

Le système verbal français et les apprenants vietnamiens

NGUYEN XUAN Tu Huyen

Résumé

Dans mon intervention, je me propose d'examiner les difficultés des apprenants vietnamiens quand ils sont confrontés au système verbal français, en particulier à l'emploi du passé composé et de l'imparfait de l'indicatif.

L'analyse des difficultés a permis de les identifier : le public vietnamien est face à une triple difficulté quand il apprend la langue française et l'utilisation de ses verbe : il s'agit de difficultés linguistiques et épistémologiques, de difficultés culturelles, et de difficultés didactiques. Ma thèse est que l'enseignement du français au Vietnam gagnerait en efficacité s'il prenait mieux en compte les spécificités langagières et culturelles des apprenants pour pouvoir adopter ensuite des choix didactiques plus appropriés.

Mots clés

système verbal français, passé composé, imparfait de l'indicatif, didactique

Pour les Vietnamiens, l'apprentissage du système verbal français représente une difficulté majeure, car non seulement la conjugaison des verbes pose problème mais surtout leur emploi. Malgré une longue exposition à la langue, malgré un apprentissage de nombreuses années, bien des Vietnamiens francophones restent embarrassés quand il s'agit d'employer le passé composé ou l'imparfait de l'indicatif, qui sont des temps très usités en France puisqu'ils figurent dès les premières leçons de français dans les manuels. Les enseignants de français vietnamiens – dont je fais partie – se sentent interpellés car, en raison de son statut de langue étrangère, les connaissances de la langue française s'acquièrent essentiellement en milieu scolaire. Pourquoi l'usage du passé composé et de l'imparfait de l'indicatif est-il aussi difficile pour le public vietnamien ? Quelles peuvent en être les raisons ? L'analyse des problèmes rencontrés peut intéresser l'assistance car il se peut que les apprenants japonais soient égale-

ment face à des difficultés similaires.

Dans mon intervention, je me propose d'examiner les difficultés des apprenants vietnamiens quand ils sont confrontés au système verbal français, en particulier à l'emploi du passé composé et de l'imparfait de l'indicatif.

L'analyse des difficultés a permis de les identifier : le public vietnamien est face à une triple difficulté quand il apprend la langue française et l'utilisation de ses verbes : il s'agit de difficultés linguistiques et épistémologiques, de difficultés culturelles, et de difficultés didactiques.

1 Difficultés linguistiques et épistémologiques

Les difficultés linguistiques proviennent du fait que les verbes français et leur emploi constituent des notions tout à fait inconnues des Vietnamiens dont le système verbal est très différent (CHARAUDEAU, 1992, NGUYEN K. T., 1978, DIEP, 1989) :

Langue française	Langue vietnamienne
<p>LES VERBES SE CONJUGUENT</p> <p>Une flexion verbale en français exprime les notions suivantes :</p> <p>1- le temps, c'est-à-dire comment celui qui parle ou qui écrit considère la situation temporelle par rapport à l'instant où il parle (ou écrit) ;</p> <p>2- le mode, c'est-à-dire la vision de celui qui parle à propos de la réalisation de l'action exprimée par le verbe (réelle ou irréelle) ;</p> <p>3- l'aspect, c'est-à-dire la vision de celui qui parle de l'action exprimée par le verbe (accomplie ou inaccomplie) ;</p> <p>5- la personne (qui accomplit l'action ?)</p> <p>6- le nombre (singulier ou pluriel) ?</p> <p>7- le genre (éventuellement)</p>	<p>LES VERBES NE SE CONJUGUENT PAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans la langue vietnamienne, les verbes sont invariables ; • Le temps et l'aspect s'expriment par des moyens lexicalisés et non par la flexion verbale. <p>Ex. Je lis le journal : elles lisent le journal <i>Tôi đọc báo : các cô ấy đọc báo</i></p> <p>Hier, j'ai lu le journal <i>Hôm qua, tôi đọc báo</i> <i>J'ai lu le journal</i> <i>Tôi đã đọc báo</i></p>

Ces difficultés linguistiques sont également d'ordre épistémologique, c'est-à-dire lorsque leur existence est attestée par le processus historique de construction des connaissances – autrement dit, par le développement du savoir. La grammaire traditionnelle, de type morphologique, en décrivant les parties du discours et les composantes de la phrase, ne rend pas suffisamment compte du fonctionnement complexe du système verbal français. Avec des recherches sur la communication, sur les interactions, sur la linguistique textuelle, un changement de perspective s'est produit. En effet, quand nous parlons (ou écrivons) à quelqu'un, nous produisons un message (donc un texte, et non des phrases juxtaposées l'une après l'autre). Le texte produit, considéré comme un acte de communication, est tributaire des facteurs extra-verbaux suivants de la situation de communication :

- l'identité des interlocuteurs (qui parle ? à qui ?) ;
- le contrat d'échange langagier qui s'établit entre eux ;
- les intentions de celui qui émet le message (parler pour quoi faire ?)

