

# Réflexions sur la transposition didactique d'un savoir dans un manuel : cas du passé composé et de l'imparfait

Pham DUY-THIEN

## Résumé

*Force est de constater que le passé composé et l'imparfait causent le plus de difficultés aux apprenants asiatiques. Pour expliquer cette situation, beaucoup de recherches se sont penchées sur les causes linguistiques, car il existe de grandes différences entre le français et la langue maternelle des apprenants. Mais les difficultés liées à ces deux temps peuvent relever d'un problème didactique. Effectivement, comment le passé composé et l'imparfait sont-ils introduits en classe de FLE ? Est-ce que leur enseignement a pris en compte comme il faut les caractéristiques linguistiques et culturelles du public asiatique ? Pour répondre à ces questions, nous nous intéressons à la notion de transposition didactique empruntée aux mathématiques. Dans un premier temps, nous étudions la transposition didactique du passé composé et de l'imparfait dans quelques méthodes de FLE pour avoir un regard critique sur celles-ci. Ensuite, nous partirons examiner l'enseignement des deux temps en question en classe de FLE. Enfin, les résultats de ces études nous permettront de réaliser un module d'apprentissage spécialement destiné aux apprenants asiatiques, et cela dans le but de remédier aux difficultés que rencontrent ces derniers. Tel est le but final de notre travail sur la transposition didactique.*

## Mots clés

Transposition didactique, savoir savant / savoir à enseigner, passé composé, imparfait, manuel.

## 1 Introduction

Le passé composé (PC) et l'imparfait sont les deux temps verbaux qui causent le plus de difficultés aux apprenants asiatiques. Pour expliquer cette situation, les chercheurs avancent très souvent les raisons linguistiques selon lesquelles si les apprenants vietnamiens, chinois et autres n'arrivent pas à bien maîtriser les deux temps verbaux en question malgré tous leurs efforts, c'est parce que le français et leur langue maternelle sont trop différents. Force est de constater que le système verbal français est complexe tandis que celui

de la langue vietnamienne (et des autres langues de l'Asie) s'avère beaucoup plus simple.

Mais les différences linguistiques ne suffisent pas à elles seules à expliquer les difficultés liées à la maîtrise du PC et de l'imparfait. Récemment, des chercheurs vietnamiens ont commencé à s'intéresser de plus près à l'enseignement de ces deux temps et nous sommes parvenus au constat selon lequel il se peut que ceux-ci ne soient pas bien exploités en classe de FLE. De là se pose le problème de transposition didactique. C'est pourquoi, nous aimerions chercher à savoir comment les notions de PC et d'imparfait sont transposées en classe de FLE. Mais dans un premier temps, nous choisirons de les examiner dans les manuels de FLE pour avoir toutes nos premières réflexions en la matière. Et puis, nous partirons voir comment elles sont abordées en classe de FLE. Et notre but final sera d'essayer, à partir des résultats d'analyse obtenus, de construire ultérieurement un module d'apprentissage du PC et de l'imparfait destiné aux apprenants asiatiques et de l'expérimenter sur le terrain, dans les classes.

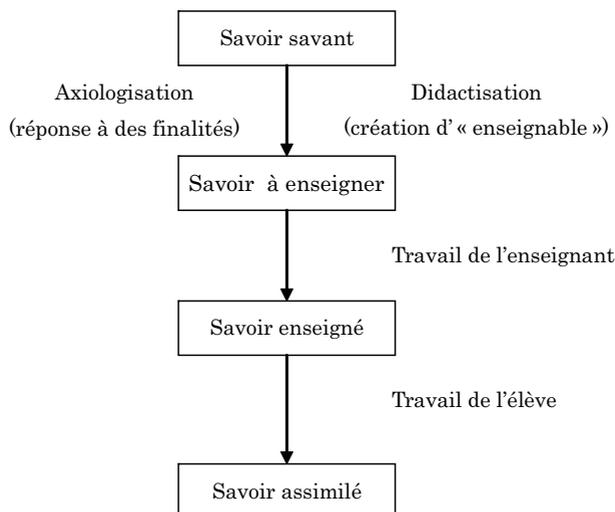
## **2 La notion de transposition didactique : des mathématiques au français langue étrangère**

Avant tout, nous devons comprendre ce qu'est la transposition didactique. Un savoir à l'état pur ne peut être enseigné à l'école, car il est construit et détenu par les chercheurs. Donc, pour le rendre accessible aux apprenants, on doit lui faire subir des transformations dites adaptatives, et cela, en fonction d'« une logique conceptuelle, d'un projet de formation et des contraintes [à la fois] didactiques [et institutionnelles] » (Astolfi et Develay, 1986). Mais de telles transformations sont-elles interprétées comme une déviation ou dégradation ?

