a été à l'hôpital et c'est tout (...)
- (1)222 E : et maintenant j'ai encore une petite question à vous poser - si vous deviez expliquer à un polonais le fonctionnement du passé composé et de *l'imparfait* comment vous feriez↑- vous serez bientôt professeurs vous devez savoir le faire
- (1)223 A : *le passé composé* exprime les actions achevées
- (1)224 A : que quelque chose est [dokonany] dans le passé...↑
- (1)225 A : *le passé composé* c'est par exemple [zjadłem « manger »PERF.1SG.M.passé] et *l'imparfait* [jadłem « manger »IMP.1SG.M.passé]
- {rires}
- (1)226 A : c'est-à-dire qu'il y a le message que l'action que nous étions en train de faire a été finie
- (1)227 A : on a fait - tout ce qu'on a eu à faire - et on a fini cela
- (1)228 A : c'est indiqué qu'on a achevé
- (1)229 E : vous avez achevé - ça veut dire quoi pour vous -- par exemple...↑
- (1)230 A : on a pris le déjeuner - l'assiette est vide - la soupe a été mangée
- (1)231 E : mhm - la soupe a été [zjedzona « manger »PERF.participe passé]
- (1)232 A : par exemple le livre a été [przeczytana « lire »PERF.participe passé]
- (1)233 E : alors tu es arrivé - euh ::- jusqu'à la dernière page - c'est ça↑
- (1)234 A : mhm

(1)235 E : et quoi encore

(1)236 A : le temps *imparfait* - c'est comme [padało « tomber » dans le cas présent on sous-entend « l'action de tomber effectuée par la pluie »IMP.neutre.passé] - et on ne sait pas quand ça s'est arrêté – et par exemple- quand nous disons [spadło « tomber » dans le cas présent on sous-entend « l'action de tomber effectuée par la neige »PERF.neutre.passé] beaucoup de neige -- euh :: quelque chose comme ça --[spadło « tomber » dans le cas présent on sous-entend « l'action de tomber effectuée par la neige »PERF.neutre.passé] beaucoup de neige et maintenant il ne neige plus

Groupe 2

(...)

(2)1 E : alors écoutez - qu'est-ce que vous avez mis dans la première phrase - d'abord qui a mis le *passé composé*↑ --- ok - vous êtes moins nombreux - pourquoi avez-vous mis le passé composé ↑

(2)2 A : le temps de la durée de l'action est déterminé

(2)3 E : mhm ::- et pourquoi ::-- et vous les filles ↑

(2)4 A : aussi -- c'est une action fermée

(2)5 A : achevée et le temps est défini

(...)

(2)6 E : pourquoi tout le reste a mis *l'imparfait*↑---- pourquoi avez-vous mis *l'imparfait*↑

--

(2)7 A : parce que :: parce que :: ça a été effectué pendant un temps assez long - il y a une continuité

(2)8 E : oui :: et tout le reste↑

(2)9 A : XXX

(2)10 E : et alors :: - pourquoi l'avez-vous mis↑ -- imaginez que vous avez devant vous quelqu'un à qui vous devez expliquer pourquoi (...)

(2)11 A : moi - par exemple- au début- j'ai mis aussi *l'imparfait* ::

(2)12 E : mhm ::

(2)13 A : parce que je pensais qu'il s'agit --- que c'est une sorte de fond

(2)14 E : mhm :: mais tu t'es décidée à mettre quand même le *passé composé*...↑

(2)15 A : oui - j'ai mis quand même le *passé composé* -- je ne sais pas si c'est un bon choix

(2)16 E : mhm :: et tout le reste - ceux qui ont mis le *passé composé*...↑ ----- pourquoi -- au verso des feuilles que je vous ai distribuées - vous avez écrit une règle - théoriquement - alors vous l'avez appliquée↑ - qu'est-ce qui vous a amené à choisir ce temps↑

(2)17 A : c'était une longue action - elle [szyła « coudre »IMP.3SG.F.passé] et [szyła « coudre »IMP.3SG.F.passé]:: {rires}

(2)18 E : hmm :: ok -- et la deuxième phrase ----- votre motivation me tue --- ok la deuxième phrase - allez - parlez - dites-moi tout ce que vous en pensez -- même si vous pensez que ce sont des bêtises (...) ok le premier trou - *je ne* ...↑

(2)19 As : *pouvais*

(2)20 E : ok-- qui a mis *l'imparfait* ↑ ---- pourquoi avez-vous mis *l'imparfait*↑

(2)21 A : parce que c'est une action longue -- parce que ça a duré - ça a duré toute la nuit

(2)22 E : mhm :: et qui a mis le *passé composé*↑--- pourquoi avez-vous mis le *passé composé*↑

(2)23 A : parce que c'est achevé

(2)24 A : c'est une action achevée

(2)25 E : ok

{rires}

(2)26 E : je ne vous dirai pas pour l'instant si c'est correct ou pas - je veux que vous m'expliquiez pourquoi vous l'avez mis comme ça

- (2)27 E : ok - on avance - la troisième phrase -- tout va bien - c'est super- vous avez commencé à parler -
- ok - alors la troisième...↑
- (2)28 As : *imparfait*
- (2)29 E : mhm :: qui a mis l'imparfait - combien de personnes --- tout le monde↑ - ok - pourquoi↑
- (2)30 A : parce qu'il y a une description
- (2)31 A : description
- (2)32 A : description
- (2)33 A : de la météo -- parce qu'il y a *régulièrement* -- alors cela peut indiquer quelque chose
- (2)34 E : mhm ::
- (2)35 A : la météo
- (2)36 A : [padało « tomber » dans le cas présent on sous-entend « l'action de tomber effectuée par la pluie »IMP.neutre.passé] - non [spadło
« tomber » dans le cas présent on sous-entend « l'action de tomber effectuée par la pluie »PERF. neutre.passé]
- (2)37 E : mhm :: mais pourquoi [padało « tomber » dans le cas présent on sous-entend « l'action de tomber effectuée par la pluie
»IMP.neutre.passé] - non [spadło « tomber » dans le cas présent on sous-entend « l'action de tomber effectuée par la pluie »PERF.
neutre.passé] ↑
-
- (2)38 A : parce qu'elle a fondu
{rires}
- (2)39 E : ok - les autres ont d'autres idées↑
- (2)40 A : parce qu'il n'y a pas l'indicateur que cela s'est passé une fois - ou un jour - la neige est tombée
cet hiver - et après il n'a plu plus
- (2)41 E : mhm :: je comprends -- ok - d'autres idées...↑ ---- ok - la quatrième phrase ---*pendant plusieurs
années il ...*↑
- (2)42 As : *habitait*
- (2)43 E : euh :: qui a mis *l'imparfait* ----- pourquoi↑
- (2)44 A : parce que *pendant plusieurs années* -- alors pendant - pendant une longue période de temps qui
n'est pas précisée - plusieurs - mais on ne sait pas exactement combien
- (2)45 E : et qui a mis le *passé composé* ↑
{rires}
(...)
- (2)46 E : ok - alors - pourquoi as-tu mis le *passé composé* ↑
{le téléphone d'un des apprenants sonne, rires}
- (2)47 A : parce que c'est une action [dokonana] - c'est un fait appartenant au passé
- (2)48 E : pourquoi c'est une action [dokonana] d'après toi
- (2)49 A : parce que rien n'indique ici - qu'elle est [niedokonana]
{rires}
- (2)50 E : euh ::: mhm ::
- (2)51 As {deux apprenants parlent en même temps au fond de la salle} : XXX
- (2)52 E : *hier à l'examen* -- *passé composé* ou *imparfait* ...↑
- (2)53 A : *passé composé*
- (2)54 E : combien de personnes ont mis *l'imparfait* ↑ ---- ok les filles - pourquoi↑

-
- (2)55 A : parce que :: euh :: il y a euh :: que [nie wiedziałem « savoir »IMP.1SG.M.nég.passé] -- euh :: alors c'est euh :: cela a duré longtemps - pendant l'examen - non que dans un seul moment précis
- (2)56 E : je comprends -- les filles ici - êtes-vous d'accord - ou bien avez-vous d'autres idées
- (2)57 A : oui - il a lu la question - et il ne savait pas comment répondre
- (2)58 E : ok - et qui a mis le *passé composé* ↑ --- tout le reste non... ↑ - alors tout le reste - dites-moi pourquoi avez-vous mis le *passé composé*
-
- (2)59 A : XXX parce que les filles disent que c'est une action - qui a duré longtemps - XXX - c'est un fait qui a eu lieu et il est [dokonany]
-
- (2)60 E : mhm :: et tout le reste ↑ - alors c'est un fait qui a eu lieu dans le passé et est [dokonana] - votre ami l'a dit - qu'il n'y a pas de continuité -- et le reste... ↑ -- vous avez mis quand même ce *passé composé* ----- ok -- *après la mort de ma mère*... ↑ -- oui ↑ -- on parle de ça maintenant ↑ -- ok - qui a mis *l'imparfait* --- ok pourquoi ↑
- (2)61 A : parce que je ne sortais pas pendant une longue période de temps
- (2)62 A : après la mort - alors dès la mort pendant une longue période
- (2)63 E : mhm :: dès la mort pendant une longue période
- (2)64 A : trois ans
- (2)65 E : mhm : dès la mort pendant trois ans
- (2)66 A : non il [nie wyszedł « sortir »PERF.3SG.M.nég.passé] - mais il [nie wychodził « sortir »IMP.3SG.M.nég.passé]
- (2)67 A : tu as raison - il [nie wychodził « sortir »IMP.3SG.M.nég.passé] tout au long de ces trois ans
- (2)68 A : je ne [wychodziłem] (forme inaccomplie du verbe *sortir*) - non je [nie wyszedłem « sortir »PERF.1SG.M.nég.passé]
- (2)69 A : je ne suis pas d'accord - j'ai mis le *passé composé* parce qu'il [nie wyszedł « sortir »PERF.3SG.M.nég.passé] du tout ↑
- (2)70 A : moi - j'ai compris la même chose - qu'il [nie wyszedł « sortir »PERF.3SG.M.nég.passé] même pas une fois - en général - pendant ces trois ans après la mort de la mère
- (2)71 E : mhm :: les autres qui ont mis le *passé composé*... ↑
- (2)72 A : il n'est pas sorti pendant ces trois ans - et maintenant il peut déjà sortir - alors c'est terminé
{rires}
(...)
- (2)73 E : mhm :: ok -- maintenant au suivant - *dimanche dernier j'ai rencontré luc qui*... ↑ --- qui a mis euh :: *l'imparfait* ↑ ---- et qui a mis le *passé composé* ↑ ----- tout le monde --- pourquoi avez-vous mis le *passé composé* ↑
- (2)74 A : il [wyjechał « partir »PERF.3SG.M.passé] - une fois - fin
- (2)75 E : il [wyjechał « partir »PERF.3SG.M.passé] - une fois - fin -- les garçons aident les filles -- pourquoi avez-vous mis le *passé composé* ↑
- (2)76 A : moi - j'ai mis *l'imparfait* -- parce qu'il me semble qu'il était en train de partir -- qu'il n'était pas encore parti - mais il allait partir -- parce qu'après le texte dit -- qu'ils sont allés ensemble à la gare - alors il était en train de partir - avant le départ
- (2)77 E : mhm : et les filles qui ont mis le *passé composé* - pourquoi avez-vous mis le *passé composé* ↑ - ---- hmm :: ↑ - pourquoi ↑ ---- parce que... ↑
-

