Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1986)

Heft: 44

Artikel: La grammaire pédagogique dans Bonne Chance

Autor: Kessler, Sigrid

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977952

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

La grammaire pédagogique dans *Bonne Chance*

L'exposé grammatical est en soi toujours périlleux.

Comment peut-on démonter les mécanismes grammaticaux d'un chapitre, ceci de façon suivie, sans faire croire que la grammaire n'occupe pas la plus grande place dans un manuel?

La grammaire est présente dans B. C. mais en fait il faudra à l'élève plusieurs semaines pour achever le processus que nous allons présenter ici: en effet la grammaire n'est pas concentrée au début ou à la fin d'une Etape, mais répartie sur l'ensemble de l'Etape ou des Etapes (ensemble de leçons).

Cette mise en garde est importante, car les lecteurs pourraient avoir une fausse idée de la notion de grammaire dans B. C.

De plus, le chapitre Imparfait/Passé composé est un chapitre difficile pour l'élève comme pour l'enseignant. Pourtant c'est ce qui nous a paru intéressant de vous proposer, car cette lancinante pierre d'achoppement est didactiquement passionnante.

On peut aborder l'emploi des temps du passé en l'occurrence celui de l'Imparfait/Passé composé par une multitude de règles partielles dont chacune révèle un des nombreux aspects de ce problème si complexe.

On oppose généralement

l'état	à l'action
l'habitude	à l'événement ponctuel
l'action en train de se dérouler	à celle qui vient l'interrompre
des faits simultanés	aux actions successives
le décor	au récit proprement dit

pour ne nommer que quelques-uns des termes métalinguistiques auxquels on a recours pour expliquer ce qui ne se laisse pas réduire à une seule formule.

Le temps et l'expérience aidant, l'élève finira un jour, du moins on l'espère, par déduire de ces règles accumulées une notion d'ensemble.

Mais est-ce bien judicieux, n'y a-t-il pas d'autres possibilités d'aborder ce chapitre? Par exemple par la grammaire dite pédagogique?

C'est précisément par ce biais-là que nous avons abordé le problème de l'Imparfait et du Passé composé dans B. C.

C. Gauthier

On a longtemps pensé – et certains le pensent encore aujourd'hui – qu'une approche communicative de la langue étrangère exclut à priori le recours à la grammaire explicite. En fait, il est aisé d'énumérer les méfaits de la gram-

maire dans l'enseignement traditionnel. D'autre part, on ne peut pas, on ne peut plus, à notre avis, se refuser à une autre évidence: l'élève qui est confronté à un matériel linguistique de plus en plus riche, disparate, éprouve le besoin de voir confirmées, complétées ou précisées les représentations qu'il s'est faites lui-même des régularités de la langue; il éprouve le besoin de trouver une solution aux problèmes qu'il n'a pas su résoudre de manière satisfaisante et aux contradictions apparentes qui le laissent souvent perplexe.

C'est pourquoi nous sommes persuadés que l'apprentissage en situations de communication et l'explication grammaticale ne sont pas incompatibles mais, au contraire, complémentaires. A une condition cependant: il faut que cette grammaire soit à la mesure de l'élève, que ce soit une grammaire pédagogique. Le cadre de cet article ne me permet pas de présenter et d'illustrer tous les principes de la grammaire pédagogique mise en œuvre dans Bonne Chance. Je renvoie tous ceux qui s'y intéressent à la brochure «Einführung und Orientierung» qui accompagne le livre du maître de Bonne Chance II et m'en tiens, ici, à exposer ceux qui sont appliqués dans Bonne Chance III, plus particulièrement dans le chapitre consacré à l'emploi de l'imparfait et du passé composé.

Pour préparer ce chapitre, il nous a fallu tenir compte des données suivantes:

- Il s'agit d'un point de grammaire très complexe, impossible à réduire à une seule formule.
- Ce point de grammaire pose problème à tous les niveaux de l'enseignement, jusqu'à la maturité et même au-delà.
- Il est particulièrement épineux pour les apprenants de langue allemande parce que l'allemand ne connaît aucun équivalent.
- L'étude de ce point de grammaire ne peut donc s'appuyer, chez l'élève, sur aucune expérience faite en langue maternelle. On ne peut compter sur aucun transfert.
- Pour les élèves de Bonne Chance III, c'est la toute première rencontre avec un phénomène qui leur est absolument étranger.

Voici les conclusions que nous avons cru devoir tirer de cette analyse:

1° Il faut trouver une entrée en matière très simple.
2° Cette entrée en matière doit permettre de développer chez l'élève les notions de base indispensables à la compréhension.
3° Il est impossible, à ce niveau de l'apprentissage, de transmettre ces notions de façon abstraite, avec des explications purement verbales.
Il faut donc créer un langage non grammatical, facile à comprendre.

Nous nous sommes efforcés de répondre à ces exigences. Entrons, si vous le voulez bien, dans une classe de grammaire. Les élèves ont déjà parcouru

les deux tiers du chapitre «passé composé/imparfait». Ils sont en train d'improviser un petit récit sur un sujet inscrit au tableau, en l'occurrence «une bonne nouvelle».

A première vue, ce récit n'a rien à voir avec les temps du passé, car il est au présent. Mais l'exercice a pour seul objectif de distinguer les deux aspects fondamentaux qui sont à la base de l'opposition imparfait/passé composé (ou passé simple), de les distinguer – et ceci est très important – sans avoir recours à un métalangage grammatical quelconque. Un élève posté devant la classe (E.) a pour tâche de réagir à chaque phrase selon un code convenu. Ses réactions sont contrôlées et, s'il le faut, corrigées par ses camarades.