De ce constat nous arrivons à la définition suivante du concept de transposition didactique : « 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 transposition didactique » (Chevallard, 1991, p. 49)

La transposition didactique comporte différentes étapes que présente le

schéma suivant (Develay, 1993).



### Les différents degrés de la transposition didactique (Develay, 1993)

Autour de la première transposition (du savoir savant au savoir à enseigner) s'articule un double travail : axiologisation et didactisation. L'axiologisation est un travail appartenant aux décideurs du ministère qui déterminent les finalités éducatives. Celles-ci dépendent de chaque système éducatif, lequel définit le système d'enseignement (type d'écoles, objectifs, niveaux de scolarité). La didactisation, quant à elle, revient aux acteurs légitimés tels que rédacteurs de programmes, auteurs d'articles dans les revues de didactique et de pédagogie, concepteurs de manuels, responsables de la formation initiale et continue... Leur tâche consiste à créer savoirs et demandes sociétales. Mais comment s'opère le travail de didactisation ? Il se passe quatre opérations différentes. La première s'intitule « désyncrétisation ». C'est à la fois décontextualisation et recontextualisation. En effet, un savoir, quand il est transposé, doit quitter sa logique originelle (abstraction cohérente mais polémique et falsifiable élaboré à d'autres fins que l'enseignement et l'apprentissage) pour devenir un ensemble de notions susceptibles d'un apprentissage spécialisé dans un contexte déterminé. Ainsi, on va omettre le contexte historique de

la recherche d'un savoir (tâtonnements, fausses pistes, impasses, erreurs...). On parle par conséquent de « déhistorisation ». La deuxième opération est la dépersonnalisation. La personne (ou le chercheur) qui produit le savoir est passée sous silence. La question de ses motivations personnelles, de son soubassement idéologique est ainsi supprimée. Vient ensuite la troisième opération qu'est la programmabilité. Les savoirs doivent s'organiser en séquences raisonnées permettant une acquisition progressive. C'est pour cela que les notions enseignées sont décomposables et « mises ensuite en réseau ou tramées avec d'autres notions, dans une distribution conceptuelle et selon un étalement temporel, finalisé par les objectifs d'enseignement et d'apprentissage » (Petitjean, 1998). La dernière opération s'appelle « publicité ». Le savoir à transmettre doit être explicitement défini aux yeux des enseignants et aussi à ceux des parents et des élèves. La publicité des savoirs permet donc le contrôle et la certification des acquis. Par contre, l'absence de cette publicité aura pour conséquence une difficulté pour les élèves qui se lancent vers un but à atteindre qu'ils ignorent.

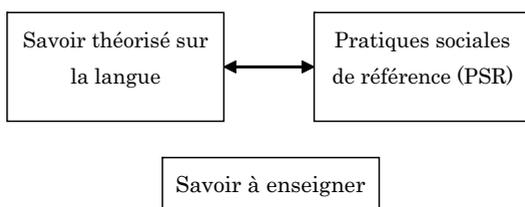
La deuxième transposition (du savoir à enseigner au savoir enseigné) est le travail des enseignants. Ces derniers choisissent, par définition, ce qu'est l'enseignable suivant leur représentation. En réalité, il faut reconnaître que la marge de manœuvre dont dispose un enseignant n'est pas grande. Il est exposé en effet à diverses contraintes : institutionnelles, temporelles, pour ne citer que celles-là. Enfin, ce degré de transposition correspond à l'enseignement.

La dernière transposition (du savoir enseigné au savoir assimilé) revient au travail de l'élève. Donc, il s'agit là de l'apprentissage.