- (2)78 A : il se peut qu'il soit parti avant - et il habitait un nouvel endroit - et ils se sont rencontrés quand il est revenu pour un moment - et ce collègue l'a accompagné à la gare
- (2)79 A : euh :: je pense maintenant qu'on aurait dû mettre *l'imparfait* - comme [arek] l'a dit - que :: qu'il partait XXX
- (2)80 E : et les autres - êtes-vous d'accord avec votre collègue - ou bien vous restez sur *l'imparfait* -- si oui pourquoi↑
- (2)81 A : moi - j'ai dit *l'imparfait*
- (2)82 E : euh :: le *passé composé* -- *sorry* - c'est ma troisième heure -- alors :: pourquoi↑
- (2)83 A : c'est une continuité active de l'action de partir
- (2)84 E : euh :: qu'est-ce que cela veut dire - une continuité active de l'action de partir d'après toi ↑-- convaincs tes collègues
- (2)85 A : je traduirais cela en polonais - non qu'il [wyjechał « partir »PERF.3SG.M.passé] mais [wyjeżdżał « partir »IMP.3SG.M.passé]
- (2)86 E : alors pourquoi as-tu mis le *passé composé*↑
- (2)87 A : je ne sais pas - j'ai vu cela comme une action accomplie - XXX- qu'il [wyjechał « partir »PERF.3SG.M.passé] avant - c'est-à-dire après euh ::
- (2)88 A : mais ce n'est pas comme ça
- (2)89 A : oui - je sais
- (2)90 E : ok - euh :: *je...*↑
- (2)91 As {plusieurs en même temps} : *passé composé*
- (2)92 E : pourquoi ↑ - c'est facile - alors dites-moi
- (2)93 A : parce qu'il s'est décidé - c'est une action unique
- (2)94 E : oui - au suivant - *nous...*↑
- (2)95 As {plusieurs en même temps} : *imparfait*
- (2)96 E : tout le monde a mis *l'imparfait*↑ ---- pourquoi *l'imparfait*
- (2)97 A : parce que c'est une action longue -- il y a *longtemps*
- (2)98 A : on ne sait pas quand elle s'est commencée - et quand elle s'est terminée
- (2)99 E : mmm :: on ne sait pas quand elle s'est commencée - et quand elle s'est terminée - tout le monde est du même avis ↑
- (2)100 A : ce n'est pas très concret - on ne sait pas si cela a duré un nombre défini d'heures - on sait seulement que cela a duré longtemps
- (2)101 A : alors ce n'est pas très concret
- (2)102 E : euh :: ok - au suivant - *à la gare ils ...*↑
- (2)103 As {plusieurs en même temps} : *imparfait*
- (2)104 E : pourquoi *l'imparfait*↑
- (2)105 A : c'est une description
- (2)106 A : une description
- (2)107 A : une sorte de fond
- (2)108 E : tout le monde est d'accord↑ - personne n'a mis le *passé composé*↑
- (2)109 A : ok - et maintenant - *et il....*↑
- (2)110 As {plusieurs en même temps} : *imparfait*

- (2)111 E : pourquoi↑

- (2)112 A : c'est aussi comme :: euhh
- (2)113 A : description de l'état -- qu'il était difficile de trouver
- (2)114 E : mhm :: alors la description de l'état --- les autres...↑
- (2)115 A : XXX
- (2)116 E : XXX *je...*↑

- (2)117 A : *imparfait*
- (2)118 A : *imparfait*

- (2)119 A : tout le monde a mis *l'imparfait*↑
- (2)120 A : mhm ::
- (2)121 E : pourquoi tout le monde a mis *l'imparfait*↑
- (2)122 A : parce qu'il y [mysłał « penser »IMP.3SG.M.passé] toute l'année -- c'est une action plus longue
- (2)123 E : mhm :: toute l'année - une action longue

- (2)124 A : il y [mysłał « penser »IMP.3SG.M.passé] pendant toute l'année de temps en temps
- (2)125 A : c'est une action [niedokonana]
- (2)126 A : exactement - il n'a pas pu [pomysleć « penser »IMP] pendant toute l'année
- (2)127 E : mhm :: il n'a pas pu [pomysleć « penser »IMP] pendant toute l'année - ok on avance --*je...*↑
- (2)128 A : *passé composé*
- (2)129 A : *passé composé*
- (2)130 A : *je suis parti*
- (2)131 E : tout le monde le *passé composé* -pourquoi le *passé composé*↑
- (2)132 A : parce que le temps est défini - XXX
- (2)133 A : une action unique
- (2)134 E : euh :: au suivant -- *quand...*↑

- (2)135 As {plusieurs en même temps} : *passé composé*
- (2)136 E : le *passé composé* - tout le monde a mis le *passé composé*↑ --- pourquoi↑

- (2)137 A : parce que c'est aussi une action unique -- et accomplie
- (2)138 E : mhm :: unique et [dokonana] --- et ensuite *il...*↑
- (2)139 A : *imparfait*

- (2)140 E : *l'imparfait* -- pourquoi *l'imparfait*
- (2)141 A : parce que c'est une description de la météo
- (2)142 A : description de la météo

- (2)143 A : c'est la description de son départ ici -- et dans le suivant il y aura aussi *l'imparfait*
- (2)144 E : mhm :: et dans le suivant - il y aura aussi *l'imparfait* à votre avis↑ --- et personne n'a mis le *passé composé* - pourquoi↑

- (2)145 A : parce que c'est une description - il n'y a rien d'autre à inventer
- (2)146 A : *l'imparfait* est toujours utilisé dans les descriptions
 --
- (2)147 E : ok - au suivant - *paul*
- (2)148 A : *imparfait*
 --
- (2)149 E : *l'imparfait* - pourquoi *l'imparfait* ↑

- (2)150 A : parce que c'est aussi une description
- (2)151 E : *paul* [ninini] *vingt ans quand il* [ninini] *son accident de voiture* - peut-être toute la phrase --
paul...↑ - qui a mis le *passé composé* dans le premier
- (2)152 A : *l'imparfait*
- (2)153 E : alors personne n'a mis le *passé composé*
- (2)154 A : non
- (2)155 E : alors maintenant - *paul avait* - oui↑ - pourquoi↑
- (2)156 A : parce qu'il a eu vingt ans pendant toute l'année - et lors de cette année cet accident a eu lieu
- (2)157 E : mhm :: alors vous dites - que dans le deuxième trou - il faut mettre automatiquement le *passé composé*↑
- (2)158 A : oui
 --
- (2)159 E : pourquoi↑
- (2)160 A : parce qu'il a eu une fois cet accident
- (2)161 E : et il n'a eu aussi vingt ans qu'une seule fois
- (2)162 A : mais ça a duré longtemps
- (2)163 A : XXX
- (2)164 A : et vingt ans on les a toute l'année
- (2)165 E : ok - au suivant - *il...*↑ --- qui a mis *l'imparfait...*↑ ---- ok les filles - pourquoi avez-vous mis *l'imparfait* ↑

- (2)166 A : c'est une longue période - qu'il a passée là-bas, huit mois - et on ne sait pas s'il est sorti de cet hôpital ou non...↑

- (2)167 E : mhm :: et personne n'a mis le *passé composé* -- les garçons - qu'est-ce que vous avez mis↑
- (2)168 A : *le passé composé*
- (2)169 E : pourquoi ↑
- (2)170 A : parce que je pense qu'il est déjà sorti de cet hôpital et ::

- {rires}
- (2)171 A : c'est une action [dokonana]
- (2)172 A : c'est une action [dokonana]
-
- (2)173 E : ok - euh :: au suivant -- il... ↑ - la dernière phrase
- (2)174 As {plusieurs en même temps} : *imparfait*
- (2)175 E : pourquoi *l'imparfait*↑ - et combien de personnes ont mis *l'imparfait*↑ -- est-ce que quelqu'un a mis le *passé composé*↑
- (2)176 A : non
- (2)177 E : alors dites pourquoi *l'imparfait*
- (2)178 A : parce que pendant ce séjour il [czytał « lire »IMP.3SG.M.passé] beaucoup
- (2)179 A : on ne sait pas s'il [przeczytał « lire »PERF.3SG.M.passé] mais juste qu'il [czytał « lire »IMP.3SG.M.passé] - euh :: des livres - ou des journaux
- (2)180 A : XXX
- (2)181 A : c'était son habitude - il [czytał « lire »IMP.3SG.M.passé]
- {rires}
-
- (2)182 E : c'est tout↑ personne n'a d'autres idées↑---- alors merci beaucoup
- (2)183 E : et maintenant j'ai encore une petite question à vous poser - si vous deviez expliquer à un polonais le fonctionnement du *passé composé* et de *l'imparfait* comment vous feriez↑
- (2)183 A : le *passé composé* c'est un temps [dokonany] et *l'imparfait* c'est le temps [niedokonany]
- (2)184 A : exactement
- (2)185 E : que veut dire pour vous accompli et inaccompli↑
- (2)186 A : [dokonany] c'est quand l'action est finie et [niedokonany] quand on ne sait pas si elle est finie
- (2)187 A : ça veut dire quoi action finie↑
- (2)188 E : par exemple [przeczytałam « lire »PERF.1SG.F.passé] un livre
- (2)189 A : [dokonany] c'est ponctuel et [niedokonany] est étiré dans le temps
- (2)190 E : ok - et les autres...↑
- (2)191 A : on utilise *l'imparfait* pour décrire les personnes - la météo
- (2)192 A : *l'imparfait* sert aussi pour décrire le fond des actions
-
- (2)193 E : vous avez encore d'autres explications↑
- (2)194 As : non
- (2)195 A : c'est tout

Groupe 3

(...)

