

Pour une approche transversale de l'enseignement des langues

Pierre-Alain BALMA¹
Cycle d'orientation de Genève

Is the attempt to have a coherent terminology in language teaching a priority? And if so, according to which linguistic model or theory?

It seems clear that a harmonized terminology could be of a great help to learn one or more foreign languages. However, this question of terminology is only the tip of the iceberg; what is more important is to help learners developing a capacity of reflecting and comparing various languages, an ability to self-build their own metalanguage, allowing them a transversal approach of the studied languages.

This is the direction in which the *Interlanguage Study Group* of the Cycle d'Orientation in Geneva has worked; first in comparing the expression of time in French, German and English, then in elaborating didactic activities in the form of sequential tasks to help students develop a better awareness of both similarities and differences between languages.

La terminologie grammaticale, notamment dans une perspective interlinguistique, doit-elle être harmonisée? Cette question, largement débattue lors de la table ronde du colloque de Neuchâtel, induit elle-même sa réponse. Il paraît évident que la cohérence terminologique ne peut que favoriser l'apprentissage d'une langue et des langues. Mais quelle cohérence? Celle (ou celles) de la langue maternelle? Celle (ou celles) des langues secondes et étrangères?

De tout évidence, il n'existe pas un «alphabet» terminologique qui pourrait se substituer aux descriptions linguistiques des différentes langues. Une démarche cohérente n'implique pas forcément une terminologie unifiée, mais plutôt une approche réflexive qui permette à l'élève de se forger un métalangage pertinent en observant, en comparant les structures grammaticales des langues enseignées.

Nous rejoignons dans cette perspective le point de vue d'E. Roulet (*Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, 1980) pour lequel la coordination terminologique n'est pas inutile mais n'a pas

1 Avec la collaboration de Isabella Balma et Pierre-Félix Delay, Groupe Interlangues, Genève.

forcément une vertu magique. Ce qui importe avant tout «c'est que l'étude de la langue maternelle devienne le lieu privilégié de la découverte des principes qui commandent le système et le fonctionnement de toute langue et de l'acquisition des instruments propres à favoriser cette découverte, ouvrant ainsi la voie à la compréhension et à la maîtrise, non seulement de la langue maternelle, mais aussi des langues secondes» (p. 117).

C'est dans cette perspective que s'inscrit la séquence Interlangues que nous avons réalisée et que nous décrivons dans les pages qui suivent.

Objectifs et axes de travail

Le projet de formation continue intitulé Commission Interlangues a été élaboré à la suite d'un séminaire sur la didactique des langues maternelles et secondes, donné par Mmes Dabène et Foerster de l'IUFD (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Grenoble en février 1996.

Ce projet, commun aux groupes de français, d'allemand et d'anglais avait pour mandat la recherche de liens que ces disciplines pourraient établir en vue de faciliter les apprentissages des élèves en L2 ou L3 en approfondissant leurs connaissances de la langue en général et en développant une réflexion métalinguistique à partir d'outils déjà acquis en L1.

Souhaitant dépasser la simple comparaison des programmes en vue de coordonner l'apprentissage des notions grammaticales transversales à chaque langue, le groupe a réfléchi aux aspects langagiers sur lesquels les élèves butent le plus lorsqu'ils essayent d'utiliser les connaissances acquises en L1 pour comprendre ou acquérir des savoirs ou des savoir-faire semblables en L2.

Comme il était illusoire de penser qu'une comparaison globale des systèmes grammaticaux des trois langues concernées puisse être élaborée dans ce cadre de travail, le groupe Interlangues a choisi la notion de temporalité comme approche transversale, cela pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, le système verbal de ces trois langues est souvent source de difficultés pour les élèves. Au-delà des ressemblances, chaque système verbal possède une logique qui lui est propre et qui mérite d'être explicitée.

Ensuite, l'approche dans les différents manuels utilisés est souvent parcellaire (on apprend d'abord tel temps, ensuite tel autre) alors que les élèves ont sans doute une représentation intuitive de la temporalité dans son ensemble.

Enfin, la notion de temporalité, liée à de nombreux phénomènes de langue, n'est jamais abordée en tant que telle, sinon de façon partielle et implicite.