La transposition didactique que nous venons de décrire est utilisée pour les disciplines scientifiques comme les mathématiques. Cependant, quand on applique la notion de transposition à d'autres disciplines comme les langues étrangères et la technologie, on se demande si le savoir savant est la seule source légitime du savoir à enseigner. Et puis, en FLE, puisque c'est notre domaine de recherche, pouvons-nous parler de « savoir savant » ? Il ne nous faut pas perdre de vue que le savoir savant est, par définition, né dans des laboratoires de recherche, via des expériences. Or, les connaissances théoriques d'une langue ne viennent pas de là, mais des observations des usages quotidiens. Donc, en FLE, la transposition didactique nécessite quelques réadapta-

tions indispensables. Tout d'abord, le « savoir savant » doit être désigné par un autre terme : savoir théorisé sur la langue (notre proposition). Ensuite, ce savoir n'est pas la seule source d'emprunt. A rappeler que « apprendre le français ne signifie pas, pour les élèves, connaître la linguistique ou les théories de l'expertise littéraire mais développer des compétences de réception et de production à l'oral comme à l'écrit » (Rosier, 2002, p. 11). Autrement dit, nous apprenons aux élèves à utiliser une langue dans une situation de communication précise, ce qui demande du savoir-faire et des compétences culturelles adéquats. Il est vrai que le savoir théorisé est loin de répondre à ces exigences. C'est pourquoi, outre le savoir, il est indispensable de penser à ce qu'on appelle des « pratiques sociales de référence (PSR) » lors de la transposition didactique. Jean-Louis Martinand les définit comme suit : « Le concept de pratiques sociales de référence consiste à mettre en relation [...] les activités didactiques, avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée. Ces activités concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels [...] » (*Wikipédia*, Pratique sociale.)

Voici donc la transposition didactique modifiée en FLE



### 3. Le savoir théorisé sur le passé composé et de l'imparfait.

Avant d'entrer dans l'analyse de la transposition du passé composé et de l'imparfait dans le manuel, qui est l'objet principal de notre étude, nous aimerions nous attarder sur le savoir théorisé sur ces deux temps verbaux. En d'autres termes, nous présenterons sommairement leurs valeurs principales.

Le passé composé, un temps qui indique une position d'*antériorité* au moment du présent, dispose de deux valeurs fondamentales et de quatre valeurs contextuelles. Pour les premières valeurs, ce temps désigne « le passé

révolu » et « le présent accompli ». Quant aux secondes, le passé composé sert à signaler « une hiérarchie des faits » du passé, à faire un commentaire sur le passé qui a encore une répercussion sur le présent, à exprimer la ponctualité des événements du passé et enfin à marquer le premier plan dans un récit. A en croire ces descriptions, le passé composé (accompli) s'oppose au présent (accomplissement).

L'imparfait, une transposition du *présent actuel* dans un moment n'étant pas l'actualité du sujet parlant, indique ainsi un procès non actuel au point de vue temporel. C'est pour cela qu'il possède le même statut que le présent, à savoir qu'il a « une certaine extension temporelle dont on ne saisit ni le début ni la fin » (Charaudeau, 1992). Comme le passé composé, l'imparfait possède aussi deux valeurs fondamentales : désignation de l'actualité du passé et d'un processus qui reste en suspens et qui est soumis à certaines conditions. De ces deux valeurs naissent deux valeurs contextuelles. La première vise à produire un effet de permanence dans le passé tandis que la deuxième cherche à produire un effet de distance. Par principe, l'imparfait (accomplissement) s'oppose au plus-que-parfait (accompli).

Comment alors considérer la relation oppositionnelle passé composé/imparfait, ce que l'on demande très souvent aux apprenants de travailler via les exercices ?

Ce serait trop simple de dire que l'opposition passé composé/imparfait se justifie par l'opposition temps simple/temps composé. Mais ce serait une erreur si on affirmait qu'il s'agit d'une opposition accomplissement/accomplis. Car, ils ne se situent pas sur le même plan. Rappelons-nous que l'imparfait exprime les actions dont on ne connaît ni le début ni la fin. Donc, nous pouvons dire que ce temps désigne des actions non bornées. Le passé composé, en tant que passé révolu, présente « un procès dans le passé comme un fait, c'est-à-dire comme quelque chose de parfaitement délimité, et du même coup de nettement identifiable et isolable en tant que tel dans l'ensemble de ce qui est passé » (Touratier, 1996). De ce fait, le passé composé décrit des actions bornées. Nous en concluons que l'on peut examiner l'opposition de ces deux temps dans celle de borné/non-borné (ou limité/non-limité). Reste à savoir comment mettre l'accent sur cet aspect pour que l'apprenant puisse le saisir et qu'il maîtrise par la suite l'utilisation du passé composé et de l'imparfait.