- (3)1 E : ok - la première phrase -- qu'est-ce que vous avez euh :: combien de personnes ont mis le *passé composé* ↑--- ok le reste a mis *l'imparfait* -- moins de personnes ont mis *l'imparfait* - alors on commence par *l'imparfait* - vous trois - pourquoi avez-vous mis *l'imparfait*↑
- (3)2 A : j'ai mis *l'imparfait* car c'est une action qui a duré une certaine période dans le passé
- (3)3 E : ok - alors tu as mis *l'imparfait* - et les autres...↑
- (3)4 A : euh :: une action qui :: il y a le début et la fin - euh :: et ça a duré - on y voit la continuité
- (3)5 A : mais il y a le début et la fin
- (3)6 A : mais il y a la continuité
- (3)7 A : justement parce qu'il y a le début et la fin - moi - j'ai mis le *passé composé*
- (3)8 A : exactement
- (3)9 A : XXX période fermée
- (3)10 E : mhm :: parce qu'il y a une période fermée --- ok - la deuxième phrase - d'abord - qu'est-ce que vous avez mis↑- *je ne...*↑ - *passé composé* ou *imparfait*↑
- (3)11 As {plusieurs en même temps} : *passé composé*
- (3)12 E : qui a mis le *passé composé*↑- deuxième phrase
- (3)13 A : *le passé composé*
- (3)14 E : pourquoi↑
-
- (3)15 A : parce que c'est aussi défini - le temps est défini
- (3)16 E : ou le temps est défini↑
- (3)17 A : *la nuit dernière*
- (3)18 E : les autres - qu'est-ce que vous en pensez↑ -- ceux qui ont mis *l'imparfait*...↑
- (3)19 A : il n'y a que moi {rires}- parce que d'abord euh :: cette action se déroulait euh ::--- parce que la suite est définie - que ça a eu lieu pendant ce temps - et pendant ce temps je ne pouvais pas dormir
- (3)20 E : et alors explique-moi encore une fois pourquoi tu as mis ça comme ça↑
- (3)21 A : parce que ::: je ne sais pas comment l'expliquer euh ::
- (3)22 A : j'ai mis le passé composé -- j'ai interrompu ma collègue - excusez-moi
-
- (3)23 E : alors parle - parle
- (3)24 A : euh :: maintenant quand je regarde cette phrase - j'aurais mis *l'imparfait* - parce qu'il y a cet état -- euh :: de l'impossibilité de dormir
- (3)25 E : mhm :: et pourquoi au début tu as mis l'inverse ↑
- (3)26 A : euh :: il me semblait euh :: finalement je ne sais pas - euh :: parce qu'il y a ce cadre temporel - il y a cette *nuit dernière*
- (3)27 E : mhm :: et c'est pour cela que tu as mis le *passé composé* non↑
- (3)28 A : oui - mais maintenant- j'aurais mis *l'imparfait*
- (3)29 E : mhm :: et vous - les filles - avez-vous changé d'avis ou pas↑
- (3)30 A : non - on garde le *passé composé*
- (3)31 E : parce que...↑

- (3)32 A : parce que :: ici euh :: d'abord le *passé composé* - parce que c'est déterminé - pendant toute la nuit
- (3)33 E : mhm :: ok - la troisième phrase
- (3)34 A : *il neigeait régulièrement cet hiver*
- (3)35 E : qui a fait autrement↑ - qui a mis le *passé composé*
- (3)36 A : il me semble que personne
- (3)37 E : pourquoi personne↑ XXX
- (3)38 A : parce qu'il est souligné - *régulièrement* - cela se passait sporadiquement - euh :: non
- (3)39 A : l'action répétitive - il [nie spadło « tomber » dans le cas présent on sous-entend « l'action de tomber effectuée par la pluie »^{PERF. neutre.nég.passé}] une seule fois - mais plusieurs
- (3)40 A : plusieurs fois - cette neige était quelque chose d'habituel
- (3)41 E : mhm :: la neige était quelque chose d'habituel - au suivant - *pendant- plusieurs années il... ↑*
- (3)42 A : *habitait à la-- à alger*
- (3)43 E : alors il y a :: euh :: votre ami a mis *l'imparfait* -- est-ce que quelqu'un a mis le *passé composé*
- (3)44 A : moi - j'ai mis le *passé composé*
- (3)45 A : j'ai mis le *passé composé*
- (3)45 E : les filles - pourquoi avez-vous mis le *passé composé*↑ XXX
- (3)46 A : parce qu'il y a à nouveau XXX
- (3)47 A : exactement - c'est déterminé - ce n'était pas qu'il a *habité à alger* - et nous ne savons pas quand - pendant quelle période
- (3)48 E : mhm ::
- (3)49 A : mais c'est déterminé
- (3)50 E : et les autres...↑
- (3)51 A : moi - j'ai mis *l'imparfait* parce que la période dont on parle n'est pas fermée - mais on sait plus ou moins
- (3)52 E : mhm :: *hier à l'examen je...↑*
- (3)53 A : *n'ai pas su répondre à la question* - c'était une situation unique euh :: déterminée euh :: dans le passé - très précisément
-
- (3)54 E : ok - est-ce que quelqu'un a fait autrement↑
- (3)55 A : moi --- parce que :: je me suis dirigée euh :: parce que :: euh :: je suppose que je ne connais toujours pas la réponse à cette question --- et c'est pour cela XXX
- (3)56 E : ok- au suivant - euh :: *le drame* euh :: c'est ça↑
- (3)57 As : non
- (3)58 E : ahh d'accord - *après la mort de ma mère ...↑- passé composé* ou *impar* :: combien de personnes ont mis *l'imparfait* ↑----- pourquoi↑-- les garçons...↑
- (3)59 A : j'ai l'impression qu'on pourrait mettre les deux
- (3)60 A : c'est une description d'un état qui a duré pendant trois ans
- (3)61 E : et c'est pour cela que vous avez mis *l'imparfait*↑
- (3)62 A : oui
- (3)63 As {plusieurs à la fois} *passé composé*

- (3)64 A : parce qu'on pense qu'il [nie wyszedł^{« sortir »}PERF.3SG.M.nég.passé] même pas une fois - non qu'il [nie wychodził^{« sortir »}IMP.3SG.M.nég.passé]
- (3)65 E : c'est pour cette raison que vous avez mis le *passé composé*↑ - parce que c'est pour vous une période fermée - c'est ça↑
- (3)66 As : oui
- (3)67 A : mais moi - je mettrais quand même l'imparfait - parce que c'était une habitude pour lui - lors de ces trois ans - une sorte hmm :: je ne sais pas - une sorte de fond - je ne sais pas comment l'exprimer - la description d'un état
- (3)68 E : mhm :: ok - alors on avance - *dimanche dernier j'ai rencontré luc qui ...*↑
- (3)69 A : *partait*
- (3)70 E : combien de personnes ont mis alors *l'imparfait* ↑ --- ok - pourquoi↑- les filles
- (3)71 A : XXX parce qu'il préparait son départ

- (3)72 E : est-ce quelqu'un a mis le passé composé↑
- (3)73 A : on ne sait pas si la rencontre n'a pas eu lieu à *chamonix* - c'est pourquoi j'ai mis le *passé composé*

- (3)74 A : non mais c'est sûr
- (3)75 A : il n'y est pas encore parti
- (3)76 A : mais ça - c'est une autre interprétation
- (3)77 A : mais il faut lire le texte dans son intégralité
- (3)78 A : oui :: mais quand il était en train d'aller à la gare - on peut aussi dire que c'était la gare de *chamonix*
- (3)79 A : XXX moi je pense qu'il se préparait au départ - et en ce moment euh :: je me suis décidé à l'accompagner -- avant le départ
- (3)80 E : et qu'en pensent ceux qui ont mis le *passé composé*
- (3)81 A : j'ai mis le *passé composé* - mais maintenant j'ai changé d'avis
- (3)82 E : mhm :: ----- et notre ami ici - pourquoi as-tu mis le *passé composé* ↑
- (3)83 A : moi- par exemple - j'ai mis *est parti* - parce que le verbe *partir* - euh :: on ne peut pas - dans ce contexte le mettre à l'imparfait - ce n'est pas comme s'il était en train de partir - parce qu'à ce moment il y aurait *luc qui était en train de partir* - je ne sais pas - ici *l'imparfait* pour moi ne va pas - parce que euh :: on ne peut pas partir longtemps - mais c'est - cette action se passe une fois
- (3)84 A : moi aussi - j'ai voulu mettre ici *l'imparfait* - d'après moi cette utilisation n'est pas incorrecte - mais en ne regardant pas le contexte qui suit - j'ai pensé que ce *luc* était déjà à *chamonix* euh :: et c'est pourquoi j'ai mis le *passé composé*
- (3)85 A : mais quoi - il [wyjechał^{« partir »}PERF.3SG.M.nég.passé] et il n'est plus là - alors comment tu as pu le rencontrer↑

- (3)86 E : ok - au suivant euh :: *je...*↑
- (3)87 As {plusieurs en même temps} : *me suis décidé*
- (3)88 E : pourquoi↑- tout le monde a mis la même chose↑ ---- alors pourquoi le *passé composé*↑
- (3)89 A : c'était une décision instantanée
- (3)90 E : les autres...↑- pourquoi↑

- (3)91 A : parce que c'est [dokonany] - il s'est décidé - et il l'a fait
- (3)92 E : ok - *nous*...↑
- (3)93 A : *nous avons marché*
- (3)94 E : combien de personnes ont mis le *passé composé*↑ --- alors les filles - pourquoi avez-vous mis le *passé composé*↑
- (3)95 A : moi - j'ai mis l'imparfait
- (3)96 E : alors un moment - d'abord le *passé composé*
- (3)97 A : le temps est déterminé - il y a *longtemps* XXX
- (3)98 E : ok - et maintenant notre collègue - pourquoi avez-vous mis *l'imparfait*↑
- (3)99 A : moi - je ne savais pas qu'avec longtemps on utilise le *passé composé* --- je pensais que c'est une action indéterminée dans le temps - qu'ils marchaient longtemps
- (3)100 A : une action indéterminée
- (3)101 E : mhm :: je comprends - ok au suivant - *je*...↑
- (3)102 A : *j'ai pensé*
- (3)103 E : tout le monde a mis le *passé composé*↑
- (3)104 A : moi - j'ai mis *l'imparfait*
- (3)105 A : moi - j'ai mis le *passé composé*↑
- (3)106 E : ok - d'abord - pourquoi le *passé composé*↑
- (3)107 A : parce que je [pomyślałem ^{« penser »PERF.1SG.M.passé}] - je ne [myślałem ^{« penser »IMP.1SG.M.passé}] pas tout le temps - euh :: non c'est vrai [myślałem] je me suis trompé
- (3)108 E : les autres qui ont mis le *passé composé*...↑
- (3)109 A : parce que c'est défini - *j'ai pensé toute l'année* - je [pomyślałem ^{« penser »PERF.1SG.M.passé}] et puis je suis parti - et je n'y pense plus
- (3)110 E : mhm :: je comprends - et ceux qui ont mis *l'imparfait*...↑ - pourquoi↑
- (3)111 A : c'est une description - cette action a duré toute l'année
- (3)112 A : XXX
- (3)113 E : ok - au suivant - *je*...↑
- (3)114 A : *passé composé*
- (3)115 E : quelqu'un a mis autre chose↑--- personne - oui c'est simple - mais dites quand même pourquoi
- (3)116 A : c'est [dokonany]
- (3)117 A : une action unique
- (3)118 E : euh :: ok- *quand*...↑
- (3)119 A : *je suis arrivé*
- (3)120 E : peut-être la phrase entière - *quand*...↑ --- d'abord vous avez mis quoi↑
- (3)121 A : *je suis arrivé*
- (3)122 E : est-ce quelqu'un a mis *l'imparfait* ↑ --- personne - pourquoi↑
- (3)123 A : XXX
- (3)124 E : ok - *il*...↑
- (3)125 As {plusieurs en même temps} : *pleuvait*
- (3)126 E : et *il*...↑