Dans cette perspective, les temps verbaux d'un texte sont à étudier par rapport à l'ensemble du message, à la situation de communication, en fonction de l'intention du locuteur, et non au sein de phrases isolées les unes des autres. En effet, hors contexte, comment pourrions-nous évaluer la pertinence de l'emploi des temps dans les exemples suivants (CALLAMAND, 1987) :

- a) [...] Il **traversait** quand la voiture **a démarré** [...] ;
- b) [...] Il **a traversé** au moment où la voiture **démarrait** [...] ?

L'emploi du passé composé ou de l'imparfait est justifié dans un certain contexte seulement, et tout dépend de la vision du locuteur : démarrage de la voiture considéré par le locuteur comme un événement par rapport à la situation en a) et considéré comme la situation du moment en b). Comment apprécier le type de rapport entre ces actions ? C'est le contexte qui peut nous apporter des renseignements adéquats.

Ces constats entraînent des conséquences très importantes d'ordre didactique : comment évaluer la production des élèves dans des exercices composés de phrases hors contexte ? La structure souvent utilisée dans les manuels de français langue étrangère au Viet Nam « Je travaillais quand il est arrivé », si elle est justifiée au début de l'apprentissage, est destinée de toute évidence à être dépassée rapidement. En effet, des apprenants vietnamiens habitués à

considérer les valeurs du passé composé et l'imparfait à l'intérieur de phrases simples, isolées, sont très surpris quand ils sont confrontés à ces emplois qui ne correspondent pas à la conception qu'ils se font des valeurs temporelles du passé composé et de l'imparfait : employer le passé composé pour exprimer « une action brève » et l'imparfait pour une action « qui dure » :

c) [...] Il **ouvrait** sa porte quand il **a été poignardé** [...] ;

d) [...] Il **a dormi** toute la journée.

(Callamand, *ibid.*)

Que conclure après cette rapide étude à caractère linguistique et épistémologique ?

- Le français est une langue très différente du vietnamien. Alors que la langue française dispose d'un système temporel grammaticalisé, l'expression du temps en vietnamien passe par la lexicalisation (BUI KHUONG, 2000). Par conséquent, à la différence d'un public espagnol, italien ou anglo-saxon, l'apprentissage du système verbal français met les apprenants vietnamiens face à des savoirs entièrement nouveaux ;

- Les résultats des recherches dans le domaine linguistique nous ont permis de mieux comprendre les valeurs du passé composé et de l'imparfait de l'indicatif, mais elles ont souligné en même temps leur complexité immanente ;

- L'évolution des savoirs sur un thème entraîne une conséquence didactique importante : reconsidérer les démarches concernant la transmission de ces savoirs.

2 Difficultés culturelles

Comme chaque langue reflète la construction et la représentation du monde d'une communauté sociale, les difficultés auxquelles sont confrontés les Vietnamiens quand ils apprennent le français sont également d'ordre anthropologique, puisque les représentations du temps sont très différentes d'une aire culturelle à l'autre. Je ne m'étendrai pas sur les travaux effectués en anthropologie, dont certains sont célèbres comme ceux d'HALL, E.T. (1971, 1984, 1992), pour montrer que le temps est une dimension de la culture. Je partirai au contraire d'expressions populaires prises dans les langues pour montrer que les Français et les Vietnamiens n'ont pas la même vision du temps. En effet, pour le Français, « on n'a qu'une vie », « on ne vit qu'une fois », alors que pour un

Vietnamien il en existe plusieurs : « on se reverra dans une autre vie », « à ce rythme de travail, tu vas finir dans quelle vie ? », « qu'est-ce que j'ai pu lui faire dans une vie antérieure pour souffrir autant dans cette vie à cause de lui ? », etc. La conception du temps sous forme de droite d'un Français lui fait distinguer nettement les trois moments : passé, présent et futur sur l'axe du temps, alors que cette distinction est moins marquée chez le Vietnamophone, bien qu'elle existe.