C'est ce que nous verrons dans la partie suivante. Les difficultés liées à la maîtrise de ces temps sont-elles dues à un problème de transposition didactique ?

#### **4 La transposition du passé composé et de l'imparfait dans les manuels de FLE**

Nous nous intéressons pour cela et dans un premier temps à la transposition didactique de ces deux temps verbaux dans les manuels de FLE. Pourquoi les manuels ? Contenant du savoir à enseigner, ils servent de référence pour les professeurs dans le travail d'enseignement (la 2<sup>e</sup> transposition).

Pour ce travail, nous avons choisi les deux méthodes les plus récentes *Campus* (2002) et *Tout va bien !* (2004).

*Campus* propose dès le niveau 1 (Unité 5, pp. 63-65) l'étude du passé composé suivie de celle de l'imparfait (Unité 8, p. 105). En deux leçons, les apprenants s'initient à la morphologie du passé composé. Mais le manuel n'aborde pas l'utilisation de ce temps. Le travail d'explicitation est donc supposé revenir à l'enseignant. Quant à l'imparfait, la morphologie et l'usage de ce temps sont introduits en même temps. Selon le manuel, l'imparfait sert à parler « d'une époque passée en général ou d'une action passée habituelle » illustrée par l'exemple suivant : « Quand je travaillais à Paris, j'habitais dans cet immeuble. Je dînais souvent dans ce restaurant ». A notre avis, le groupe de mots « une époque passée en général » est bien flou et ne traduit pas la valeur fondamentale de l'imparfait comme l'indiquent certains ouvrages de grammaire. En fait, il s'agit là d'une valeur contextuelle de ce temps. La transposition de l'imparfait dans ce manuel est donc simplifiée. La simplification est certes inéluctable pour plusieurs raisons, mais elle pourrait, si l'enseignant n'y fait pas attention, mettre les apprenants dans l'incompréhension qui finit par la non-maîtrise de ce temps. Après une étude isolée du passé composé et de l'imparfait, les apprenants se voient proposer une étude comparative de ces deux temps (*Campus 1*, p. 106). Ils sont invités à relever les actions au passé composé et à l'imparfait et à les classer par la suite dans deux colonnes correspondantes.

1. Classez les moments de cette histoire (un texte qui raconte la victoire de l'équipe de France en 1998)

<i>Actions principales (vues comme limitées dans le temps)</i>	<i>Actions secondaires – Ambiances Commentaires – Actions habituelles (vues comme non limitées dans le temps)</i>
On a entendu un cri	Nous passions nos vacances

Et puis, on a le tableau récapitulatif suivant

Pour raconter quelque chose, on utilise le passé composé (voir pages 63 et 65) et l'imparfait (voir page 105)

Au passé composé : les actions vues comme limitées dans le temps	A l'imparfait : les actions vues comme non limitées dans le temps
<i>Zidane a marqué deux buts. L'équipe de France a gagné.</i>	<i>C'était en juillet 1998. Les Français étaient fiers de leur équipe</i>

A préciser que c'est pour la première fois que la valeur du passé composé est explicitée et que, quant à l'imparfait, il s'agit d'une autre valeur. Nous remarquons facilement que les explications sont très concises et que le trait pertinent qui distingue le passé composé de l'imparfait réside dans le fait que les actions sont « limitées » ou « non limitées ». Seulement, pour un apprenant asiatique qui n'est pas habitué à se repérer « à la française » dans le temps, les termes « limitées dans le temps » et « non limitées dans le temps » sont tout simplement abstraits. Les expressions « actions principales » et « actions secondaires » ne les aident pas non plus à y voir plus clair. Par conséquent, l'enseignant joue un rôle crucial dans l'explicitation des mots employés pour décrire les deux temps en question.