- (3)127 As {plusieurs en même temps} : *pleuvait*
- (3)128 E : est-ce que quelqu'un a rempli autrement - ou tout le monde a mis la même chose↑ --- tout le monde a mis deux fois *l'imparfait*↑
- (3)129 As : oui
- (3)130 E : pourquoi↑

- (3)131 A : XXX parce que ça se répétait
- (3)132 A : c'est le fond pour une autre action
- (3)133 A : si *il pleuvait* figurait qu'une seule fois - on pourrait dire - *il a plu pendant tout mon voyage* - qu'il a plu pendant tout son voyage - mais ici c'est utilisé deux fois - cela veut dire qu'il pleuvait et il pleuvait
- (3)134 E : tout le monde pense ainsi - ou bien vous avez d'autres idées↑----- ok - alors au suivant - *paul...*↑
- (3)135 As {plusieurs en même temps} : *avait*
- (3)136 E : *quand...*↑
- (3)137 As {plusieurs en même temps} : *il a eu*
- (3)138 E : tout le monde a fait comme ça↑ - ou quelqu'un a fait autrement↑
- (3)139 As : non
- (3)140 E : alors pourquoi↑
- (3)141 A : parce qu'on a vingt ans un certain temps
- (3)142 E : mhm ::
- (3)143 A : et cet accident est une action euh :: une action unique
- (3)144 E : ok - et les autres↑
- (3)145 A : on pense la même chose
- (3)146 E : euh :: ok euh :: *il...*↑
- (3)147 As : *lisait beaucoup* - *l'imparfait*
- (3)148 E : et quelqu'un a mis le *passé composé*↑---- pourquoi avez-vous mis le *passé composé*↑
- (3)149 A : moi - j'ai encore pensé au temps qui est ici déterminé - qu'il y a *huit mois*
- (3)150 E : et les autres↑
- (3)151 A : aussi qu'il y a huit mois - alors c'est déterminé
- (3)152 E : et ceux qui ont mis *l'imparfait*↑
- (3)153 A : il [pozostawał «rester»IMP.3SIN.M.passé] pendant huit mois
- (3)154 A : dans le sens qu'il [był «être»IMP.tantum.3SG.M.passé] à l'hôpital huit mois
- (3)155 E : ok- il...↑
- (3)156 A : *a beaucoup lu*
- (3)157 A : *a beaucoup lu*
- (3)158 E : est-ce que quelqu'un a fait autrement-- quelqu'un a mis *l'imparfait*↑ ----- personne↑
- (3)159 A : euh :: moi - *il lisait beaucoup lors de son séjour à l'hôpital* - moi - j'ai mis *l'imparfait*
- (3)160 E : pourquoi↑

- (3)161 A : euh :: parce que lorsque :: euh :: je vois la simultanéité -- *lors de son séjour* - l'action de lire est simultanée à son séjour à l'hôpital
- (3)162 E : j'ai encore une question à vous poser - si vous deviez expliquer à un polonais le fonctionnement du *passé composé* et de *l'imparfait* comment vous feriez↑
- (3)163 A : le *passé composé* exprime les actions [dokonane]
- (3)164 E : comme par exemple...↑
- (3)165 A : euh :: comme [nauczyłam się « apprendre »^{PERF.1SG.F.passé}] - c'est [dokonany] - parce que je sais tout
- (3)166 A : le passé composé exprime les actions dont le temps est défini
- (3)167 E : ok et les autres...↑ --- et *l'imparfait*↑
- (3)168 A : *l'imparfait* c'est [niedokonany]
- (3)169 A : [uczyłam się « apprendre »^{IMP.1SG.F.passé}] par exemple - le temps n'est pas défini
- (3)170 E : d'accord -- quoi encore...↑
- (3)171 A : l'imparfait décrit le fond et le passé composé les actions
- (3)172 E : très bien - encore quelque chose...↑ ---- réfléchissez ----- ok si vous ne dites rien ça veut dire que c'est tout - merci

Annexe E

Questionnaires d'enquête vérifiant la compréhension de la description contextualisée « expérimentale »

L'annexe contient 30 questionnaires d'enquête remplis par les apprenants du lycée et du *gimnazjum*, dont l'objectif a été de vérifier dans quelle mesure le prototype de la description contextualisée du passé composé et de l'imparfait a été comprise par ces derniers (voir le chapitre 13 de cette thèse). Il présente également un tableau contenant les traductions en français des réponses des informateurs à des questions ouvertes posées dans l'enquête.

1

Odpowiedz na następujące pytania:

1) Jaka jest różnica między regułą dotyczącą *passé composé* i *imparfait* którą właśnie przeczytałeś, a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

Wcześniej ~~nie~~ rozróżniałem *passé composé* i *imparfait* było na zasadzie takiej, że jeden dotyczy czynności dokonanych, a drugi niedokonanych, natomiast teraz udało, że *passé composé* obejmuje też część czasowników dokonanych

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie *passé composé* i *imparfait*? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Na pewno schemat y (elipsa) i przykłady

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre)..... de 5h à 10 h.

J'ai cousu de 5h à 10h
So, podane konkretne ramy przestrzenne

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier)..... à Alger.

Pendant plusieurs années il étudiait à Alger
Podkreślenie czynności studiowania, czas nie jest określony

3. Toute l'année je (attendre)^a mon départ estival. Je (partir)^b enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir)^c à torrents et il (pleuvoir)^d pendant tout mon séjour.

a. j'ai attendu - czas określony, cały rok

b. ~~je suis parti~~ je m'en suis allé punktualnie

c. pleuvait - opis tego wydarzenia

d. il a plu - konkretne ramy czasowe

4.- Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.

- Comment tu le sais ?

- Je (habiter)..... cette maison.

Krochmal stwierdziłem

5. Je (habiter)..... cette maison quand la guerre a éclaté.

Podkreślenie do dłuższej wypowiedzi



L2

Odpowiedz na następujące pytania:

1) Jaka jest różnica między reguła dotyczącą passé composé i imparfait którą właśnie przeczytałeś, a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

Wcześniej reguły opierały się przede wszystkim na kalkach z języka polskiego (dypet dokonany i niedokonany) - a nie odcz. realizacji czynności.

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Przed użyciem schematy i przykłady; to przewidywałem język francuski ma polski, ~~zobacz~~ pomagały mi się wzajemnie i znaleźć realne zastosowanie różnic pomiedzy czasami.

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Nie.

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre) ^{ai cousu} de 5h à 10 h.

Zobaczam, obier czas.

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) ^{à étudier} à Alger.

Le nie mam pojęcia; wydaje mi się że to dlatego że był dziecinny, ^{dużo czasu (nie wiem czy uczył się, czy nie, ale przez)}

3. Toute l'année je (attendre)^a mon départ estival. Je (partir)^b (enfin) la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir)^c à torrents et il (pleuvoir)^d pendant tout mon séjour.

a. ^{ai attendu (obserwacja, czas - cały est.)}

b. Suis parti (e) (partir)

c. pleuvait (to, opis wydarzeń)

d. a plu (czas obserwacji, cały mój pobyt)

4.- Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.
- Comment tu le sais ?
- Je (habiter).....cette maison.

^{ai habit} (kwestie stwierdzenia)

5. Je (habiter) ^{habitais}.....cette maison quand la guerre a éclaté.

Odpowiedz na następujące pytania:

1) Jaka jest różnica między regułą dotyczącą passé composé i imparfait którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

Różnica jest teoria o określonym czasie w przeszłości, wiadomości przeskonandie ze nie ma znaczenia co do czasu czasu, ale używa się tylko w jakiejś sytuacji, zatała ase zdaniem powiekszanej

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Najbardziej pomogły mi rysunki, ponieważ widziałeś dzięki nim dokładnie różnice między dwoma czasami ~~przeszłości~~ passé composé i dokonanyymi

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre)^a ai cousu de 5h à 10 h.

parce que nadszedłem tutaj w jakimś określonym czasie ~~określonym czasie~~ ~~określonym czasie~~

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier)^a a étudié à Alger.

parce que jest podane że przez wiele lat, ukazuje to ~~określony~~ określony czas który należy rozumieć w passé composé

3. Toute l'année je (attendre)^a ai attendu mon départ estival. Je (partir)^b suis parti(e) enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir)^c pleuvait à torrents et il (pleuvoir)^d a plu pendant tout mon séjour.

a. określony czas - ramy czasowe

b. punktacja czyli także ramy określone, czyli w danym okresie czasu

c. ukazanie że przez jakiś długi wypadek

d. czas, jest to dla nas zwykłe stałe zdarzenie, a więc opis wydarzenia

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.

- Comment tu le sais?

- Je (habiter)^a habitais cette maison.

parce que ukazuje, że ja mieszkałem tutaj a obecnie już nie ~~ukazuje~~ nie podajemy określonego czasu

5. Je (habiter)^a ai habité cette maison quand la guerre a éclaté.

parce que jest tutaj określony czas, czyli podczas wojny, mieszkałem w tym domu.

Odpowiedz na następujące pytania:

4

1) Jaka jest różnica między regułą dotyczącą *passé composé* i *imparfait* którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

Wzajemnie reguły nie podlegają w najmniejszy sposób ze *passé composé*.
nie jest jedynie odpowiedni w każdym aspekcie dokonane i nie może użyć w PA. W
syt. w których użyłbyśmy form niedokonanych.