Une telle approche transversale nous semblait d'autant plus utile que passer d'un système à l'autre représente souvent une source de difficultés pour les élèves; au-delà des ressemblances, chaque langue possède en effet son système spécifique fonctionnant selon une logique propre méritant d'être explicitée. Or, les méthodes de langues, y compris en langue maternelle, se contentent souvent d'une approche descriptive et énumérative des temps verbaux, souvent plus centrée sur la forme que sur la valeur, le tout rarement présenté comme un système de représentation de la chronologie, à mettre en opposition ou en complément avec les valeurs de modalisation de certains temps. De plus, l'inscription de la temporalité dans la langue ne se limite pas au système verbal et elle est rarement explicitée en tant que telle (par exemple, la valeur aspectuelle purement lexicale de certains verbes, mais aussi de noms, d'adjectifs, etc.).

Une fois cette perspective définie, les objectifs du groupe Interlangues ont été les suivants:

- clarifier les notions de temporalité et de système verbal dans les différentes langues;
- élaborer des séquences didactiques propres à sensibiliser les élèves à une approche interlinguistique des apprentissages, à travers le notion de temporalité.

Le groupe a tout de suite été confronté à une première difficulté: trouver un équilibre entre les aspects théoriques et l'objectif didactique final, soit élaborer des séquences d'enseignement transversales sur la temporalité.

Il a fallu, dans un premier temps, éclaircir certains aspects théoriques, notamment:

- examiner les théories qui s'intéressent à l'acquisition d'une L2;
- approfondir la notion de temporalité:
 - sur le plan théorique,
 - dans chaque langue,
 - dans les méthodes et manuels scolaires.

Aspects théoriques et terminologiques

Quelles que soient les descriptions données du système verbal des différentes langues, notamment dans les grammaires scolaires, la notion de

temps est pour le moins peu clairement définie. Elle renvoie en effet à deux réalités différentes:

- d'une part, à la notion de temps chronologique (on situe un événement par rapport à l'axe passé-présent-futur);
- d'autre part, à la notion de temps grammatical qui exprime une relation entre le moment de l'énonciation et le moment où se produit l'événement que l'on mentionne, relation qui se manifeste par le choix d'une forme verbale.

Bien avant la naissance de la linguistique moderne, Saint Augustin développe dans le livre II des *Confessions* le problème du temps. Pour Saint Augustin, le passé et le futur n'existent pas puisque le passé n'est plus et le futur n'est pas encore. Reste le présent qui s'inscrit dans une perpétuelle mouvance puisque, par le seul fait d'exister, il rejoint déjà le passé. D'où cette proposition avant-gardiste:

«Ce qui m'apparaît maintenant avec la clarté de l'évidence, c'est que ni l'avenir ni le passé n'existent. Ce n'est pas user de termes propres que de dire: il y a trois temps, le passé, le présent et l'avenir. Peut-être dirait-on plus justement: il y a trois temps, le présent du passé, le présent du présent et le présent du futur.»

Saint Augustin relie donc la représentation de la temporalité à l'énonciation. Il effectue une distinction entre temps chronologique et temps grammatical. On relèvera par ailleurs que l'anglais possède deux mots pour exprimer le temps: *time* (temps chronologique) et *tense* (temps grammatical). Il en va de même en allemand avec *Zeit* et *Tempus*.

Par ailleurs, se limiter à la distinction *time/tense* revient à évacuer tout un pan des difficultés rencontrées par les élèves dans l'usage du système verbal: celui qui relève de l'aspect ou de la modalisation.

La notion d'aspect est loin d'être clairement définie, comme le relèvent Arrivé, Gadet & Galmiche dans «*La grammaire aujourd'hui*»:

«Selon les langues, les variations morphologiques en temps et en aspect sont séparées ou conjointes. Les langues slaves modernes séparent nettement les deux catégories. Beaucoup de verbes de ces langues ont deux formes distinctes du point de vue de l'aspect, et chacune de ces deux formes a une série de tiroirs temporels. En français, les indications de temps et d'aspect sont données de façon syncrétique par les mêmes formes, ce qui a pour effet de faire naître certaines ambiguïtés. En outre le français ne confère pas de marque morphologique à certaines oppositions aspectuelles marquées dans d'autres langues. C'est ce qui explique que la catégorie de l'aspect a longtemps été, dans la tradition grammaticale française, occultée par celle de temps.»