Voici un exemple:
1. Le téléphone sonne. (E. fait un pas) 2. Je suis déjà couché. (E. ne bouge pas) 3. Je saute du lit. (E. fait un pas en avant) 4. Il est minuit. (E. ne bouge pas) 5. Je cours au téléphone. (E. fait un pas en avant) 6. Je décroche. (E. avance d'un pas) 7. C'est mon oncle René. (E. ne bouge pas) 8. Il appelle de New York. (E. ne bouge pas)

Vous avez pu constater deux choses:

1. Le problème si complexe a été réduit à l'extrême:
   - Il n'est question de l'opposition passé composé/imparfait qu'à l'*intérieur du récit.*
   - La différence entre les deux temps du passé se réduit à la seule question: «La nouvelle phrase fait-elle oui ou non progresser le récit?» S'il y a progression dans le temps, l'élève-témoin fait un pas en avant, si le temps est suspendu, il reste en place.
     Quand on transpose le récit du présent au passé – ce que les élèves feront par la suite – le pas en avant est rendu par le passé composé, l'absence de progression temporelle par l'imparfait.
2. Deuxièmement, on peut faire remarquer que la compréhension de l'élève ne dépend pas d'une règle verbale, donc abstraite, mais d'une situation vécue dans l'ici et maintenant, d'un processus visible, concret. Ce n'est pas la réflexion abstraite qui préside au choix du temps, c'est le corps tout entier qui est engagé.

Les observations que nous venons de faire correspondent à deux principes de la grammaire pédagogique:

1. savoir choisir – ne pas tout dire (du moins au début), choisir le cœur du problème – quitte à nuancer ce dernier, à le préciser, à l'enrichir plus tard, et:

2. traduire ce qui est abstrait dans un langage que tout le monde comprend, en remplaçant la parole soit par l'image, soit par des activités dans une situation concrète.

Certes, l'exercice que nous venons de décrire ne se situe pas au début du chapitre passé composé/imparfait. Il représente un résultat. Je vais essayer, par la suite, de vous montrer le cheminement lent et réfléchi qui le précède.

Tout au début, à l'Etape 32 – nous appelons Etapes les différentes leçons du manuel – il y a, bien entendu, une histoire. Elle conte une aventure nocturne qui arrive à deux enfants. Ils sont réveillés par une conversation radiotéléphonique de leur grande sœur dans la chambre voisine. Les petits se glissent dans une armoire pour mieux entendre, se bousculent et renversent une tablette, qui tombe avec fracas. Les parents accourent et demandent des explications. C'est alors que l'histoire continue au passé: dans un récit fait de passés composés et d'imparfaits, la petite sœur raconte ce qui est arrivé.

Dans cette première rencontre avec l'imparfait, l'élève ne se familiarise pas seulement avec certaines formes du nouveau temps. Il reconnaît aussi, ne serait-ce que confusément, que le passé composé déjà connu n'est pas le seul moyen dont on dispose pour évoquer le passé.

Notons au passage que l'apprentissage systématique des formes, par lequel commence le travail grammatical proprement dit, peut profiter de la révision de la 1ère personne du pluriel de tous les verbes réguliers et irréguliers à l'Etape précédente. Cette révision était nécessaire pour l'étude du gérondif, qui a le même radical que l'imparfait. Comme c'est souvent le cas dans Bonne Chance, le travail d'une Etape prépare et étaye celui de l'Etape suivante. C'est là une autre caractéristique de la grammaire pédagogique: elle cherche à faciliter l'acquisition systématique de la langue par l'organisation même du programme. Dans la mesure du possible, celle-ci n'est pas additive mais intégrative.

Mais revenons au chapitre passé composé/imparfait. Parmi les exercices portant sur la formation de l'imparfait, il y en a un qui a fonction d'avant-poste: il prépare la prise de conscience, la conceptualisation. Par son contenu aussi bien que par la présentation assez insolite sous forme de tableau, il illustre une fonction importante de l'imparfait: celui-ci sert à brosser un tableau (voir annexe 1).

Après la transposition de ce texte au passé, le professeur, qui désire accélérer la prise de conscience, peut demander aux élèves ce que signifie le cadre qui entoure l'exercice et leur faire comprendre que les faits relatés dans ce texte pourraient en effet être représentés sur le même tableau puisque tout se passe en même temps: 6 heures et demie, place du marché. D'autres enseignants préféreront attendre l'exercice suivant, où l'imparfait-tableau se définit par opposition au passé composé-récit.

annexe 1:

Il est six heures et demie. Il fait déjà noir. Les derniers clients quittent les magasins. Les vendeurs ferment les portes derrière eux. Enfin! Ils sont très fatigués. Mais ils ne peuvent pas encore rentrer chez eux: il y a encore du travail pour un bon quart d'heure. Dehors, les clients attendent leur tram ou leur bus. Ils ont les bras pleins de paquets. Il fait très froid. Ils pensent à leurs appartements bien chauffés.
A côté du bar à café, devant la caisse du cinéma, on voit les gens faire la queue: tout le monde veut voir le nouveau film qui commence déjà à sept heures moins le quart. Des jeunes à moto cherchent une place pour se garer. A travers le bruit des moteurs, on entend des appels et des cris.
Vis-à-vis du cinéma, une femme descend l'escalier de la poste. Elle porte un enfant qui pleure. Un peu plus loin, un jeune violoniste finit son concert; sa musique n'intéresse plus les gens qui passent sur le trottoir. Son camarade ramasse le chapeau où il y a beaucoup de monnaie mais aussi des pièces de cinq francs et quelques billets de vingt francs. Vraiment, ils peuvent être contents de leur journée.
En passant devant le kiosque, quelques hommes prennent un journal ou choisissent un billet de loterie.
Au coin de la place, près du kiosque, un grand cuisinier en bois invite les passants à entrer dans son restaurant. Il tient à la main une grande carte des menus. Mais personne ne s'arrête pour la lire.