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie *passé composé* i *imparfait*? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Uważam że bardzo mi pomogły teoretyczne przykłady ze zrozumiałe
i pomagają zrozumieć różnicę między nimi.

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Nie.

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre) ^{je suis cousu} de 5h à 10 h.

PC - ponieważ jest określone czasem.

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) ^{a étudié} à Alger.

PC - określone czasem.

3. Toute l'année je (attendre) ^{ai attendu} mon départ estival. Je (partir) ^{je suis parti} enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir) ^{pleuvait} à torrents et il (pleuvoir) ^{a plu} pendant tout mon séjour.

a. ^{określenie czasu}

b. ^{określenie czasu}

c. ^{opis}

d. ^{określenie czasu}

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.

- Comment tu le sais? ^{habitais}

- Je (habiter) ^{habitais} cette maison.

nie ma ^{absolutnie} ^{nie}

5. Je (habiter) ^{habitais} cette maison quand la guerre a éclaté.

to - ^{użył} ^{przez} ^{określenie punktu}

LS

Odpowiedz na następujące pytania:

1) Jaka jest różnica między regułą dotyczącą *passé composé* i *imparfait* którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

Passé composé używane do opisu czynności dokonanej, a *imparfait* niedokonanej.
~~Imparfait służy do opisu czynności trwającej~~

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie *passé composé* i *imparfait*? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Wskazywanie imienia czasu, a tym samym stopnia od intensy: *imparfait* dla czynności trwającej, *passé composé* dla czynności dokonanej, niedokonanej.

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

.....

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre)^a *ai cousu*... de 5h à 10 h.

chcełam sama okasać

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier)^a *a étudié*... à Alger.

*Wstawiamy *imparfait* ale nie poprzedniej stronie nie pisane jest ~~le~~ je. *plusieurs années* jest ~~imparfait~~ *passé composé* *imparfait*, polski nie ma ram okasanych, więc tu jest to dla mnie niejasne.*

3. Toute l'année je (attendre)^a *ai attendu* mon départ estival. Je (partir)^b *ai parti* enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir)^c *pleuvait* à torrents et il (pleuvoir)^d *a pleuré* pendant tout mon séjour.

- a.
- b.
- c. *OPIS, przeważnie czynności punktowej*
- d. *określenie czasu*

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.
- Comment tu le sais? *habitais*
- Je (habiter)..... cette maison.

*nie mieszkałam tam, więc *imparfait**

5. Je (habiter) *habitais* cette maison quand la guerre a éclaté.

czynność "mieszkałam" w tym czasie

LG

Odpowiedz na następujące pytania:

1) Jaka jest różnica między regułą dotyczącą *passé composé* i *imparfait* którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

Wcześniej nie wiedziałam że można użyć czasu *passé composé* do czynności niedokonanych ~~określonych~~ lub ~~nieokreślonych~~ zdarzeń, natomiast *imparfait* używa się do określania czasu, chociaż mi to wydaje się dziwne.
 (J'habitais en France, ton ami) → to byłby przykład, nie używa się nigdy *imparfait*
 passé composé
 imparfait

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie *passé composé* i *imparfait*? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Najbardziej pomógł mi schemat (leż pod "Passé composé" i "imparfait" podziałami)

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

.....

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre) de 5h à 10h.

J'ai cousu de 5h à 10h → *passé composé* ponieważ jest określony dobitkiem
 ~~coś krótkie fajnie~~
 et a étudié

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) à Alger.

Bo jest określone przez dobitkiem

3. Toute l'année je (attendre)^a ou attendis mon départ estival. Je (partir)^b avis. ^{partir} enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir)^c à torrents et il (pleuvoir)^d il e. plu pendant tout mon séjour.

a. *le passé composé parce que c'est une action → toute l'année*

b. *passé composé bo to jest konkretna, jednorazowa czynność*

c. *imparfait bo nie ma określonego czasu → ~~byłaby to forma nieokreślona~~*

d. *passé composé bo jest określone → pendant tout mon séjour*

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.
- Comment tu le sais ?
- Je (habiter) cette maison.

J'habite - bo c'est évident

5. Je (habiter) si habite cette maison quand la guerre a éclaté.

.....

 *pre-impersonnel*

Odpowiedz na następujące pytania:

1) Jaka jest różnica między regułą dotyczącą passé composé i imparfait którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

..... Nie wiem, teraz wiesz nie wiem, je dokonany to niekiedy używa
..... passé composé to czas nieokreślony, niż czas dokonany..... passé composé

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

.....
..... schemat przejrzyści.....
.....

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

..... Pojęcie czasu w obu czasach jest trochę zbyt
..... zamieszane na mój polski męzdech.....
.....
.....

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre)^a..... de 5h à 10 h.

..... jest przedmiotem.....
.....

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier)^a..... à Alger.

..... niesporyzowany przedmiot.....
.....

3. Toute l'année je (attendre)^a attenda..... mon départ estival. Je (partir)^b partais..... enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir)^c a plu..... à torrents et il (pleuvoir)^d pleuvait..... pendant tout mon séjour.

a..... a..... b..... tak.....

b..... no jakosi tak nie brzmi, ale chyba tak powinno być.....

c..... zwykłe stwierdzenie.....

d..... nie zwykłe stwierdzenie.....
.....

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.

- Comment tu le sais? habitais

- Je (habiter)..... cette maison.

..... bez przedziału.....
.....

5. Je (habiter)^a habitais..... cette maison quand la guerre a éclaté.

..... a..... w habiteraj sknili.....
.....

Odpowiedz na następujące pytania:

1) Jaka jest różnica między reguła dotycząca passé composé i imparfait którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

Przed wystąpieniem nie wieciałam, że w niektórych przypadkach passé composé jest nieokreślone i że my używamy określenia c'est. Longtemps, 3 heures ~~określone~~ odpowiadał passé composé.

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Przykład porównawczy p.c i Imp, oraz schematy pod tytułowym edamiem. Tak naprawdę to jestem pod wrażeniem wszystko było użyteczne.

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre) ^a ai ^{coûtu} de 5h à 10 h.

W określonym czasie twata czynności

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) ^a a étudié Alger.

W podanym czasie twata czynności

3. Toute l'année je (attendre) ^a ai attendu mon départ estival. Je (partir) ^b ai parti enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir) ^c pleuvait à torrents et il (pleuvoir) ^a plu pendant tout mon séjour.

a. ^{mez} określonym czas

b. ^{jest} określonym czas

c. ^{to} wydarzeń

d. określonym czas, ~~stwierdzenie~~

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.

- Comment tu le sais? ^{habitais}

- Je (habiter).....cette maison.

Ne wiadomo ^{mez} jaki czas mieszkałem

5. Je (habiter) ^a ai habité cette maison quand la guerre a éclaté.

W określonym czasie mieszkałem

Odpowiedz na następujące pytania:

1) Jaka jest różnica między reguła dotyczącą passé composé i imparfait którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

Czas P.C. zawsze tłumaczono mi jako czas dokonany nie mówiono o detalach czasu, jakie są w 1-szym pytaniu.

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Przykłady zdecydowanie.

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

wszystko jasne

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. ~~Je~~ ^{nie wiem} ~~coudre~~ ^{coudre} de 5h à 10 h. pendant tout mon séjour.

P.C. - koulirety, podany czas

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) à Alger.

Podane w przykładach z P.C.

3. Toute l'année je (attendre) mon départ estival. Je (partir) enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir) à torrents et il (pleuvoir) pendant tout mon séjour.

a. *Poulet - podany okres.*

b. *koulirety czas Poulet*

c. *OPIC -> imparfait*

d. *C.P -> jak w przykładach z usio, ztu -> pendant*

4.- Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.

- Comment tu le sais? *habite*

- Je (habiter) cette maison.

wiedys, zero informacji na temat czasu, dinesu

5. Je (habiter) cette maison quand la guerre a éclaté.

Poulet

Odpowiedz na następujące pytania:

11

1) Jaka jest różnica między regułą dotyczącą passé composé i imparfait którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

ze passé composé również może opisywać czas przeszły niedokonany

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

przykłady, powtórki są dla mnie najbardziej pomocne

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Nie

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre) ^{ai} cousu de 5h à 10 h.

ponieważ jest tam gorąco

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) ^{étudiait} à Alger.

ponieważ nie ma dostatecznego odpowiedniego czasu

3. Toute l'année je (attendre)^a mon départ estival. Je (partir)^b enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir)^c à torrents et il (pleuvoir)^d pendant tout mon séjour.

- a.
- b.
- c.
- d.

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.

- Comment tu le sais ?

- Je (habiter) ^{habite} cette maison.

ponieważ nie ma tutaj czarownic

5. Je (habiter) cette maison quand la guerre a éclaté.

.....

Odpowiedz na następujące pytania:

1) Jaka jest różnica między regułą dotyczącą *passé composé* i *imparfait* którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

Nie reguły, które miałem wcześniej nie były wypracowane tak wypracuje jak te co dzisiaj poznaję.

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie *passé composé* i *imparfait*? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Schemat zdania ze słownictwem.

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. J'ai (coudre)^a ... *à 19h* de 5h à 10 h.

jest taka zasada

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier)^a ... *à* à Alger.

jest taka zasada

3. Toute l'année je (attendre)^a mon départ estival. Je (partir)^b enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir)^c à torrents et il (pleuvoir)^d pendant tout mon séjour.

- a.
- b.
- c.
- d.

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.
- Comment tu le sais ?
- Je (habiter) *habitais* cette maison.

Nie ma dziewczyna mieszkała.

5. Je (habiter) *habitais* cette maison quand la guerre a éclaté.

Nie ma dziewczyna mieszkała wtedy mieszkała.

Odpowiedz na następujące pytania:

1) Jaka jest różnica między regułą dotyczącą passé composé i imparfait którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

Przez passé composé nie zawsze wyraża czynności dokonane.

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

przykłady

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Nie

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. J'è (coudre) *ai cousu* de 5h à 10 h.

Apaiem od 5 do 10 (określone ramy czasowe)

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) *a étudié* à Alger.

On uczył się, ale nie musiał zakończyć nauki, skoro wiemy że nie wszystkie przesłanki (w P.C. są dokonane, mais partie

3. Toute l'année je (attendre)^a *attendais* mon départ estival. Je (partir)^b enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir)^c *pleuvait* à torrents et il (pleuvoir)^d *pleuvait* pendant tout mon séjour.