Si les difficultés dans l'acquisition du système verbal français en général et du passé composé, de l'imparfait de l'indicatif en particulier sont d'ordre culturel, cette acquisition est une affaire de longue durée pour un apprenant vietnamien : il s'agit en effet pour lui non seulement de maîtriser la conjugaison des verbes mais aussi de s'habituer à un autre mode de pensée, de « penser à la française » : qu'il accepte l'idée que les verbes changent de forme en français, qu'une action exprimée par un verbe est toujours située par rapport à d'autres actions sur l'axe du temps, et que le choix des temps verbaux résulte également de l'intention de communication du locuteur.

Tous les constats que j'ai pu faire sur les difficultés linguistiques, épistémologiques et culturelles sur les relations entre le système verbal français et les apprenants vietnamiens m'ont amenée évidemment à d'autres questions : comment devrai-je faire acquérir ces savoirs à mes élèves ? La façon dont je me suis prise pour mes leçons de grammaire portant sur l'enseignement du passé composé et de l'imparfait de l'indicatif est-elle adéquate ? Comment sont organisés les contenus liés à ces savoirs dans les manuels que j'utilise ? En d'autres termes, de tous les problèmes relevés, n'y en aurait-il pas d'autres d'ordre didactique qui s'y rajoutent ?

3 Difficultés d'ordre didactique

Je commencerai d'abord par définir la didactique qui est pour moi une réflexion liée à la maîtrise d'un savoir déterminé et à celle des conditions de transmission de ce savoir. Je me rapproche ainsi de l'école de didactique française des mathématiques et des sciences pour des raisons que je vais exposer bientôt.

Voulant m'intéresser de près à l'enseignement du passé composé et de l'imparfait de l'indicatif aux apprenants vietnamiens, j'ai tout d'abord consulté des

travaux de recherche sur le thème en question et des ouvrages en méthodologie de l'enseignement du FLE. Mes connaissances en linguistique se sont par conséquent approfondies et celles sur la méthodologie consolidées, mais elles ne répondaient pas à mes besoins. Ce que j'ai pu retirer des ouvrages en méthodologie ne sont pas inutiles ni ne manquent d'intérêt (CUQ et GRUCA, 2003) : tendances pédagogiques à travers les différentes époques, définition de la grammaire, rôle de la grammaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère, notion de norme, enseigner une grammaire implicite ou une grammaire explicite, etc. Toutefois ces connaissances sont trop générales alors que le problème auquel je m'intéresse est très concret, et il a trait à un savoir spécifique. Un heureux hasard m'a fait rencontrer des didacticiens de mathématiques et de sciences français et m'a permis de découvrir des concepts usités dans leurs domaines disciplinaires. Au cours des lectures, je me référais souvent à ma propre spécialité (le français langue étrangère) pour voir si je pourrais aussi les utiliser dans mon domaine, bien que je sois parfaitement consciente des différences à caractère épistémologique qui existent entre les mathématiques, la biologie et les langues étrangères. Je vais donc essayer d'étudier des phénomènes spécifiques au FLE à la lumière de notions empruntées à d'autres domaines scientifiques.

En biologie, les didacticiens parlent de « difficultés épistémologiques » lorsque ces dernières sont liées au développement du savoir dans le temps et dans l'histoire, et ils constatent que, dans leur discipline, l'insuffisance des contenus enseignés pourrait entraîner une insuffisance des progressions proposées dans les manuels, entraînant des problèmes d'acquisition des savoirs aux élèves (ASTOLFI et DEVELAY, 1993 ; ASTOLFI et al., 1997, JOHSUA et DUPIN, 1999). Par conséquent, une analyse de la matière à enseigner devient indispensable. Cette analyse se fait en désarticulant le concept principal en notions constitutives et en organisant ces contenus en réseau ou en *trame conceptuelle*¹. La trame ainsi élaborée permet d'organiser les apprentissages scolaires en structure, alors qu'en général la présentation traditionnelle des savoirs a tendance à les frag-

¹ La *trame conceptuelle* est un modèle spéculatif construit à partir d'une analyse de la matière ; elle a pour fonction de montrer les relations internes et externes à un concept central, qui en permettent progressivement l'émergence et la construction. (JOHSUA et DUPIN, 1999, p. 234)

menter, à les faire apprendre de façon plus cumulée qu'intégrée. J'ai remarqué une certaine similitude entre les problèmes de transmission de certains savoirs grammaticaux en français langue étrangère (FLE) et ceux rencontrés en biologie, et je pense que les notions de passé composé et d'imparfait de l'indicatif gagneraient en clarté, à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant, si elles étaient présentées en trames conceptuelles. L'essai que j'ai effectué a prouvé la faisabilité d'un tel travail : à partir d'un ouvrage de grammaire contemporain (CHARAUDEAU, 1992), j'ai fait une tentative d'analyse de la matière à enseigner en notions constitutives puis d'organisation de ces notions en réseau (voir annexes).