Mettez les verbes à l'imparfait: Il était six heures et demie. Il .....

Vive la CB

C'est un exercice en quatre parties. A quelques détails près, chacune est construite de la même manière. Par son contenu, l'exercice renoue avec la lecture au début de l'Etape: mêmes personnages et même sujet, à savoir la communication par radiotéléphone.

Dès la première page de l'exercice (annexe 2), les élèves retrouvent le cadre somptueux de tout à l'heure. Mais au lieu d'un texte décrivant un tableau, il contient le tableau lui-même. Au-dessus du cadre, la phrase: C'était, il y a deux jours, au cours de français. Elle permet de décrire la situation représentée au passé et non au présent comme cela se fait normalement.

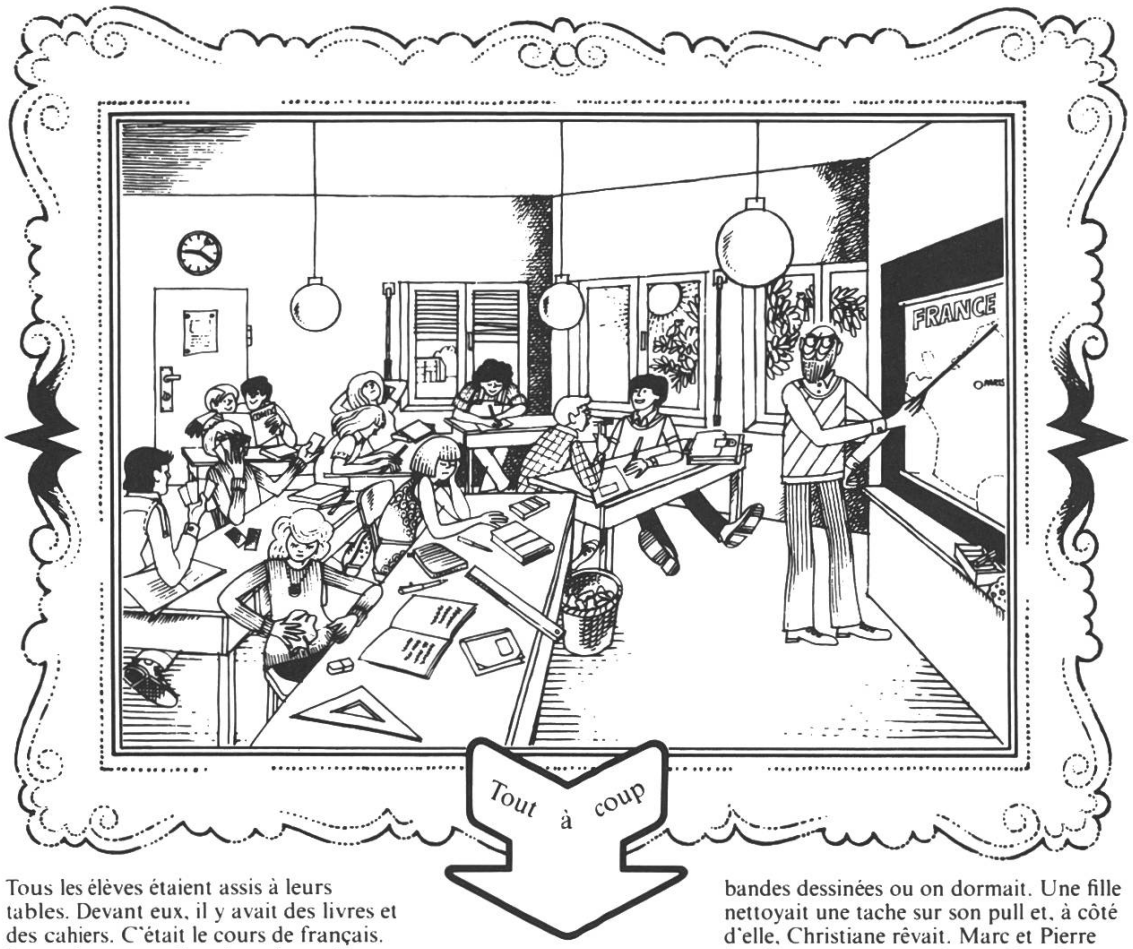
On peut demander aux élèves de continuer à décrire le tableau sans regarder le texte qui suit. On peut aussi leur faire lire la description (à l'imparfait) que donne le livre pour en venir plus vite à l'opposition imparfait/passé composé.

Après cette description, nous sortons pour ainsi dire du tableau – ce qui est visualisé par la grosse flèche verte appelée «tout à coup». Elle pointe vers une série d'autres flèches également vertes qui, par leur forme et par

annexe 2:

S Vive la CB!