Au niveau 2 (*Campus 2*), ces questions temporelles ne sont plus abordées. En lieu et place, on introduit le passé simple et le plus-que-parfait. Par contre, au niveau 3 (*Campus 3*), tous les temps verbaux sont révisés. Mais

quand nous les regardons de près, nous constatons que les explications n'ont pas beaucoup changé. On réutilise les termes du niveau 1, à savoir « les faits principaux », « les circonstances des événements », « des actions habituelles ».

Dans *Tout va bien !*, les apprenants découvrent et le passé composé et l'imparfait dès l'unité 4 (pp. 88-89). Mais il s'agit toujours d'une étude isolée de ces deux temps. En ce qui concerne le passé composé, sa formation et sa valeur sont abordées en même temps. Et on accorde une large part à la question morphologique. Autant dire que l'essentiel, c'est-à-dire l'usage, est négligé. Effectivement, on explique très brièvement à quoi sert le passé composé.

A parler de faits, d'événements ou d'actions qui ont lieu dans le passé :

Ce matin, je suis arrivé en retard au travail.

Hier, Philippe a décidé de changer de vie.

Nous avons déménagé en 1989.

(*Tout va bien !1*, p. 88)

Une telle explication ne suffit pas. L'enseignant se voit obligé de nouveau de réadapter ce « savoir » au public auquel il a affaire. Quant à l'imparfait, ce temps « sert à décrire des états ou des actions dans le passé ». Nous notons néanmoins le souci de différencier le passé composé de l'imparfait de la part des auteurs. Ces derniers soulignent en effet que l'imparfait marque la situation ou l'état dans le passé tandis que le passé composé exprime l'action dans le passé.

J'ai su la vérité : Huguette Meunier *était* ma vraie mère.

(action)

(état)

Un jour, je *mettais* de l'ordre et j'ai trouvé une fiche d'état civil.

(situation)

(action)

(*Tout va bien !1*, p. 89)

Encore faut-il que ces deux notions « situation » et « action » soient explicitées aux apprenants.

Dans *Tout va bien ! 2*, on propose de retravailler sur l'imparfait et le passé composé, et cela dans les deux premières unités (1 et 2) du manuel. Pour l'imparfait, à part rappeler la valeur précédemment apprise, on en introduit une autre qui est l'habitude dans le passé. Mais en même temps, les auteurs soulignent ou plutôt rappellent que « l'imparfait permet de présenter l'action comme étant en train de se dérouler dans le passé » (Augé H. et al, p.

26). Dans l'unité 2, ceux-là invitent les apprenants à une étude comparative du passé composé et de l'imparfait. Nous trouvons que les explications sont très détaillées.

Quand on raconte une histoire dans le passé, le passé composé et l'imparfait sont deux temps complémentaires

<i>PASSÉ COMPOSÉ</i>	<i>IMPARFAIT</i>
Il sert à présenter l'action comme un événement, un fait ponctuel qui s'est produit à un moment précis du passé	Il sert à décrire « le décor » d'un événement particulier, la situation, les circonstances

(*Tout va bien ! 2*, p. 39)

A noter également que ces explications sont couplées de deux images qui pourraient les rendre plus compréhensibles.

Comme *Campus 3*, *Tout va bien ! 3* révisé tous les temps du passé étudiés dans les livres 1 et 2 et présente le passé simple.

Ce que nous retenons après l'analyse-éclair des deux méthodes, c'est que les explications liées aux valeurs des temps verbaux sont simplistes et réductrices. Et puis, les termes utilisés ou plutôt les notions sont peu familières aux apprenants asiatiques. Ensuite, nous notons que l'étude des temps verbaux en général et du passé composé et de l'imparfait en particulier passe toujours par des phrases isolées. Or, en français, c'est le contexte qui détermine l'utilisation de tel ou tel temps. Après, les auteurs de ces deux méthodes semblent oublier la question de l'intention du locuteur, un autre facteur non moins important. N'oublions pas que les apprenants asiatiques ne pensent pas comme les locuteurs français natifs. Et une prise en compte de leurs caractéristiques linguistiques et culturelles s'avère, à notre avis, nécessaire.

Cela portera-t-il préjudice à la compréhension du passé composé et de l'imparfait chez les apprenants asiatiques ? Cela serait-il à l'origine des problèmes que rencontrent ces derniers ? Sûrement, car durant un travail mené auprès de nos étudiants (Pham Duy Thien et al., à paraître), nous remarquons qu'ils avancent toujours comme raison le PC pour quelque chose d'accompli et l'imparfait pour quelque chose d'inaccompli. En outre, ils ne connaissent

pas la valeur de présent accompli du PC. Enfin, ils ne s'appuient guère sur le contexte pour déterminer le temps convenable.