Les trames ainsi constituées du passé composé et de l'imparfait ont permis d'avoir un aperçu sur leurs fonctions (ASTOLFI et DEVELAY, *ibid.* ; ASTOLFI et al., *ibid.*) :

Pour l'enseignant,

- elles servent à clarifier la matière à enseigner ;
- elles construisent une vision synoptique des pôles organisateurs de l'objet de savoir ;
- elles explicitent l'arrière-plan notionnel d'un concept ;
- elles situent chaque apprentissage particulier par rapport à un tout conceptuel ;
- elles aident à concevoir des moments de restructuration dans la mesure où elles permettent de réorganiser des connaissances parcellaires antérieures.

Pour les apprenants, elles leur font réaliser qu'un savoir se construit grâce à une reprise d'anciennes connaissances et une reformulation nouvelle des notions préalables.

Les trames conceptuelles du passé composé et de l'imparfait de l'indicatif ainsi élaborées montrent bien la complexité de ces temps verbaux et tout se complique car dans un texte, ils s'emploient très souvent ensemble. A partir des informations obtenues, je me suis demandé si le problème auquel je m'intéresse n'aurait pas une origine didactique, relative aux choix de contenus de savoir à enseigner à l'école, et je me suis tournée ensuite vers la notion de *transposition didactique*² (CHEVALLARD, 1985, 1991), c'est-à-dire l'étude du processus d'intro-

² Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui, d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique (Y. CHEVALLARD, 1985)

duction d'un savoir dans le système d'enseignement. L'examen des manuels de FLE en usage au Viet Nam (voir bibliographie) montrent en effet que les contenus sur le passé composé et l'imparfait qui y sont introduits ne représentent qu'une petite partie des savoirs à acquérir (voir parties colorées des trames). Le travail de mise en réseau des notions concernant le passé composé et l'imparfait de l'indicatif me permet de formuler des remarques didactiques suivantes :

- les trames conceptuelles ainsi réalisées montrent que d'autres transpositions didactiques sont nécessaires aux apprenants vietnamiens si nous voulons construire des progressions adéquates pour ce public ;
- les modifications opérées dans les manuels (transpositions, progressions nouvelles) sont à entreprendre en même temps que les changements en matière d'administration et de gestion éducative (programme, évaluation par exemple) ;
- au niveau de la classe, la construction de nouvelles démarches de transmission de ces savoirs s'avère nécessaire.

La notion d'*obstacle*³ des didacticiens des mathématiques (DUROUX, 1983 ; BROUSSEAU, 1998) m'a donné également l'occasion de réaliser que les connaissances acquises à une étape peuvent devenir des obstacles à l'apprentissage des notions à l'étape suivante. Ainsi, l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir » devient un obstacle à l'acquisition du phénomène d'accord avec l'auxiliaire « être » qui se transforme à son tour en obstacle quand il s'agit

³ a) Un obstacle est une connaissance, une conception, pas une difficulté ou un manque de connaissance.

b) Cette connaissance produit des réponses adaptées dans un certain contexte, fréquemment rencontré.

c) Mais elle engendre des réponses fausses hors de ce contexte. Une réponse correcte et universelle exige un point de vue notablement différent.

d) De plus, cette connaissance résiste aux contradictions auxquelles elle est confrontée et à l'établissement d'une connaissance meilleure. Il ne suffit pas de posséder une meilleure connaissance pour que la précédente disparaisse (...). Il est donc indispensable de l'identifier et d'incorporer son rejet dans le nouveau savoir.

e) Après la prise de conscience de son inexactitude, elle continue à se manifester de façon intempestive et opiniâtre. (DUROUX, 1983)

2) Un obstacle se manifeste donc par des erreurs, mais ces erreurs ne sont pas dues au hasard. Fugaces, erratiques, elles sont reproductibles, persistantes. De plus, ces erreurs, chez un même sujet, sont liées entre elles par une source commune : une manière de connaître, une conception caractéristique, cohérente sinon correcte, une « connaissance » ancienne et qui a réussi dans tout un domaine d'actions. (BROUSSEAU, 1998, pp.120-121)

d'étudier l'accord du participe passé des verbes pronominaux. Les connaissances acquises au cours des premières leçons de français sur le passé composé et l'imparfait utilisés dans des phrases isolées constituent des difficultés pour les apprenants lorsqu'ils abordent l'étape suivante de l'apprentissage de ces temps employés dans un texte. Par conséquent, il est important que l'enseignant ait conscience de ces obstacles afin de pouvoir construire des activités permettant à ses élèves de les franchir en vue d'une construction efficace des savoirs.