C'était il y a deux jours, au cours de français:



Tous les élèves étaient assis à leurs tables. Devant eux, il y avait des livres et des cahiers. C'était le cours de français. Le professeur expliquait quelque chose en montrant la carte de la France. Les élèves ne faisaient pas bien attention. Louis bavardait avec son voisin. Aux tables au fond de la classe, on lisait des bandes dessinées ou on dormait. Une fille nettoyait une tache sur son pull et, à côté d'elle, Christiane rêvait. Marc et Pierre jouaient aux cartes et deux tables plus loin, un garçon écrivait sur un bout de papier. Dehors on voyait des oiseaux et le soleil brillait.

un billet avec une gomme dedans a atterri sur la table de Christiane.

Christiane a ouvert le billet

et

elle a lu: «Attends-moi après le cours. C'est très important. Mathieu.»

Puis

elle s'est tournée vers Mathieu pour lui renvoyer la gomme.

Malheureusement, la gomme a touché une lampe.

Alors

le maître a explosé: «J'en ai assez, bande de cornichons!»

Il a cassé sa baguette sur son genou

et

il a quitté la salle à grands pas.

Derrière lui, la porte a claqué.

leur arrangement, donnent l'impression d'un mouvement projeté en avant. Ce sont des flèches qui se suivent, qui se succèdent à courts intervalles comme le font les phrases au passé composé qui y sont inscrites. Chacune de ces phrases relate un nouvel événement, chacune marque un pas en avant, ce qui est encore souligné par les espaces blancs entre les flèches ou les «et», «puis», «alors», insistant sur le décalage temporel.

Lues l'une après l'autre, ces phrases forment un récit.

La règle provisoire que l'élève tire de cette présentation est simple:

L'introduction au récit est à l'imparfait,
le récit lui-même au passé composé.

Les pages qui suivent ne font qu'approfondir cette expérience. Il y a chaque fois un nouveau tableau suivi d'une nouvelle phase du récit. Le maître insistera sur le fait qu'il n'y a pas d'ordre chronologique dans le tableau. Peu importe qu'on parle d'abord des élèves qui jouent au ballon, des professeurs qui discutent, du concierge avec son balai ou de Christiane sur son vélo: tout ce qui est réuni dans ce tableau se passe en même temps. Voilà ce qui explique l'emploi de l'imparfait. Après le «tout à coup» magique par contre, l'ordre chronologique devient obligatoire. Impossible de déplacer une flèche, d'intervertir les phrases au passé composé: le récit en souffrirait, deviendrait confus, voire incompréhensible. On pourrait au fond se passer des «et», «ensuite», «puis», «après» entre les phrases: le passé composé exprime à lui seul que l'action progresse.

Le professeur aidant, les élèves relèveront le contraste qui existe entre le caractère statique du tableau – bien qu'il s'y passe beaucoup de choses, le temps semble arrêté – et le caractère dynamique, progressif du récit déclenché par «tout à coup».

Le dernier exercice de l'Etape 32 rend ce contraste encore plus visible: le récit y apparaît sous forme d'une bande dessinée.

Pour le moment, la conceptualisation est achevée. Les termes «imparfait» et «passé composé» évoquent, chez l'élève, deux notions très nettes et clairement distinguées l'une de l'autre. Imparfait signifie: tableau. Cela implique: situation de départ, introduction à un récit, plusieurs faits simultanés, pas de chronologie.

Passé composé signifie: bande dessinée. Cela implique: mouvement en avant (et puis, et puis, et puis), actions, événements qui se suivent dans un ordre chronologique, récit proprement dit.

Simplification inadmissible, diront certains. Mais combien efficace, disent ceux qui ont déjà travaillé avec Bonne Chance III et qui savent qu'on n'en reste pas là, que la représentation intérieure que s'est faite l'élève, que ce «schéma cognitif» – pour parler comme les psychologues de l'apprentissage – sera précisé, élargi dans l'Etape suivante.

Deux à trois semaines plus tard, le problème passé composé/imparfait est repris. Les élèves se trouvent devant deux pages de bandes dessinées qui content une histoire un peu folle. A première vue, c'est le schéma bien connu: une introduction dans un cadre, suivie d'un récit en 15 images (dont l'annexe 3 montre les 6 premières). Ce qui surprend, cependant, c'est qu'il y ait un texte. Lisons, d'abord, celui de l'introduction (voir annexe 3).

annexe 3:

Gaston et Oscar aimaient tous les deux Juliette. Juliette voulait se marier depuis longtemps déjà, mais elle ne savait pas lequel choisir. Heureusement, elle avait de bonnes idées. Voici le télégramme que Gaston et Oscar lisaient, en même temps, chacun dans son appartement:

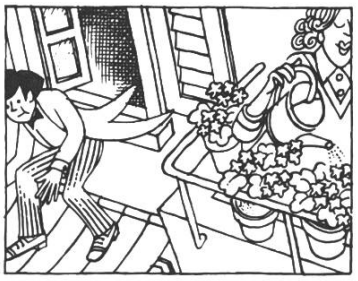
J'attends en robe blanche à partir
de 11 heures devant le Sacré-Cœur.
A toi ma main et mon cœur si tu
arrives le premier.
Juliette

Gaston a tout de suite sauté dans son pantalon.

1

.....
.....

Il s'est jeté par la fenêtre.



2

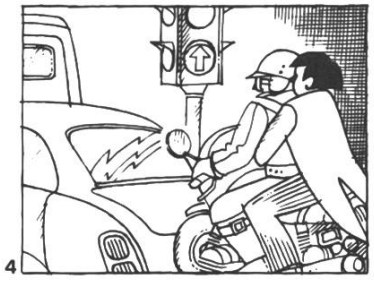
.....
.....