La notion d'aspect est pour le moins floue en français. Selon Dominique Maingueneau², «[c'est même] un des problèmes les plus embrouillés de la linguistique, [caractérisé] par une inflation terminologique et un désaccord généralisé sur le sens des termes apparemment identiques d'un auteur à l'autre, [car] le champ de l'aspect ne se limite pas au syntagme verbal». Pour cette raison, laissons de côté l'aspect comme catégorie lexicale – qui existe aussi bien en français qu'en anglais ou en allemand – et examinons brièvement l'aspect comme catégorie grammaticale (essentiellement liée au syntagme verbal), car elle constitue un repère important pour expliquer certains phénomènes liés à la temporalité, plus particulièrement en allemand et en anglais.

Parmi les couples d'opposition binaires généralement reconnus pour désigner l'aspect (perfectif/imperfectif, accompli/non accompli, ponctuel/duratif, terminatif/inchoatif, etc.), l'allemand retient essentiellement l'accompli/non accompli. En effet, dans le cadre d'une conception référentielle du temps langagier, on distingue généralement la valeur aspectuelle – ou temps impliqué (*cf.* Confais, Maingueneau, Zemb...) – qui, indépendamment du temps chronologique, exprime quelque chose sur le déroulement du procès de l'action.

En allemand, l'opposition *perfectiv/imperfectiv* correspond à l'opposition *accompli/non accompli* qu'on retrouve en français. Elle se traduit par l'opposition temps simples/temps composés.

Ainsi, le passé composé ou le **Perfekt** apparaissent comme un présent de l'accompli:

Ex.: Er schreibt einen Brief (imperfectiv)
Er hat einen Brief geschrieben (perfectiv)

En ce qui concerne l'anglais, les temps simples expriment principalement une information temporelle; ainsi le prétérit (**Simple Past**) exprime une action clairement située dans le passé ou une durée déjà achevée au moment de l'énonciation. Il correspond donc au passé simple français.

Ex.: Mary lived here all her life.

En revanche les temps composés de l'anglais sont le plus souvent porteurs d'une information essentiellement aspectuelle. C'est le cas de toutes les formes continues caractérisées par une structure en **BE + ING**. Il est en effet remarquable de noter qu'en anglais, chaque temps employé dans une

2 *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Hachette, 1981, p. 53.

perspective d'information temporelle avant tout a son équivalent aspectuel sous la forme de sa «version» continue. Ainsi le **Past continuous**, forme en BE + ING du **Simple Past** déjà mentionné, exprime une action dont la durée non bornée relève de l'inachevé, correspondant plutôt à l'imparfait français:

Ex.: Mary was already living here when I moved in the area.

Reste cet autre temps composé si caractéristique de l'anglais, le **Present Perfect**, qui, comme son nom l'indique, est avant tout porteur d'une information aspectuelle (accompli du présent). Toutefois, il est généralement considéré comme un temps du passé dans la mesure où l'action exprimée a généralement débuté dans le passé – de façon indéterminée – pour s'achever au moment de l'énonciation:

Ex.: Mary has lived here all her life.

De plus, comme le montre cet exemple, la durée désignée se prolonge implicitement dans le futur (la vie de Mary n'est pas achevée).

C'est d'ailleurs ce temps qui, pour cette raison, pose le plus de problèmes aux apprenants francophones; à cause de sa ressemblance formelle avec le passé composé français, la tentation est grande de l'utiliser en anglais avec la même valeur qu'en français, et les apprenants ont de la peine à en assimiler les différentes subtilités d'usage.

Qu'en pensent les élèves?

Afin compléter ce panorama théorique avant de produire la séquence, le groupe Interlangues a élaboré un questionnaire qui a été soumis à plus de 400 élèves du Cycle d'orientation de Genève. Cette démarche avait pour objectif de mieux cibler les représentations que se font les élèves de l'enseignement de la grammaire et plus particulièrement de la notion de temporalité. Le dépouillement de ce questionnaire a amené quelques observations intéressantes.

Tout d'abord, la notion de grammaire suscite auprès des élèves des représentations très différentes. Pour certains, la grammaire représente une série de notions et de règles à apprendre: dans cette perspective, on reste au niveau du contenu. Pour d'autres, la grammaire est avant tout un outil qui sert à structurer la langue. Enfin, une dernière catégorie d'élèves insiste sur l'utilité de la grammaire dans le cadre de la communication. Ces

différences sont sans doute fortement induites par les méthodes utilisées et les approches proposées dans les différentes langues.