Ensuite, la notion de *rapport institutionnel au savoir*⁴, empruntée également à la didactique des mathématiques (CHEVALLARD, 1989, 2003), permet d'établir des relations entre le programme d'étude, les manuels afin de mieux comprendre les exigences de l'institution vis-à-vis des savoirs à enseigner, leur traduction dans les manuels ainsi que dans les livrets destinés aux enseignants. Les recherches effectuées dans ce domaine ont mis en évidence ce qui est à reconsidérer dans les programmes, des lacunes des manuels et celles des guides pédagogiques (NGUYEN P. T., 2005). Comme le rapport institutionnel à un savoir a une influence profonde sur le rapport personnel des enseignants et des élèves à ce savoir, j'ai formulé le constat suivant : les manuels demandent aux professeurs d'enseigner l'emploi du passé composé et de l'imparfait dans des phrases isolées de tout contexte et de toute situation de communication, et ce fait risque d'amener les élèves à une conception simpliste des valeurs de ces deux temps (« tout ce qui se prolonge » se met à l'imparfait et ce qui « bouge » se met au passé composé), alors que la réalité d'emploi est beaucoup plus complexe, surtout dans des situations qui demandent aux élèves de produire un texte où sont employés ces deux temps. Je peux formuler l'hypothèse que la conduite de l'étude de l'imparfait et du passé composé par l'enseignant est la conséquence de deux rapports institutionnels aux valeurs temporelles analogues à celui des élèves, au texte qui ne serait qu'un ensemble de phrases et c'est pourquoi il suffirait d'examiner l'emploi des temps dans chaque phrase l'une après l'autre. La

⁴ Étant donné un objet o , une institution I , et une position p dans I , on appelle *rapport institutionnel* à o en position p , et on note $R_I(p, o)$, le rapport à l'objet o qui devrait être, idéalement, celui des sujets de I en position p . (...) En devenant sujet de I en position p , un individu x , qui est toujours déjà une personne dotée d'un certain univers cognitif $U(x)$, s'assujettit aux rapports *institutionnels* $R_I(p, o)$, qui vont remodeler ses rapports personnels : si o existe pour les sujets de I en position p , le rapport personnel de x à o , $R(x, o)$, tendra à ressembler au rapport institutionnel $R_I(p, o)$ (...) (CHEVALLARD, 2003)

réalité textuelle est tout autre puisqu'elle montre qu'un texte n'est pas la simple juxtaposition de phrases et qu'il y a d'autres éléments qui entrent en compte. Les deux hypothèses formulées précédemment doivent être vérifiées dans une expérimentation à réaliser sur le terrain.

4 En guise de conclusion

Des réflexions centrées sur les caractéristiques linguistiques et culturelles des apprenants vietnamiens m'ont permis de déterminer les origines des difficultés qu'ils rencontrent au cours de leur apprentissage des deux temps verbaux très usités en français, le passé composé et l'imparfait de l'indicatif. Ces difficultés sont de plusieurs ordres : linguistique, épistémologique, culturel et didactique. L'analyse des difficultés didactiques à partir de concepts empruntés à la didactique des mathématiques et des sciences a révélé l'intérêt que nous avons à explorer d'autres champs disciplinaires, puisque des outils théoriques opératoires peuvent être transférés d'une discipline à une autre afin de mieux expliquer les phénomènes observés.