Il est tombé sur le store de l'épicerie.

3

.....
.....

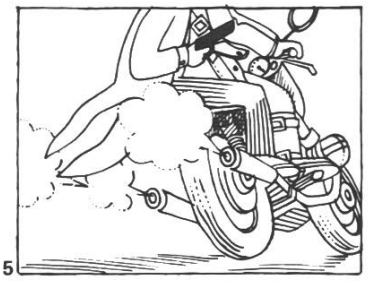
Puis il a atterri sur la moto d'un agent.



4

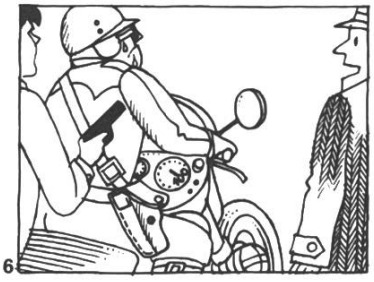
.....
.....

Il a pris le revolver de l'agent



5

et il le lui a appuyé contre le dos en disant: A l'aéroport, vite!



6

.....
.....

Pour connaître la suite, le récit proprement dit, il suffit de «lire» les images. La dernière montre la victoire de Gaston: sa Juliette en robe de mariée à ses côtés, il entre au Sacré-Cœur, alors que, sur la place, son rival descend d'un hélicoptère en soupirant: «Trop tard, Oscar.»

Puisque l'histoire est claire, à quoi sert le texte dans les flèches au-dessus des images? Les élèves le comprendront quand on leur demandera de comparer le texte aux images correspondantes. Le texte – une phrase par image, une phrase au passé composé, bien entendu – est comparable à un fil rouge qui parcourt le récit. Il ne dit que le strict minimum, il présente, sans jamais s'arrêter aux détails, les événements qui se suivent un à un: et puis et puis et puis et puis. Avec chaque phrase ou plutôt avec chaque verbe au passé composé, le récit progresse dans le temps.

La bande dessinée par contre est beaucoup plus riche d'informations. A l'image no 1, par exemple, le texte dit: «Gaston a sauté dans son pantalon.» L'image montre en plus le télégramme par terre, le calendrier – on est le 16 mai – l'horloge – il est 10 h 25.

«Il s'est jeté par la fenêtre», enchaîne le texte no 2 alors que l'image montre Gaston en habit de mariage, le store de l'étage au-dessous sur lequel il risque de tomber, le balcon d'à côté, où la voisine est en train d'arroser ses géraniums.

Quand les élèves auront relevé, jusqu'à la dernière image, toutes ces informations supplémentaires, on leur demandera de refaire le récit en tenant compte de tout ce qu'on voit sur les images. Ce récit devra être au passé. Quel temps faudra-t-il utiliser pour les indications supplémentaires?

Le passé composé? – Certainement pas. Avec le télégramme qui *est* déjà par terre à l'image no 1, le calendrier qui montre qu'on est le 16 mai et l'horloge qui marque 10 h 25, l'action n'avance pas. Aucun de ces faits ne nécessite une nouvelle image. Au moment où (à l'image no 2) Gaston saute par la fenêtre, il porte déjà son habit de mariage; le balcon avec les géraniums est là depuis toujours et la voisine est déjà en train de les arroser *pendant* que Gaston saute et non après.

Il ne reste donc que l'imparfait. Qu'est-ce qui justifierait son emploi?

L'imparfait sert à brosser un tableau. Il décrit, explique, il donne des informations qui concernent toutes la même situation, le même moment du passé. Dans les images de la bande dessinée tout comme dans le tableau d'introduction, l'ordre dans lequel on présente ces informations est libre. On peut d'abord dire qu'il est 10 h 25 et ensuite que c'est le 16 mai – ou vice versa. Pour finir, notons encore que dans l'exercice «Gaston et Oscar», l'imparfait est suggéré par les cases vides au-dessous des images. Avec leur double flèche (à gauche et à droite), elles reprennent de façon stylisée la forme du tableau.

C'est en refaisant le récit de Gaston et Oscar, en y utilisant l'imparfait pour tout ce qui dépasse le récit au passé composé, que les élèves modifieront leur premier schéma cognitif. D'une part, ils voient confirmé ce qu'ils ont appris à l'Etape précédente: introduction à l'imparfait, passé composé dans le récit – d'autre part, la notion «récit» s'élargit. Ils comprendront

- qu'on peut étoffer un récit de données supplémentaires qui décrivent, expliquent
- que les images de la bande dessinée peuvent avoir deux fonctions: chacune présente une nouvelle étape du récit (qu'est-ce qui s'est passé ensuite?). Cette fonction est représentée par la flèche. Mais en même temps, l'image peut aussi montrer les circonstances qui existent déjà et encore au moment où cette nouvelle étape commence. Comme le tableau d'introduction, l'image de la bande dessinée peut expliquer, commenter, décrire la situation. Elle a donc *aussi* la fonction de tableau:

  La fonction «flèche» est rendue par le passé composé,
  la fonction «tableau» par l'imparfait.

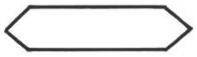
Malheureusement cette modification du schéma cognitif ne garantit pas encore l'emploi correct des deux temps par les élèves. Il faut beaucoup d'entraînement pour que le *savoir* devienne *savoir-faire.*

Même si les élèves ont parfaitement compris la fonction de l'imparfait à l'intérieur du récit, ils ont souvent de la peine à reconnaître si deux phrases qui se suivent expriment des faits successifs ou simultanés. Il est préférable de les sensibiliser à cette distinction avec des phrases isolées avant de passer à des textes suivis.