Par ailleurs, il est surprenant de constater qu'une majorité d'élèves ne considèrent pas les temps verbaux (tout particulièrement le présent) comme une marque de la temporalité. Ainsi, il leur était demandé de souligner tous les éléments indiquant la temporalité dans un texte rédigé dans les trois langues (le texte commence en français, se poursuit en allemand et s'achève en anglais). Plus de 70% des élèves ont ignoré les formes verbales en français et en allemand, beaucoup moins en anglais.

Par contre, les élèves sont beaucoup plus réceptifs aux marques lexicales de la temporalité (heure, jour, mois, etc.) qui permettent d'organiser la progression chronologique du texte.

Enfin, bien faible est le nombre d'élèves qui associent enseignement de la grammaire et apprentissage ou connaissance d'un métalangage. Les exemples donnés par les élèves sont souvent liés aux différentes méthodes utilisées et font plus facilement référence à un chapitre précis qu'à un métalangage transversal. En d'autres termes, chaque langue semble générer sa propre grammaire et sa propre terminologie.

A titre d'exemple, pour désigner les différentes structures qui expriment le temps dans les langues, les élèves utilisent des termes aussi divers (et pourtant proches) que: organisateurs temporels; marqueurs textuels; mots indiquant la date, le jour ou l'heure; GP complément de temps; subordonnée temporelle; complément circonstanciel de temps; préposition de temps; cas exprimant le temps, etc. On est loin d'une véritable cohérence terminologique.

Reste à savoir si cette diversité terminologique constitue un réel handicap dans l'apprentissage des langues. Certes, les élèves consultés reconnaissent à une très forte majorité (plus de 80%) qu'il est impensable d'apprendre une langue seconde sans recourir à la grammaire. Mais moins de 15% d'entre eux estiment que la réflexion sur la langue (en d'autres termes les activités métalangagières) est indispensable à son acquisition.

La séquence

Fort de ces observations théoriques et pratiques, le groupe Interlangues a élaboré une séquence didactique transversale visant à sensibiliser les élèves du Cycle d'Orientation aux différentes marques langagières qui permettent

d'exprimer la temporalité. Cette démarche se situe en amont des programmes scolaires propres à chaque langue. Elle implique une collaboration étroite entre les enseignants de français, d'allemand et d'anglais afin d'être exploitée de façon cohérente. La séquence contient quatre paliers que nous décrivons brièvement ci-dessous.

Palier 1: translinguistique

- Objectif: sensibiliser les élèves à la succession des événements et à son aspect subjectif;
- Support: non langagier (images);
- Activité: à l'aide d'images extraites de bandes dessinées, les élèves doivent reconstituer une histoire. Il est intéressant de constater que souvent plusieurs scénarios sont possibles. Les élèves devront donc faire des choix en fonction de l'interprétation qu'ils feront des indices fournis par les images. Cette activité peut être menée parallèlement dans les trois langues et peut aboutir à la production de textes (expression des indices visuels par des marques temporelles écrites);
- Commentaire: cette activité a suscité des échanges intéressants entre les élèves sur la représentation qu'ils se font de la notion de chronologie. Ce fut le cas notamment pour la bande dessinée de Gotlib, «Une tranche de vie», où 24 images représentent les gestes quotidiens d'un personnage de son réveil à son départ au travail. Le choix des élèves était fortement influencé par leurs représentations personnelles: se brosse-t-on les dents avant ou après le déjeuner, commence-t-on par se raser ou faire chauffer le café, etc. Les productions écrites ont rapidement permis de mettre en évidence certaines difficultés dans l'utilisation des temps verbaux: choix des temps du présent ou du passé, mélange de ces temps dans un même texte, rôle du passé composé en français ou du **Present Perfect** en anglais.

Palier 2: spécifique à chaque langue

- Objectif: sensibiliser les élèves aux marques langagières de la temporalité;
- Support: langagier (textes dans les trois langues);
- Activité: les élèves doivent reconstituer des textes donnés dans le désordre. Ils observent l'écart possible qui existe souvent entre l'ordre

d'un texte et celui des événements ainsi que le rôle joué par les organisateurs temporels dans cette perspective;

- Commentaire: Les élèves ont assez vite compris le rôle des marqueurs temporels dans l'organisation d'un texte. Ils ont également été sensibles aux indices qui découlent de la typologie textuelle. Ainsi, l'organisation très marquée d'un conte (en l'occurrence «Der Hase und der Igel» des frères Grimm) ne peut être comparée à celle d'un fait divers relaté dans un quotidien, où le journaliste est souvent amené à présenter globalement les événements avant de revenir en arrière pour les détailler.