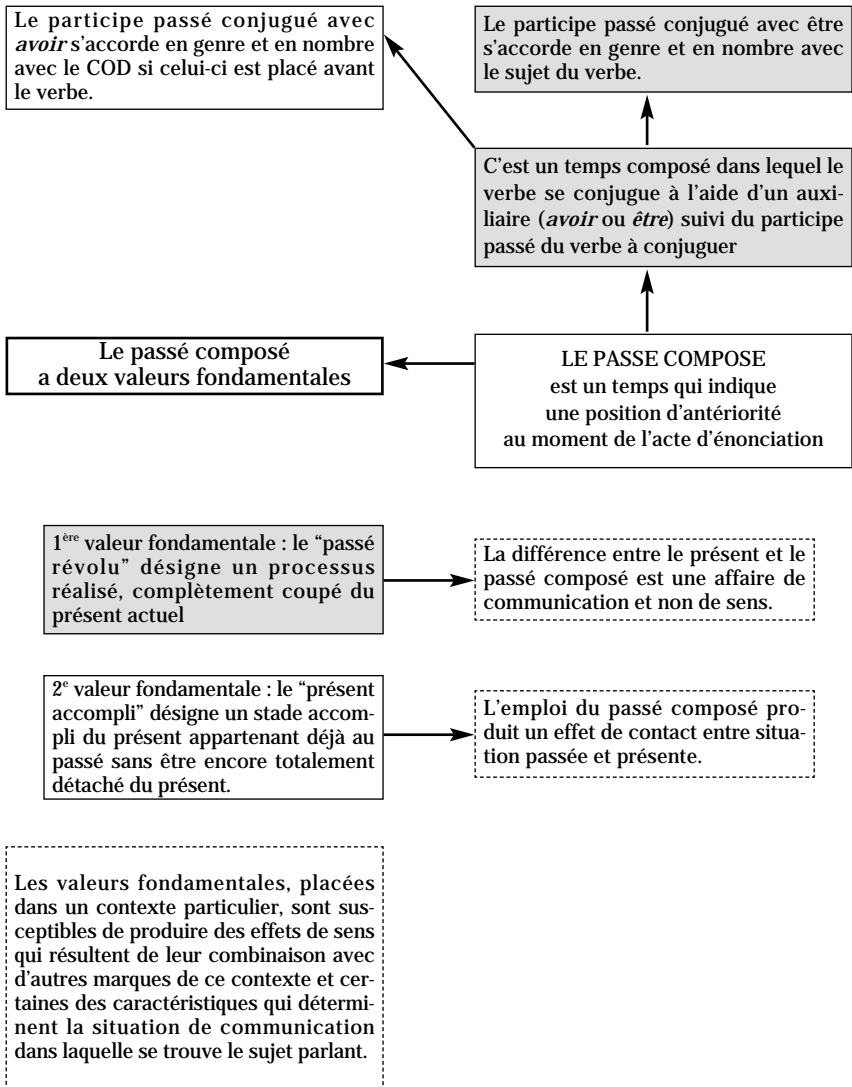
Une meilleure compréhension des problèmes a d'ailleurs entraîné des questionnements sur l'enseignement-apprentissage du Français Langue Etrangère au public vietnamien, questionnements qui pourront être éventuellement élargis aux apprenants de l'Asie. Une fois de plus, nous voyons que les manuels de français, élaborés par des locuteurs natifs, ne sont pas des manuels universels à utiliser tels quels, pour n'importe quel public, mais des adaptations s'avèrent nécessaires face à des publics déterminés. En effet, pour être efficace, cet enseignement-apprentissage a intérêt à prendre en compte les spécificités propres aux langues et cultures de l'Asie, ce qui entraîne une synergie régionale dont les résultats contribueront à l'acquisition des langues étrangères en général.

Bibliographie

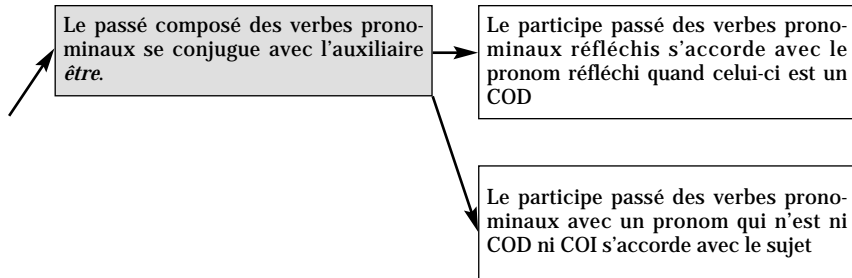
- ASTOLFI, J.-P et al., (1997), *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université (Coll. Pratiques pédagogiques).
- ASTOLFI, J.-P. et DEVELAY M., (1993), *La Didactique des sciences*, 3^e éd. corrigée, Paris : PUF, Coll. Que sais-je ?