Voici un tel exercice de sensibilisation.

On travaille avec les symboles flèche/tableau qui ont été stylisés à l'extrême.

La flèche est devenue

Le tableau s'est d'abord tranformé en 

et enfin en .

Les élèves ont la tâche de «dessiner», en se servant de ces symboles, les paires de phrases qu'ils entendront.

Christine rentre à midi.	Elle va à la cuisine. Les élèves dessinent deux flèches simples qui se suivent.
Christine rentre à midi.	Elle a faim. Une flèche simple. En dessous, une double-flèche signalant la fonction tableau. Christine a déjà faim en rentrant.

Christine rentre à midi. Le dîner n'est pas encore prêt.
Encore une fois, flèche – double flèche, pas de progression dans le temps.

Ou encore:
Luc met[1] un disque. Il est[2] seul à la maison. $\xrightarrow{1}$ $\xleftrightarrow{2}$
Luc met[1] un disque. Il s'installe[2] dans un fauteuil. $\xrightarrow{1}$ $\xrightarrow{2}$
Luc met[1] un disque. Il aime[2] la musique. $\xrightarrow{1}$ $\xleftrightarrow{2}$

Avec le temps, on peut même passer à des exemples particulièrement délicats:

Catherine va à la banque. Elle veut changer de l'argent.
«Aller» et «changer de l'argent» sont deux actions successives, diront certains élèves.
D'accord, dira le maître. Mais la deuxième phrase n'est pas: elle change de l'argent, c'est: elle *veut* changer... Quand est-ce qu'elle le veut? En arrivant à la banque? En se rendant à la banque? Ou même avant de se mettre en route?

Les élèves comprendront qu'il faut tenir compte du verbe conjugué, et non de l'infinitif.
Un autre exemple:

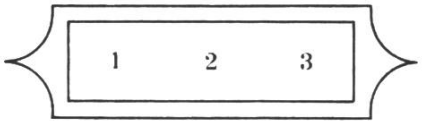
Francis arrive à un feu rouge. Il ne traverse pas.
Pour beaucoup d'élèves, le cas est clair. Après l'arrivée de Francis au feu rouge, il ne se passe rien. Il n'y a pas de progression dans le temps. On leur expliquera que pour faire l'analyse, il faut supprimer la négation dans la deuxième phrase.
Francis arrive à un feu rouge. Il traverse.
Ce sont deux actions successives. On dessine deux flèches simples. La négation ne changera rien à ce dessin.

Après cette phase de sensibilisation, il s'agit d'étendre le savoir-faire à des textes entiers. La manipulation des symboles y est encore d'un grand secours. Avant de mettre au passé un texte écrit au présent, on fait l'analyse de ce texte en le dessinant.

Voici un exemple.

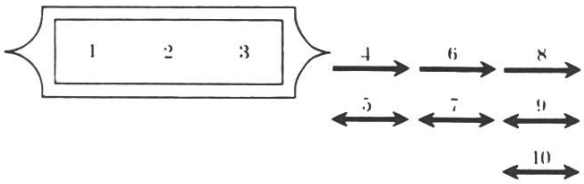
1 Mercredi matin. Tout *est* calme dans la petite gare.
2 Il n'y *a* presque pas de trains à cette heure du jour.
3 Seul un train pour Morges *doit* partir dans quelques minutes.
4 Tout à coup, un jeune homme blond *arrive* en courant
5 Il *porte* un gros sac à dos.
6 Il *s'arrête* au premier guichet.
7 C'*est* le seul guichet ouvert à cette heure.
8 Il *demande* un billet aller et retour pour Morges.
9 Il *parle* français avec un accent allemand:
10 Il *prononce* Morches au lieu de Morges.

On dessine



L'introduction est terminée. (Elle peut donc être très courte).
La première phrase du récit proprement dit est au passé composé.
La phrase suivante ne fait pas avancer le récit.
Cette phrase continue le fil rouge.

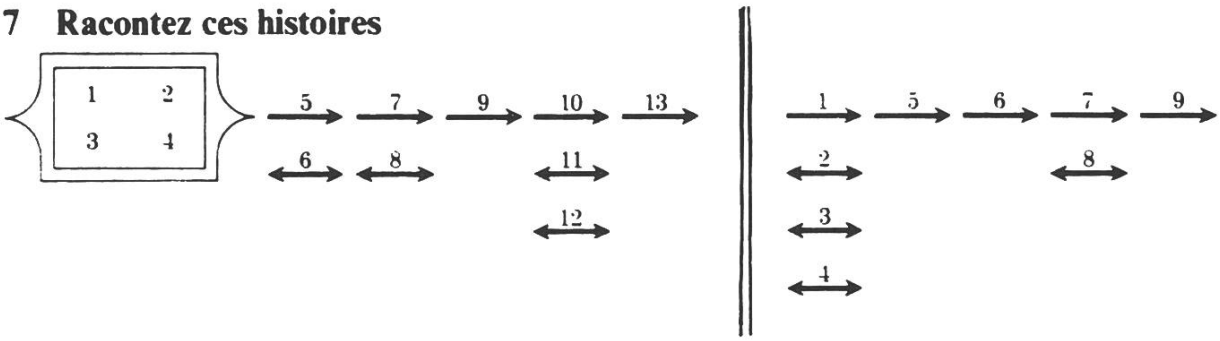
– On aboutit à la transcription suivante:



C'est dans ce contexte qu'il faut voir l'exercice que je vous ai présenté tout au début. Vous vous rappelez sans doute la classe qui improvise un récit et l'élève-pilote qui doit la «mettre en pratique» en avançant d'un pas à chaque verbe qui fait progresser l'action.