Palier 3: spécifique à chaque langue

- Objectifs:
 - sensibiliser les élèves à la distinction entre temps événementiel et temps grammatical;
 - sensibiliser les élèves à la notion d'aspect.
- Support: langagier (textes dans les trois langues);
- Activité: les élèves repèrent et classent des verbes selon l'axe événementiel et l'axe grammatical à partir de textes ou d'extraits de textes. Les notions de modalisation et d'aspect peuvent également être abordées dans le cadre cette activité;
- Commentaire: hormis la distinction entre temps événementiel et temps grammatical, cette séquence permet d'insister sur les particularités de l'expression de la temporalité dans les trois langues. Ainsi, en allemand et en anglais, le futur est souvent exprimé par un temps du présent accompagné d'un marqueur temporel («*ich komme morgen*»). En français, le futur antérieur peut être utilisé pour modaliser un événement déjà passé, comme le montre ce titre extrait d'un quotidien romand: «*Marc Rosset n'aura même pas sauvé l'honneur*».

Palier 4: interlangues

- Objectif: faire prendre conscience aux élèves de la diversité des formes d'expression de la temporalité dans les différentes langues;
- Support: images et textes (extraits de bandes dessinées identiques dans les trois langues);
- Activité: en comparant des extraits de bandes dessinées, les élèves observent les différentes formes d'expression de la temporalité dans les langues. Ils mettent en évidence les différentes manière d'exprimer

le révolu, l'actuel ou l'à-venir ainsi que l'aspect (notamment perfectif/imperfectif). Cette activité peut favoriser une réflexion sur les structures propres à chaque langue et sur les problèmes de traduction qui en découlent;

- Commentaire: cette séquence n'a été que très peu testée et doit encore être affinée. Elle constitue un prolongement aux observations déjà effectuées et vise à favoriser une réflexion transversale dans les trois langues. On pourra ainsi aborder l'expression du futur (notamment du futur proche) dans les trois langues ou encore la traduction du **Präterit** ou du **Simple Past/Past continuous** par le passé simple ou l'imparfait. Les différentes valeurs de l'imparfait en français, particulièrement sur le plan aspectuel, constituent, à notre avis, un développement intéressant.

Idéalement, et pour entrer dans une vraie démarche interlangues, cette séquence devrait être travaillée dans des heures regroupées où les enseignants des langues concernées pourraient collaborer (par exemple lors de demi-journées décloisonnées). Peut-être est-il plus réaliste d'envisager simplement une collaboration entre maîtres enseignant dans une même classe, voire de compter sur «la solitude de l'enseignant volontaire» qui cherche à mobiliser les connaissances des élèves dans d'autres langues et tente d'établir des ponts.

Enfin, nous tenons à préciser que cette séquence sur l'expression de la temporalité est conçue comme une suite de propositions visant à explorer le terrain encore relativement vierge de l'enseignement transversal des langues et non pas comme un matériel prêt à l'emploi.

Aux enseignants donc de se l'approprier ou de l'enrichir, à travers des choix, faits en fonction de leurs classes, de leur disponibilité, de leurs intérêts.

Bibliographie

- Adamczewski, H. (1991). *Le français déchiffré, clé du langage et des langues*. Paris: Armand Colin.
- Adamczewski, H. (1991). *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris: Armand Colin.
- Arrivé, M., Gadet, F. & Galmiche, M. (1986). *La grammaire aujourd'hui: guide alphabétique de linguistique française*. Paris: Flammarion.
- Augustin ST. (1964). *Les Confessions*, Livre onzième. (pp. 263-280). Paris: Garnier-Flammarion.
- Bourguignon, Ch., & Dabène, L. (1983). «Le métalangage: un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et langue étrangère». *Le français dans le monde*, 177.

-
- Confais, J.P. (1996). *Temps-mode-aspect. Les approches des morphèmes verbaux et leurs problèmes à l'exemple du français et de l'allemand, interlangues linguistique et didactique*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Lewandowski, Th. (1990). *Linguistisches Wörterbuch 1, 2, 3*. Wiesbaden: Quelle & Meyer; Heidelberg: UTB 1218.
- Maingueneau, D. (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. (pp. 98-116). Paris: Hatier/Crédif.
- Zemb, J.M. (1978). *Vergleichende Grammatik Französisch – Deutsch, Comparaison de deux systèmes*, Teil 1. Mannheim: Dudenverlag.