- a. *czynność powtarzalna, początek wypowiedzi, opis.*
- b. *określone ramy czasowe*
- c. *opis*
- d. *opis*

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.
- Comment tu le sais? *habitais*
- Je (habiter) cette maison. *brak sem. okresowych*

5. J'è (habiter) *'ai habitée* cette maison quand la guerre a éclaté.

ramy czasowe

Odpowiedz na następujące pytania:

1) Jaka jest różnica między reguła dotycząca passé composé i imparfait którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

.....

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

..... *obrazki*

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

..... *niejasne jest jakieś*

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre)^a *ai* de 5h à 10 h.

..... *określanie czasu (określanie rumy czasowej)*

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) *étudiait* à Alger.

..... *długo trwał i w czasie*

3. Toute l'année je (attendre)^a *ai attendu* mon départ estival. Je (partir)^b *suis parti* enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir)^c *pleuvait* à torrents et il (pleuvoir)^d *a plu* pendant tout mon séjour.

a. *określanie czasu*

b. *- II -*

c. *opis sytuacji*

d. *określanie czasu*

4.- Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.

- Comment tu le sais? *habitais*

- Je (habiter) cette maison.

..... *nie jest paradziwnie czy naprawdę jest zabójcza*

5. Je (habiter) *ai habité* cette maison quand la guerre a éclaté.

..... *określanie rumy czasowej*

Odpowiedz na następujące pytania:

17

1) Jaka jest różnica między reguła dotyczącą passé composé i imparfait którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

*Chodzi o to, że nie zawsze ~~imparfait~~ passé composé używał witać się
są to dwa różne tryby czasu. passé composé używał witać się
są to dwa różne tryby czasu.*

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Przykłady

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

.....

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre)^{ai} ~~coutu~~ ^{coutu} de 5h à 10 h.
Bo są rany i wiem, że jest dokonane

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) ^{étudiait} à Alger.
*imparfait, bo przez kilka lat, rany są rozumie i może
ja szcze się uczyć w Algierii*

3. Toute l'année je (attendre)^a ~~attendais~~ ^{attendais} mon départ estival. Je (partir)^b ~~partis~~ ^{suis} enfin la semaine dernière.
Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir)^c ~~pleuvait~~ ^{pleuvait} à torrents et il (pleuvoir)^d ~~pleuvait~~ ^{pleuvait} pendant tout mon séjour.

a. *Bo cały rok ~~byłem~~*

b. *Bo tu partir jest punktowe i dokonane*

c. *Bo padało i padało, nie skończyło*

d. *- // - // - // -*

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.

- Comment tu le sais? *ai habite*

- Je (habiter).....cette maison.

5. Je (habiter) *habiteis* cette maison quand la guerre a éclaté.

dpowiedz na następujące pytania:

18

1. Jaka jest różnica między regułą którą właśnie przeczytałeś(aś) a tymi które już znasz? Jeśli tak, to na czym polega ta różnica?

Reguły z których miałem wcześniej styczność są proste, ponieważ są to reguły z czasów przeszłych. Nie było mowy o bezokolicznikach, czasach przyszłych, trybie warunkowym. Teraz wiem że nawet czasadziałki wielokrotnie mogą być używane w passé composé jeżeli ich użyjemy.

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Schemat pomógł mi zrozumieć że passé composé może być używane w czasie przeszłym, a imparfait w czasie przeszłym.

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

To jest w.p. "parc le" jest w passé composé, to nie jest określone, więc czasem nie wiem ile to dokładnie jest.

4) Zpełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre) ...

se, coudre, venir, coudre

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) ...

sur la règle, to passé composé, ale dla mnie to jest nie normalne

3. Toute l'année je (attendre) ... mon départ estival. Je (partir) ... enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir) ... à torrents et il (pleuvoir) ... pendant tout mon séjour.

1. attendre, pas

2. attendre, attendre

3. pleuvoir

1. pleuvoir, pleuvoir - attendre, attendre

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.

- Comment tu le sais?

- Je (habiter) ... cette maison.

konkretnie stwierdzenie, bez dowodów, cieszę

5. Je (habiter) ... cette maison quand la guerre a éclaté.

to do wojny

odpowiedz na następujące pytania:

1) Jaka jest różnica między regułą którą właśnie przeczytałeś(aś) a tymi które już znasz? Jeśli tak, to na czym polega ta różnica?

Passé composé nie zawsze jest doskonałe (wymagany go to i w momentach nieokreślonych, a kiedy mamy ile czasu coś się stało.

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Schemat i przykłady i notacja przykry z "il a plu" (certain) to pomoże mi i. Pochodził z schematu i t.z.m. z tego nie tyłem. Pochodził z notacji, czy nieokreślony czas ale to nie kontekst.

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Jest dla mnie niejasny punkt z * (w passé composé) bo...
 (Czasami) niejasny...
 fa. czas. charakter.

Zupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre) ai cousu de 5h à 10 h.

to charakterystyczny czas.

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) a étudié à Alger.

dotyczy. nie jest to czas nieokreślony.

3. Toute l'année je (attendre) attendais mon départ estival. Je (partir) suis parti enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir) pleuvait à torrents et il (pleuvoir) a plu pendant tout mon séjour.

1. Pochodził z notacji. Wymagany jest nieokreślony.

2. to jest to dokonane - przedmiot.

3. opis. t.z.m.

4. to. przedmiot. Polityka. charakterystyczny czas.

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.

- Comment tu le sais? habité

- Je (habiter) ai habité cette maison.

to mieszkam i już nie mieszkam i kochać.

5. Je (habiter) habitais cette maison quand la guerre a éclaté.

t.z.m.

Odpowiedz na następujące pytania:

21

1) Jaka jest różnica między regułą dotyczącą *passé composé* i *imparfait* którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

Reguła a którą wcześniej miałam styczność, sądzę mówiła, że *passé composé* jest dobowany, a *imparfait* niedokonyany, ta reguła jednak zmieniła ten fakt.

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie *passé composé* i *imparfait*? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

schemat porównujący PC i IMP. kontra czas dot. czas niedok., pomógł mi zrozumieć idee tej reguły.

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre)..... de 5h à 10 h.

J'ai cousu de 5h à 10h.

2. Pendant plusieurs années il (étudier)..... à Alger.

tu est méprisné, bo według reguły powinno być PC, ale wybrałem je mi się, że tu powinno być *imparfait*.

3. Toute l'année je (attendre)^a..... mon départ estival. Je (partir)^b..... enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir)^c..... à torrents et il (pleuvoir)^d pendant tout mon séjour.

a.....

b.....

c.....

d.....

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.

- Comment tu le sais ?

- Je (habiter)..... cette maison.

J'ai habité cette maison.

5. Je (habiter)..... cette maison quand la guerre a éclaté.

Je habitais cette maison quand...

Odpowiedz na następujące pytania:

22

1) Jaka jest różnica między regułą dotyczącą passé composé i imparfait którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

Słowa, jest to # waznego myslalam, ze w passé composé odmianom są w
rozważałem schemata, a w l'imparfait modulations.

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Schemata to bardzo. Wiele nauczyłem przed przeczytaniem tego i.e. ~~to~~
to mi nie nie pomaga.

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

.....

.....

.....

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre) ^{de 5h à 10h} de 5h à 10 h.

Bien sûr, amène-moi mon sac à main avant partir.

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) ^{à Alger} à Alger.

W tym wypadku nie wiadomo, ponieważ przed na str.

3. Toute l'année je (attendre)^a mon départ estival. Je (partir)^b enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir)^c à torrents et il (pleuvoir)^d pendant tout mon séjour.

a. *attendait*

b.

c. *est*

d. *est*

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.

- Comment tu le sais?

- Je (habiter) ^{ai habité} cette maison.

.....

5. Je (habiter) ^{habitais} cette maison quand la guerre a éclaté.

.....

Odpowiedz na następujące pytania:

1) Jaka jest różnica między regułą dotyczącą passé composé i imparfait którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

Należę do młodszych z czerwiki medycznej, jeśli są w ramach pracy, mogą być wyrażone przez composé.

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Najlepiej pomaga mi schemat.

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Niejasne jest odwołanie się do wyrażenia passé composé z hamulcem w czasie przeszłym.

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre) J'ai cousu de 5h à 10 h.
Określone przez czasownik.

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) Étudiait à Alger.
Czasownik w czasie przeszłym.

3. Toute l'année je (attendre) attendais mon départ estival. Je (partir) suis parti enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir) pleuvait à torrents et il (pleuvoir) pleuvait pendant tout mon séjour.

- a. ~~attendre~~ attendais
- b. attendre
- c. tto
- d. tto

4. - Cette maison est hantée.
- Je t'assure que non.
- Comment tu le sais? habitais
- Je (habiter) habitais cette maison.
Brah, kom, nospa

5. Je (habiter) habitais cette maison quand la guerre a éclaté.
tto

Odpowiedz na następujące pytania:

24

1) Jaka jest różnica między regułą dotyczącą passé composé i imparfait którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miała styczność?

W poprzednich reguł passé composé jest dwuczłonowym odpowiednikiem polskiego aspektu dokonanego, a mianowicie reguły wzięj zwr. jest chwytliwy i sam w sobie.

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Schemat tematę wyjaśnia nieprecyzyjność poprzednich reguł, jakich nie używałem.

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre) ^{la coupe} de 5h à 10 h.

decyzję o czasie i czasie

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) ^{étudiait} à Alger.

reg. 14 (o passé composé) natomiast tu w tym czasie, ale w tym czasie jest to imparfait

3. Toute l'année je (attendre)^{a attendais} mon départ estival. Je (partir)^{b n'ai parti} enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir)^{c pleuvait} à torrents et il (pleuvoir)^{d pleuvait} pendant tout mon séjour.

- a.
b.
c.
d.

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.
- Comment tu le sais ?
- Je (habiter) ^{habitais} cette maison.

nie wiem kiedy i nie wiem tam mieszkałem

5. Je (habiter) ^{habitais} cette maison quand la guerre a éclaté.

Odpowiedz na następujące pytania:

25

1) Jaka jest różnica między reguła dotycząca passé composé i imparfait którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

Passé composé może być użyte również w aspekcie niedokonanym - nie tylko w dokonanym

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Nie

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre) ai cousu... de 5h à 10 h.

jest się podane ramy czasowe

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) étudiait... à Alger.

wg. reguły raczej PC, ale to przecież imparfait
Brek wyrażony ram czasowych

3. Toute l'année je (attendre) attendais mon départ estival. Je (partir) suis parti(e) enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir) pleuvait... à torrents et il (pleuvoir) pleuvait pendant tout mon séjour.

a. czekam i ale w końcu się doczekam

b. wyjechałam punktualnie (zas), po tym nie maś wyjechać i wyjechać w nieskorość

c. padał opisz sta

d. padała ale nie wiem ile razy, opatem

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.