Quant aux symboles, ils peuvent encore servir à un autre type d'exercices. Voici deux exemples. A partir d'un dessin constitué de symboles, les élèves inventent une histoire qui correspond au schéma donné. Notons que le deuxième de ces schémas fait comprendre aux élèves qu'il existe aussi des récits sans introduction.

7 Racontez ces histoires



Vous direz, non sans raison, que ce genre d'exercice est très abstrait et vous vous demandez peut-être s'il n'est pas contraire aux principes de la grammaire pédagogique.

Cette critique n'est pertinente que si l'on isole l'exercice de son contexte didactique, si l'on ne tient pas compte de la démarche pédagogique dont il est pour ainsi dire l'aboutissement. Pour les élèves qui ont parcouru les différents stades de la conceptualisation que je viens de vous décrire, ces signes, ces symboles ne sont pas vides de sens, au contraire. Chacun évoque des expériences concrètes, des images vivantes, pleines de significations.

En fait, ce n'est pas l'abstraction en soi que la grammaire pédagogique condamne. Elle ne saurait le faire car à la longue, aucune grammaire ne peut se passer d'abstraction et de métalangage.

Ce qui distingue la grammaire pédagogique d'une grammaire scolaire traditionnelle, c'est qu'elle part d'une réalité sensible, tangible, qu'elle crée des représentations concrètes. Elle ne visualise pas après coup une règle donnée, elle essaie de dégager les qualités et les relations des faits grammaticaux d'un matériel concret que l'élève peut manipuler et qui lui permet de faire des observations, des expériences personnelles. Ce n'est que peu à peu qu'il déduit de ces expériences des notions, des concepts, des schémas cognitifs. L'abstraction est donc le résultat d'un assez long processus, le résumé d'une expérience.

Il en est de même du métalangage. Chaque terme renvoie soit à une image entière, soit à une qualité précise de cette image, soit aux relations qu'il y a entre les éléments d'une image. Les termes grammaticaux ne sont introduits que lorsque la chose, la notion qu'ils désignent, est familière à tous les élèves. Le terme «simultané» par exemple vient remplacer dans leur esprit les expressions «ce qu'on peut voir sur le même tableau» ou «ce qui se passe en même temps», et «successif» signifie pour eux: ce qui nécessite une nouvelle image, c'est un pas en avant, un nouvel élément du fil rouge. Les termes «introduction» et «récit» proprement dits évoquent aussitôt l'image du tableau et de la bande dessinée et l'opposition récit/décor est liée très concrètement à l'association «bande dessinée» ou même à «Gaston et Oscar».

Quand un élève cherche dans un texte à mettre au passé le début du récit proprement dit pour savoir jusqu'où il peut employer sans analyse préalable de chaque verbe l'imparfait d'introduction, il cherche, sans le dire, la grosse flèche «tout à coup» qui sort du tableau. Il apprend avec le temps que ce «tout à coup» peut être remplacé par d'autres indicateurs, mais l'image de la grosse flèche reliant le tableau à la bande dessinée n'est pas modifiée.

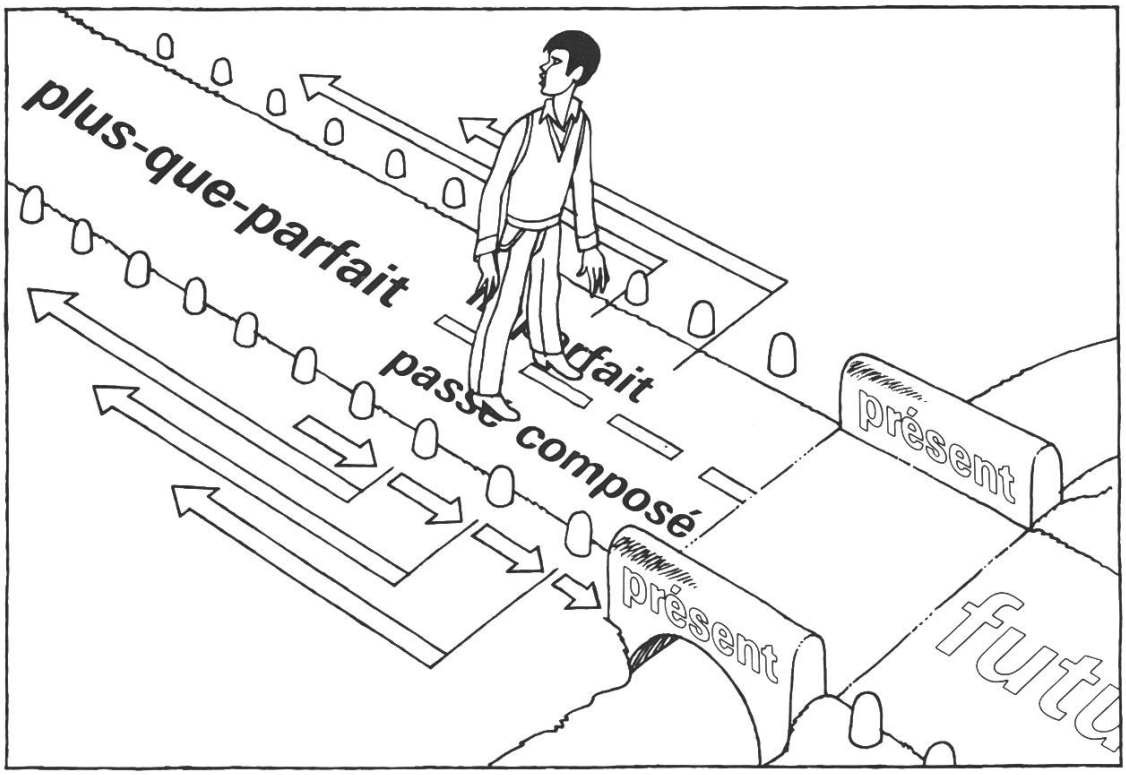
Grâce à cette connexion des images ou des éléments d'images, le terme grammatical n'est jamais isolé pour l'élève, il est intégré dans un contexte, il fait partie d'un tout cohérent.