Cette analyse montre que les manuels sont loin d'être la « bible ». Ils ne servent que de référence pour les enseignants. Ceux-ci ont le devoir de faire des adaptations nécessaires pour que le savoir à enseigner du manuel devienne enseignable. Telle est la deuxième transposition qui fera l'objet de notre étude ultérieure.

## 5 Conclusion

Après toutes ces analyses, nous pouvons conclure que les manuels, qui incarnent le savoir à enseigner, ne peuvent être l'unique référence pour l'enseignant de FLE, car les méthodes « universelles » ne font pas de différence entre un public asiatique et un public européen. Ensuite, la présentation du passé composé et de l'imparfait y est insuffisante. Et puis, l'importance de la vision du locuteur et celle du contexte ne sont pas bien soulignées. Autant dire que les manuels peuvent seulement constituer des axes de direction à suivre pour que l'enseignement ne se perde pas dans le foisonnement de connaissances. Ils rendent en outre les savoirs légitimes au sein de l'institution. Mais comme l'a remarqué A. Petitjean: « les manuels, qui proposent des savoirs à enseigner et des activités, sont des « intermédiaires » entre les savoirs savants, élargis aux savoirs sociaux et les savoirs enseignés. Ils ne peuvent donc pas prétendre directement les effets d'apprentissage escomptés » (Petitjean, 1998. pp. 123-124), c'est l'enseignant qui détient la clé de la réussite, puisque c'est lui qui est le seul à savoir adapter des savoirs à enseigner véhiculés dans les méthodes au public visé, le connaissant bien et par conséquent maîtrisant bien ses caractéristiques. C'est bien à ce moment-là que se produit la deuxième transposition : du savoir à enseigner au savoir enseigné.

La suite de notre travail de recherche portera ainsi sur cette deuxième transposition et nous le poursuivrons jusqu'au savoir assimilé en espérant que notre étude aboutira à un module d'apprentissage du passé composé et de l'imparfait plus adapté au public asiatique.

Dans cet article, nous voulions soulever une problématique concernant l'enseignement/apprentissage du passé composé et de l'imparfait chez les apprenants asiatiques. La remédiation n'interviendra qu'au bout d'une étude de

longue haleine et approfondie.

### **Bibliographie**

- Astolfi J-P et Develay M. (1986), *La didactique des sciences*, Que sais-je, Paris : PUF.
- Augé H. et al. (2005), *Tout va bien ! 1*, Paris : Clé international.
- Augé H. et al. (2004), *Tout va bien ! 2*, Paris : Clé international.
- Augé H. et al. (2005), *Tout va bien ! 3*, Paris : Clé international.
- Charaudeau P. (2005), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette Education.
- Chevallard Y. (1991), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Editions La Pensée Sauvage.
- Develay M. (1993), *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris : ESF Editeur, 3<sup>e</sup> édition, Coll. Pédagogies.
- Girardet J. et Pécheur J. (2002), *Campus 1*, Paris : Clé international.
- Girardet J. et Pécheur J. (2002), *Campus 2*, Paris : Clé international.
- Girardet J. et Pécheur J. (2003), *Campus 3*, Paris : Clé international.
- Petitjean A. (dir) (1998), « La transposition didactique en français », *Pratiques*, n° 97-98, pp.7-31.
- Pham D-T, *Les difficultés des Vietnamiens dans l'apprentissage du passé composé et de l'imparfait. Transposition didactique dans les méthodes de français*, Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education, présenté à l'Université de Rennes 2.
- Pham D-T, *Maquette de didacticiel. Le passé composé et l'imparfait pour les apprenants asiatiques*, Mémoire de master 2 Linguistique et Didactiques des Langues-Mention FLE, présenté à l'Université de Rennes 2.
- Rosier J.M. (2002), *La didactique du français*, Que sais-je, Paris : PUF.
- Touratier C. (1996), *Le système verbal français (Description morphologique et morphématique)*, Paris : Masson et Arnaud Colin.
- (Université de Pédagogie Hochiminh-ville, Vietnam)