- Comment tu le sais?

- Je (habiter) habitais cette maison.

Brek ram czasowych

5. Je (habiter) habitais...cette maison quand la guerre a éclaté.

Samieśki walam - brak informacji o tym że ktoś już nie mieszkał

Odpowiedz na następujące pytania:

26

⊗ Jaka jest różnica między regułą dotyczącą passé composé i imparfait którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

Reguły z których wcześniej miałem styczność były mniej zrozumiałe

⊗ Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Mam zdaniem najbardziej zrozumieć mi funkcjonowanie obu czasów pomogły zaprezentowane reguły i przykłady

⊗ Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Nie, nie ma takich elementów

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

⊗ Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. J'ai(coudre) ^{causé}..... de 5h à 10 h.

Poisson sa tu d'habitude ramy causave

⊗ Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) ^{a étudié}..... à Alger.

Właściwie wiadomo, chodzi o punkt * i PC

3. Toute l'année j'ai(attendre)^{a attendu}.....mon départ estival. Je (partir)^{b suis parti}enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir)^{c pleuvait}.. à torrents et il (pleuvoir)^d..... pendant tout mon séjour.

- a.....
- b.....
- c.....
- d.....

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.
- Comment tu le sais ?
- Je (habiter) ^{habite} cette maison.

Poisson ramy causave sa ramyba

5. J'ai(habiter) ^{habite}.....cette maison quand la guerre a éclaté.

~~Poisson ramy tu connais méditerranée, poisson~~
Poisson je t'assure que non

Odpowiedz na następujące pytania:

1) Jaka jest różnica między regułą którą właśnie przeczytałeś(as) a tymi które już znasz? Jeśli tak, to na czym polega ta różnica?

Różnica jest taka, że passé composé może wyrażać czynności ukończone wtedy gdy czas jest określony i kiedy jest le temps, a passé imparfait że historia tylko czynności dokonane

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Najbardziej pomaga mi schemat powstania czasów i przykłady

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Wszystko jest jasne, jedyną niejasnością dlaczego w czasie passé composé jest dobony, czy coś się zmienia?

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre) ^{l'ai cousu} de 5h à 10 h.

J w passé composé i le coudre jest określone w czasie

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) ^{à étudier} à Alger.

w passé composé i le coudre jest określone w kontekście czasu

3. Toute l'année je (attendre) ^{à attendre} mon départ estival. Je (partir) ^{enfin parti} enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir) ^{pleuvait} à torrents et il (pleuvoir) ^{à plu} pendant tout mon séjour.

a. ^{attendre} i ^{partir} w czasie i tout de l'année

b. ^{attendre} i ^{partir} w czasie

c. ^{attendre} i ^{partir} w czasie

d. ^{attendre} i ^{partir} w czasie i tout mon séjour

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.

- Comment tu le sais ?

- Je (habiter) ^{habite} cette maison.

J'ai habité cette maison. Je suis sûr que n'est pas hantée.

5. Je (habiter) ^{habitais} cette maison quand la guerre a éclaté.

Je ne suis pas sûr que cette maison est hantée.

28

Odpowiedz na następujące pytania:

1) Jaka jest różnica między regułą dotyczącą *passé composé* i *imparfait* którą właśnie przeczytałeś a regułami z którymi wcześniej miałeś styczność?

Passé composé jest to czasownik złożony z dwóch form czasowych, jednak może być to również forma pojedyncza. Imparfait jest formą czasu przeszłego, natomiast passé composé jest formą czasu przeszłego złożoną z dwóch form czasowych. Imparfait zawsze oznacza czynność niedokonaną.

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie *passé composé* i *imparfait*? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Schematy, przykłady

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Nie ma elementów niejasnych

Uzupełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre)^a de 5h à 10 h.

Pomocnik jest zawieszony w ramieniu czasowym

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) à Alger.

Pomocnik użył czasu przeszłego, ta forma została użyta w przeszłości

3. Toute l'année je (attendre)^a mon départ estival. Je (partir)^b suis parti enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir)^c à torrents et il (pleuvoir)^d pendant tout mon séjour.

- a.
- b.
- c.
- d.

4. - Cette maison est hantée.

- Je t'assure que non.
- Comment tu le sais ?
- Je (habiter) cette maison.

5. Je (habiter) cette maison quand la guerre a éclaté.

dpowiedz na następujące pytania: 289

1) Jaka jest różnica między regułą którą właśnie przeczytałeś(aś) a tymi które już znasz? Jeśli tak, to na czym polega ta różnica?

Wcześniej nie rozumiałem, że določony i niedoločony we Francúzku to nie to samo co w polszu. Teraz wiem, że w Francúzku določony se wyraża przez czasowniki określone w czasie, mował o wyrażaniu pólkin przez czasowniki niedoločone.

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Ze względu na zrozumienie določony i niedoločony francuzkie to najbardziej przydatny jest schemat ale dzięki przykładom zobaczyłem funkcjonowanie czasów w praktyce.

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Wszystko jest jasne.

4) Zpełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre) ^{ou coudre} de 5h à 10 h.
 Je določone w czasie.

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) ^{a étudié} à Alger.
 Je določone w czasie "plusieurs années" to jest "longtime", no i to jest stwierdzenie stwierdzenie

3. Toute l'année je (attendre) ^{ai attendu} mon départ estival. Je (partir) ^{suis parti} enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir) ^{pleuvait} à torrents et il (pleuvoir) ^{a plu} pendant tout mon séjour.

1. Je ^{ai attendu} mon départ estival
2. Je ^{suis parti} enfin la semaine dernière
3. Je ^{pleuvait} à torrents et il ^{a plu} pendant tout mon séjour.

4. - Cette maison est hantée.
 - Je t'assure que non.
 - Comment tu le sais?
 - Je (habiter) ^{ai habité} cette maison.
 to jest stwierdzenie, nie ma żadnego czasu wypowiedzi

5. Je (habiter) ^{habitais} cette maison quand la guerre a éclaté.
 to jest tło do wypowiedzi wojny

dpowiedz na następujące pytania:

30

1. Jaka jest różnica między regułą którą właśnie przeczytałeś(aś) a tymi które już znasz? Jeśli tak, to na czym polega ta różnica?

Wszystkie reguły mający do PC i MP to dozwolony i niedozwolony...
 a. wcale taki do czasu ma. jest PC ma. wyraża czas i...
 jeśli... jest... w czasie

2) Które elementy reguły najbardziej pomogły ci zrozumieć funkcjonowanie passé composé i imparfait? (schematy, wyjaśnienia, przykłady...)

Wszystkie... pomagają ze standardami...
 a. na chodni a PC i MP

3) Czy reguła zawiera jakieś elementy które są dla Ciebie niejasne? Jeśli tak, to jakie i dlaczego.

Nie, tylko... jest dla mnie...
 a. w czasie, bo nie... jest "długa"

4) Zpełnij następujące zdania w oparciu o informacje jakich dostarczyła ci reguła. Poniżej każdego zdania wyjaśnij swój wybór:

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre) ai... de 5h à 10 h.

Chodzi o... w czasie

2. Il parle très bien l'arabe. C'est parce que pendant plusieurs années il (étudier) a... à Alger.

to... « plusieurs années » jest...
 a. dla mnie to jest...

3. Toute l'année je (attendre) ai... mon départ estival. Je (partir) suis parti... enfin la semaine dernière. Malheureusement, quand je suis arrivé à Cannes, il (pleuvoir) pleuvait... et il (pleuvoir) pleuvait... pendant tout mon séjour.

1. Cady... -...
 2. Długość...
 3. Bo... - to...
 4. Dalej...
 5. - Cette maison est hantée.
 - Je t'assure que non.
 - Comment tu le sais?
 - Je (habiter) ai habité cette maison.
 5. Je (habiter) habitais cette maison quand la guerre a éclaté.

30 tjb

Traductions des réponses des informateurs aux questions ouvertes posées dans l'enquête

	Question 1 : Est-ce qu'il y a une différence entre l'explication du passé composé et de l'imparfait que tu viens de lire et celles que vous avez déjà entendues ? Si oui, en quoi consiste cette différence?
1	Avant, je pensais que la différence entre le passé composé et l'imparfait est la même que celle entre les actions accomplies et inaccomplies, maintenant je vois que le passé composé peut exprimer également une partie des verbes inaccomplis.
2	Une période terminée
3	La différence consiste au fait qu'avant je pensais que les limites temporels n'ont aucune importance et que tout dépend de la situation.
4	Les règles que j'ai connues auparavant ne soulignaient pas d'une manière intelligible que le passé composé n'est pas uniquement l'équivalent de l'aspect accompli et qu'il peut être employé dans les situations où nous emploierions les formes inaccomplies des verbes.
5	Le passé composé ne renvoie pas toujours aux verbes accomplis et l'imparfait aux verbes inaccomplis.
6	Avant je ne savais pas qu'on pouvait utiliser le passé composé pour désigner des actions inaccomplies définies dans le temps, ou celles qui durent longtemps. Je pense ici au contexte : <i>J'ai habité trois ans en France</i> . En ne connaissant pas cette règle, j'utiliserai ici l'imparfait.
7	Enfin j'ai appris que le passé composé est plus qu'un temps accompli
8	Avant tout, je ne savais pas que le passé composé, dans certains cas, pouvait être inaccompli et que les adverbes ou locutions qui définissent une durée longue comme <i>longtemps, 3 heures</i> , introduisaient le passé composé.
9	Jusqu'aujourd'hui je pensais que le passé composé = accompli et l'imparfait = inaccompli
10	On m'a toujours expliqué que le passé composé est un temps accompli, sans mentionner les détails que j'ai trouvé dans le premier exemple.
11	Le temps passé composé peut également décrire le temps passé inaccompli
12	Les règles que je connaissais n'étaient pas aussi claires que celles que j'ai connues aujourd'hui.
13	Le passé composé n'exprime pas toujours les actions accomplies
14	-----
15	La différence consiste dans le fait que, jusqu'ici, on nous disait que le passé composé était destiné aux verbes accomplis et l'imparfait aux verbes inaccomplis, ce qui, comme nous venons de l'apprendre, n'est pas tout à fait vrai.
16	Avant le passé composé était toujours accompli et l'imparfait inaccompli, mais cette règle dit que, si nous pouvons définir le cadre temporel, le passé composé peut