Dans un tout cohérent didactiquement bien construit – et c'est là mon dernier point – on peut intégrer, à un stade plus avancé de l'apprentissage, de nouveaux éléments. L'intégration du plus-que-parfait, par exemple, ne fera guère problème. Elle se fait à partir de ce dessin symbolique (annexe 4) qui reprend une série de dessins semblables employés pour l'introduction du passé composé, du futur composé et de l'imparfait. L'élève y retrouve des éléments familiers:

- le pont du présent qui relie le passé au futur
- le passé avec ses deux pistes appelées imparfait et passé composé.

Ce qui est nouveau dans ce quatrième dessin de la série, c'est que, sur la route représentant le cours du temps, on peut remonter vers un passé encore

annexe 4:



plus lointain. Pour parler du jeune homme qui n'a pas encore atteint le pont du présent, on emploie l'imparfait ou le passé composé:

Il était fatigué. Il s'est retourné.

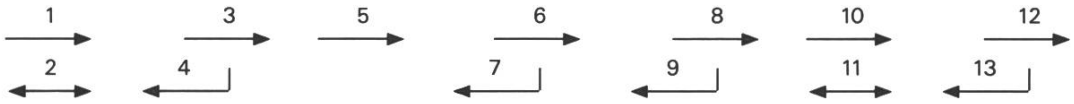
Pour parler de tout ce qui se trouve derrière lui, de tout ce qui fait partie de son passé à lui, il faut un autre temps. On pourrait l'appeler le «passé du passé» ou le «plus-que-passé», l'usage veut qu'on l'appelle le «plus-que-parfait». Sur ce dessin, il occupe toute la largeur de la route: c'est qu'il est antérieur à l'imparfait et au passé composé.

Il était fatigué Il s'est retourné pour voir
parce qu'il avait beaucoup marché. le chemin qu'il avait fait.

Ce fait est encore relevé par les flèches vertes qui partent aussi bien du passé composé que de l'imparfait et qui sont orientées vers le passé.

C'est à cette troisième catégorie de flèches que l'élève aura recours, par la suite, pour «dessiner» un texte contenant des imparfaits, des passés composés et des plus-que-parfaits.

Voici, à titre d'exemple, un tel dessin:



Et voici le texte dont il est tiré. Il vous permettra non seulement de voir que la méthode des trois flèches fonctionne parfaitement bien mais aussi de remarquer qu'avec cette troisième catégorie de flèches une nouvelle intégration s'annonce, intégration qui est d'une portée bien plus importante que celle du plus-que-parfait.

Le douanier m'*a demandé*[1] si j'*avais*[2] quelque chose à déclarer. J'*ai répondu*[3] que je n'*avais* rien *acheté*[4] à l'étranger. Il s'*est* quand même *mis*[5] à fouiller ma valise. Au bout d'un moment, il *a trouvé*[6] le parfum que Liliane m'*avait offert*[7] pour mon anniversaire. Il m'*a demandé*[8] pourquoi je ne l'*avais* pas *déclaré*[9]. J'*ai dit*[10] que c'*était*[11] le cadeau d'une amie. Alors il *a voulu*[12] savoir combien le parfum *avait coûté*[13] etc.

L'histoire n'est pas terminée. Mais ces quelques exemples suffisent à vous montrer que le schéma cognitif développé pour l'emploi de l'imparfait et du passé composé est applicable à un autre problème presque aussi difficile pour les élèves de langue allemande: la concordance des temps du passé au style indirect.

Entre: Il s'*est assis* et: Il *a dit*
Il *était* fatigué qu'il *était* fatigué

il n'y a, dans ce système des trois flèches, aucune différence. Ce qui détermine le choix du 2e temps, c'est, dans les deux cas, la simultanéité.

Il en est de même de l'antériorité. Le dessin est le même qu'on dise

Hier, il *est rentré.*
Il *avait passé* 3 semaines
en Italie.

et: Hier, il m'*a raconté*
qu'il *avait passé* 3
semaines en Italie.

Certes, ces deux phrases n'ont pas la même structure. Mais le rapport temporel est exactement le même.

Et la postériorité? demanderez-vous. Comment expliquer dans ce système les exemples du type «Il m'a dit qu'il viendrait»? Eh bien, ce cas n'est pas encore traité dans Bonne Chance III. Il le sera au début du quatrième volume seulement. Je laisse à votre imagination le soin d'inventer une flèche qui s'intègre facilement dans notre système de dessins.

Unterer Rheinweg 90
CH-4057 Basel

SIGRID KESSLER