- BROUSSEAU, G., (1998), *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- BUI KHUONG, B. H., (2000), *Passé composé et imparfait. Problème des représentations*. Rapport-projet de DEA présenté au département de français, Université de Pédagogie de Hochiminhville.
- CALLAMAND, M., (1987), *Grammaire vivante du français*, Paris : Larousse, Coll. FLE.
- CHARAUDEAU, P., (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.
- CHEVALLARD, Y., (1985), *Le concept de rapport au savoir – Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, Université Joseph Fourier-Grenoble I, pp. 211-236.
- CHEVALLARD, Y., (1989) : « Le concept de rapport au savoir - rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel » in *Séminaire de Didactique des mathématiques et de l'Informatique*, Université Joseph Fourier-Grenoble I, pp. 211-236.
- CHEVALLARD, Y., (1991), *La Transposition didactique*. 2^e édition, Grenoble : La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (2003), « Approche anthropologique et rapport au savoir », in Maury et Caillot édés, *Rapport au savoir et didactique*, Paris . Fabert, pp.81-104.
- CUQ, J.-P. et GRUCA, I., (2003), *Cours de didactique du Français Langue Etrangère et du Français Langue seconde*. Grenoble : PUG, Coll. FLE.
- DIEP, Q. B., (1989), *Ngu phap tieng Viet pho thong*, Ha Noi : NXB Giao duc.
- DUROUX, A. (1983) : « La valeur absolue : difficultés majeures pour une notion mineure », in *Petit x n°3*. IREM de Grenoble.
- HALL, E.T., (1971), *La dimension cachée*, Paris : Le Seuil.
- HALL, E.T., (1984), *Le langage silencieux*, Paris : Le Seuil.
- HALL, E.T., (1992), *La danse de la vie*, Paris : Le Seuil.
- JOHNSUA, S. et DUPIN, J.-J., (1999), *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, 2^e édition corrigée, Paris : PUF.
- NGUYEN, K. T., (1978), *Dong tu trong tieng Viet*, Ha Noi : NXB Giao duc.
- NGUYEN, P. T., (2005), *Le rapport institutionnel au savoir – Cas du passé composé et de l'imparfait*. Mémoire de fin d'études universitaires soutenu à l'Université de Pédagogie de Hochiminhville.

1. TRAME CONCEPTUELLE DU PASSE COMPOSE DE L'INDICATIF



(d'après CHARAUDEAU, 1992) Parties colorées : parties enseignées (NGUYEN P.T, 2005)



Le passé composé a quatre valeurs contextuelles.

1^{ère} valeur contextuelle : l'emploi du passé composé permet de signaler une *hiérarchie des faits du passé* : le passé composé exprimant des faits proches et le passé simple des faits lointains par rapport à l'instance du sujet qui raconte.

Cette hiérarchie ne correspond pas nécessairement à une chronologie réelle des événements. Elle manifeste la répercussion psychologique que ces événements ont sur le sujet parlant dans les moments où il raconte.

2^e valeur contextuelle : le passé composé s'emploie quand le narrateur fait un *commentaire* concernant le passé et qui a encore une répercussion sur le présent.

Cet emploi permet un décrochage énonciatif.

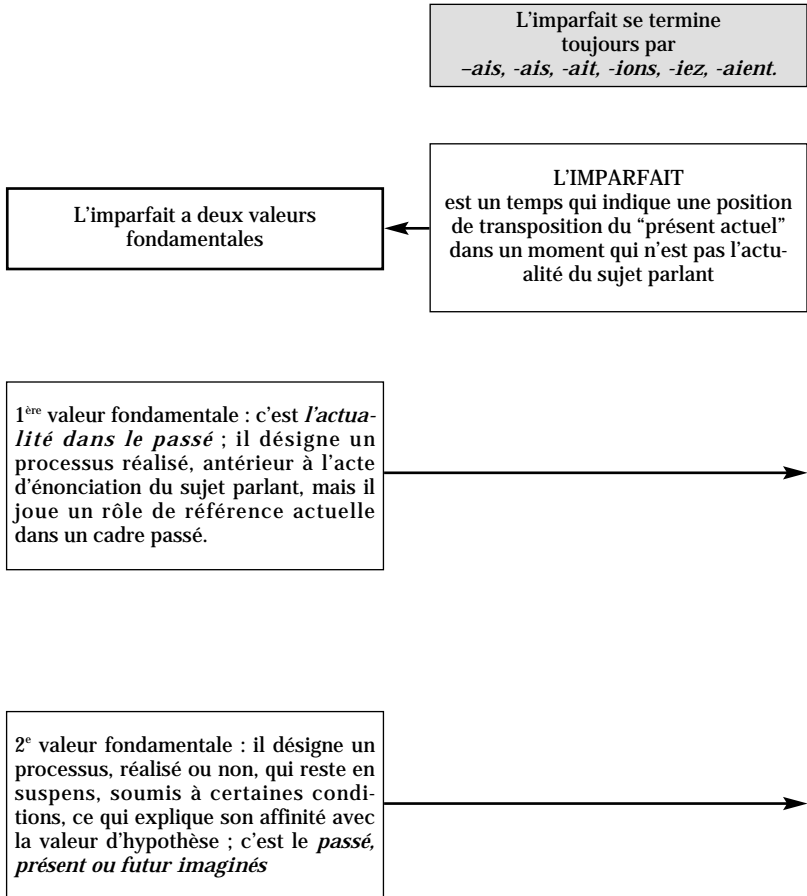
3^e valeur contextuelle : le passé composé exprime la *ponctualité* des événements du passé par opposition à la durée exprimée par l'imparfait.