	exprimer aussi des verbes inaccomplis.
17	Le passé composé n'exprime pas toujours les actions accomplies.
18	Les règles que j'ai connues auparavant décrivaient le passé composé comme accompli, il n'y a pas eu de question du cadre temporel définissant la durée des actions. Maintenant je sais que même les verbes inaccomplis peuvent être exprimés au passé composé si leur durée est définie.
19	PC n'est pas toujours accompli, on l'utilise aussi pour les verbes inaccomplis quand on sait combien de temps a duré une action.
20	-----
21	Les règles que je connaissais avant disaient que le passé composé était accompli et l'imparfait inaccompli, cette règle a changé ce fait.
22	La différence est que, avant, je pensais que le passé composé renvoyait toujours à des verbes accomplis et l'imparfait à des verbes inaccomplis.
23	Avant je ne savais pas que les verbes inaccomplis, s'ils décrivent une action dont la durée est précisée, peuvent être exprimés par le passé composé.
24	Dans les règles précédentes, le passé composé était l'équivalent de l'aspect accompli en polonais, et selon cette règle, plus importante est la présence du cadre temporel défini.
25	Le passé composé peut exprimer parfois l'aspect inaccompli - non seulement l'aspect accompli.
26	Les règles que je connaissais avant étaient moins intelligibles.
27	Le PC n'est pas toujours accompli, il peut être inaccompli quand la durée de l'action est définie et il peut exprimer aussi les actions longues (3 ans) quand elles sont déterminées dans le temps.
28	Le passé composé est d'habitude accompli, mais il peut également être inaccompli quand l'action est définie par un cadre temporel précis, par exemple « pendant 3 heures j'ai lu un livre » (cette action est inaccomplie mais elle est fermée dans un cadre temporel précis).
29	La différence est telle que cette règle m'a apprise que l'accomplissement et l'inaccomplissement ne compte pas dans le choix entre le passé composé et l'imparfait. On utilise toujours le passé composé quand la durée de l'action est définie (même s'il s'agit de l'action qui est inaccomplie en polonais).
30	Les règles que je connaissais auparavant disaient que le passé composé et l'imparfait c'est l'accompli et l'inaccompli, mais ce n'est pas tout à fait comme ça. Le passé composé peut exprimer les actions inaccomplies si elles sont définies dans le temps.

Numéro d'informateur	Question 2 : <i>Quels éléments de la description vous ont le plus aidés à comprendre le fonctionnement du passé composé et de l'imparfait ? (schémas, exemples, discours...)</i>
1	C'est sûr que c'était le schéma (l'ellipse) et les exemples.
2	Avant tout le schéma et les exemples parce qu'ils ont comparé le polonais et le français et m'ont aidé à sentir une réelle différence entre les temps.
3	C'est le schéma qui m'a le plus aidé, car grâce à lui j'ai pu voir la différence entre le passé composé et les verbes accomplis.
4	Ce sont les explications théoriques et les exemples qui sont clairs et compréhensibles et aident à comprendre la différence entre les temps.
5	Les exemples –tout dépend de l'intention du locuteur et le schéma qui a présenté une distinction visible entre les actions accomplies et inaccomplies.
6	C'est le schéma qui m'a le plus aidé (comparaison passé composé et imparfait).
7	Le schéma est très clair.
8	Le schéma comparatif (passé composé et imparfait) et les exemples avec les flèches. Au fait je suis impressionné, tout a été utile.
9	Le schéma, cette comparaison avec le système polonais.
10	Les exemples, décidément.
11	Les exemples, parce qu'ils sont pour moi les plus clairs.
12	Les exemples avec les flèches .
13	Les exemples.
14	Le schéma.
15	Tout m'a aidé.
16	Le schéma m'a aidé à comprendre que l'accompli et l'inaccompli en polonais et en français, ce n'est pas la même chose (les explications aussi, mais le schéma est plus facile à mémoriser.
17	Les exemples
18	Le schéma m'a aidé à comprendre que le passé composé peut aussi désigner les verbes inaccomplis s'il s'agit d'une action déterminée dans le temps.
19	Le schéma et les exemples, surtout l'exemple avec « il a plu » (le dernier) parce qu'il montre ce que le schéma ne montre pas (c'est-à-dire qu'il faut regarder non seulement le fait que l'action est déterminée ou pas dans le temps, mais aussi le contexte).
20	C'est le schéma qui m'a le plus montré la différence entre les temps et les exemples qui m'ont aidé au sens pratique à comprendre le schéma.
21	Le schéma comparant le PC/IMP à l'accompli / inaccompli polonais m'a aidé à comprendre l'idée de cette règle.

22	Sincèrement, rien ne m'a aidé. Je n'ai rien compris.
23	C'est le schéma qui m'a aidé le plus.
24	Le schéma explique un peu les inexactitudes des règles que je connaissais.
25	L25 -----
26	À mon avis, ce sont les règles et les exemples qui m'ont le plus aidé à comprendre le fonctionnement du passé composé et de l'imparfait.
27	C'est le schéma qui m'a aidé le plus, car il est clair et lisible.
28	Schéma, exemples.
29	C'est le schéma qui est le plus clair pour comprendre l'accompli et l'inaccompli français, mais grâce aux exemples, j'ai pu voir en pratique comment on utilise les deux temps.
30	Les exemples avec les flèches et les explications, parce qu'ils ont montré très clairement de quoi il s'agit dans l'emploi du passé composé et de l'imparfait.

Numéro d'informateur	Question 3 : Est-ce que dans la description, il y a des explications (schémas, exemples etc.) qui n'ont pas été claires pour vous ? Expliquez votre réponse
1	---
2	Non.
3	---
4	Non.
5	---
6	---
7	Le concept du temps en français est toujours très compliqué pour mon petit cerveau polonais.
8	---
9	Non.
10	Tout a été clair.
11	Non.
12	---
13	Non.

14	Tout a été clair.
15	Oui, le point de la page 1 concernant <i>longtemps</i> etc., ça a un peu tout mélangé dans ma tête.
16	J'ai tout compris, mais je ne cache pas que cette règle a complètement bouleversé ma vision du passé composé et de l'imparfait.
17	---
18	Il n'est pas clair que par exemple <i>quelques années</i> est utilisé avec le passé composé, parce que ce n'est pas un cadre temporel défini, nous ne savons pas combien d'années.
19	Pourquoi <i>longtemps</i> est au passé composé, ce n'est pas un temps défini, <i>plusieurs années</i> non plus.
20	---
21	---
22	---
23	Je ne suis pas d'accord avec cette règle. J'ai réussi les <i>Olimpiada Języka Francuskiego</i> en appliquant les règles que je connaissais sur l'imparfait et le passé composé et cette nouvelle règle a tout mélangé dans ma tête.
24	---
25	Nie.
26	Il n'y a pas d'éléments pas clairs.
27	Tout est clair mais je me demande pourquoi on nous a enseigné que le passé composé, c'est l'accompli et l'imparfait, c'est l'inaccompli. Est-ce que quelque chose a changé ?
28	Il n'y a pas d'éléments pas clairs.
29	Tout a été clair.
30	Tout est clair, mais il est toujours étrange pour moi que <i>longtemps</i> et <i>plusieurs années</i> soient définis dans le temps, on ne sait pas combien de temps signifie <i>longtemps</i> ou <i>plusieurs années</i> .

LES VALEURS DU PASSE COMPOSE ET DE L'IMPARFAIT FRANÇAIS DANS LA CULTURE METALINGUISTIQUE DES POLONOPHONES. POUR UNE GRAMMAIRE DIDACTIQUE CONTEXTUALISEE

RESUME

Si on estime que la grammaire est une construction intellectuelle et non pas un objet naturel et que, par conséquent, elle prend les formes variables en fonction du contexte linguistique, pourquoi devrait-elle être la même pour les locuteurs natifs et pour les étrangers ?

Cette recherche se situe dans le contexte polonais d'enseignement / apprentissage du français en tant que langue étrangère. Plus particulièrement, elle concerne le passé composé et l'imparfait qui sont des temps dont l'utilisation s'avère très souvent un obstacle pour les apprenants polonais dans leur parcours d'apprentissage du français. Ce phénomène est dû en particulier au fait que les descriptions que l'on propose aux apprenants polonophones ne prennent que très rarement en compte le fait que le passé composé et l'imparfait n'ont pas la même valeur aspectuelle que les verbes *perfectifs (dokonane)* et les verbes *imperfectifs (niedokonane)* respectivement, en polonais.

Ainsi, l'objectif de cette étude a-t-il été d'élaborer une description contextualisée de ces temps du français, censée être plus opérationnelle pour les apprenants polonophones que celles adossées à des descriptions traditionnelles, puisque fondée sur les catégories appartenant à leur culture métalinguistique.

À cette fin, il a été analysé comment s'articulent, par rapport au passé composé et à l'imparfait, quatre types de savoirs circulant dans le contexte éducatif polonais. Il s'agit notamment des savoirs savants issus des sciences du langage, des savoirs divulgués par différentes formes de transposition didactique, des savoirs d'expertise professionnelle des enseignants et enfin des savoirs dits « ordinaires » constitués des représentations linguistiques des locuteurs polonophones.

Mots-clefs : culture métalinguistique, discours grammatical, contextualisation, aspect, passé composé/imparfait, contexte éducatif polonais

VALUES OF THE FRENCH TENSES PASSÉ COMPOSÉ AND IMPARFAIT IN THE METALINGUISTIC CULTURE OF POLISH SPEAKERS. FOR A CONTEXTUAL DIDACTIC GRAMMAR

ABSTRACT

If we consider that grammar is an intellectual construct and not a natural object and therefore it may take various forms depending of the linguistic context, why should it be the same for native speakers and foreigners?

This study is located in the Polish context of teaching / learning of French as a foreign language. In particular, it concerns the *passé composé* and *imparfait*, the use of which is often the first hurdle for Polish students learning French. This is due to the fact that descriptions which are suggested to Polish students, rarely take into account the fact that the *passé composé* and the *imparfait* respectively, don't have the same aspectual value as the perfective and the imperfective verbs in Polish.

Therefore, the aim of this study was to develop a contextualized description of the tenses in question, which would be more operational for Polish learners, being based on their metalinguistic culture rather than traditional descriptions.

For this purpose, we've analyzed the ways of expression of four types of knowledge circulating in the Polish educational context in relation to the *passé composé* and *imparfait*. These include knowledge from scholars of linguistics, knowledge disclosed by various forms of didactic transposition, knowledge derived from professional experience of teachers and finally the so-called "colloquial" knowledge, which consists of linguistic representations of Polish students.

Keywords: metalinguistic culture, grammar discourse, contextualisation, passé composé/imparfait, aspect, Polish educational context