L'emploi systématique du passé composé crée un effet d'isolement des faits les uns par rapport aux autres.

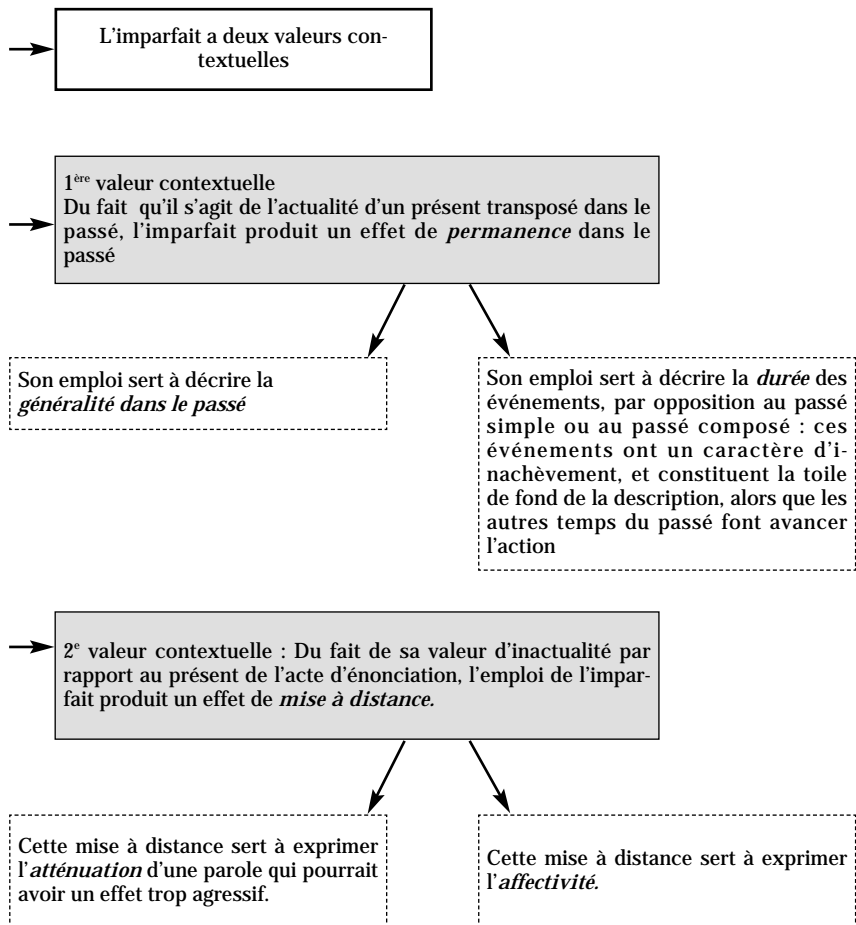
4^e valeur contextuelle : dans un récit oral (rarement inventé, situé dans le passé réel), le locuteur crée, en revenant sur ce passé avec le passé composé, un premier plan pour le récit, en opposition à l'arrière-plan du récit qui continue d'être indiqué par l'imparfait.

Dans un récit d'une certaine longueur, si le premier plan doit être indiqué par une série de passés composés, alors ce temps est en règle générale étayé par certaines particules narratives telles que (*et*) *puis, alors...*

2. TRAME CONCEPTUELLE DE L'IMPARFAIT DE L'INDICATIF



(d'après CHARAUDEAU, 1992) Parties colorées : parties enseignées (NGUYEN P.T, 2005)



(Université de Pédagogie de Hochiminhville, Vietnam)