

Pour la contextualisation de la grammaire du FLE
au Japon :
exemple de l'expression de l'état

DELBARRE Franck

Nous tenons à exprimer notre plus profonde gratitude à M. Ohki Mitsuru pour nous avoir guidé tout au long de cette entreprise avec une grande patience et compréhension, et pour nous avoir donné la chance exceptionnelle de nous lancer dans cette épatante entreprise.

Notre reconnaissance va aussi à tous ceux dont j'ai eu la chance et l'honneur de faire la rencontre et sans lesquels certaines sources d'information ou éclairages auraient pu m'échapper. Je voudrais remercier à cet effet M. Nishiyama Noriyuki et M. Tajino Akira pour ne citer qu'eux.

Mes remerciements vont aussi à M. Hori Shinya et M. Graziani Jean-François pour l'aide logistique qu'ils m'ont apportée dans le déroulement des expériences pédagogiques et aux étudiants des Universités de Kyôto, de Nagoya et des Ryukyus sans lesquels elles auraient été impossibles à réaliser.

« Le discours des méthodes est rarement d'ordre purement spéculatif. Sa visée est toujours plus ou moins de modifier ou de changer les représentations qui sont supposées être celles des enseignants de L2, quant à l'objet de leur enseignement, à la manière de le transmettre et à ses finalités. C'est un discours qui est souvent polémique et militant, puisqu'il vise à remettre en cause ce qui, pour la majorité des maîtres, va plus ou moins de soi. »

Besse (2000, p.99)

SOMMAIRE

Sommaire	p.4
Chapitre 1	p.11
Introduction : Genèse du problème posé et notion de contextualisation	
1.1. Préliminaires introductifs:	p.11
1.2. Pourquoi le choix de l'expression « être + participe passé » ?	p.13
1.2.1. Un intérêt fortuit	p.13
1.2.2. L'expérience de Nagoya et Kyoto	p.15
1.3. La contextualisation du FLE	p.17
1.3.1. Petit historique du contexte éducatif du FLE au Japon	p.17
1.3.2. Le contexte institutionnel japonais actuel du FLE	p.22
1.3.3. Diverses facettes de la notion de contextualisation	p.24
1.3.3.1. La compétence interculturelle et la contextualisation des manuels	p.25
1.3.3.2. Contextualisation, plurilinguisme et éveil aux langues	p.26
1.3.3.3. Les ouvertures méthodologique et pédagogique	p.30
1.4. De nouveaux objectifs de compétences communicationnelles	p.33
1.5. Vers une redéfinition des contenus grammaticaux prioritaires des manuels de FLE ?	p.35
1.6. Partis pris restrictifs quant aux buts de l'étude	p.38
Chapitre 2	p.39
L'expression de l'état en français et en japonais	
2.1. Problématique	p.39
2.2. Relations entre état statique, état résultatif, parfait	p.41
2.2.1. Quelques définitions de base de l'aspect	p.41
2.2.2. Action, état et qualité	p.42
2.2.3. Verbes terminatifs et duratifs, téliques et atéliques	p.43
2.2.4. Statique et résultatif	p.44
2.3. Oppositions sémantiques	p.44
2.3.1. Relations entre prédicats statiques et parfaits	p.44

2.3.1.1. Similitudes entre parfait et statique / résultatif	p.45
2.3.1.2. Divergences entre parfait et statique / résultatif	p.45
2.3.1.2.1. Le parfait	p.45
2.3.1.2.2. Le statique résultatif	p.46
2.3.1.2.3. Degré de corrélation entre parfait et statique résultatif	p.47
2.3.1.3. Relations entre passif et état	p.49
2.3.1.4. Différences de point de vue entre état, parfait et passif	p.49
2.4. Types de prédicats statiques quant à la diathèse	p.50
2.5. Relations entre bases verbales et formes statiques	p.51
2.6. Morphologie de l'état	p.52
2.6.1. Types morphologiques	p.52
2.6.2. Restrictions à l'expression morphologique de l'état	p.53
2.7. L'aspect en japonais	p.54
2.7.1. Point de départ théorique	p.54
2.7.2. Structure des expressions aspectuelles et temporelles en japonais	p.55
2.7.2.1. Introduction	p.55
2.7.2.1.1. Terminologie et morphologie des formes aspecto-temporelles de base du japonais	p.55
2.7.2.2. Classes verbales du japonais en relation avec la forme en –te iru	p.56
2.7.2.2.1. Les classes de verbes selon Kindaichi	p.56
2.7.2.2.2. Autres propositions de classification des verbes japonais	p.59
2.7.2.2.3. Le sens habitatif de –te iru	p.61
2.7.3. Les sens de la forme en –u	p.61
2.7.4. Les classes de verbe en japonais et leur valence	p.64
2.7.5. Eléments déterminant les sens aspectuels de la forme en –te iru	p.66
2.7.5.1. Information conceptuelle et information procédurale	p.66
2.7.5.2. Critères contextuels	p.69
2.7.6. Autres expressions de l'état en japonais	p.75
2.7.6.1. La forme en –te aru	p.75
2.7.6.1.1. Sens basiques de –te aru	p.75
2.7.6.1.2. Autres sens de –te aru	p.76
2.7.6.2. La forme en –ta	p.77
2.7.6.2.1. Sens aspecto-temporels et modaux de –ta	p.77
2.7.6.2.2. Concurrence entre les formes en –ta et –te iru	p.78
2.7.7. En bref	p.84
2.8. L'expression de l'état et le passif en français	p.85

2.8.1. Fréquence de la structure « être + participe passé »	p.85
2.8.2. Définir le passif	p.90
2.8.2.1. Le passif dans la littérature linguistique mondiale	p.90
2.8.2.1.1. Généralités	p.90
2.8.2.1.2. Evolution des points de vue sur le passif	p.91
2.8.2.1.3. Transitivité et passivisation	p.93
2.8.2.1.3. Le passif périphrastique et le statut de « être » dans cette tournure	p.94
2.8.3. Le passif dans la littérature linguistique française	p.98
2.8.3.1. Quelques points de vue divers sur le passif en français	p.98
2.8.3.1.1. Origine du passif français et de la structure « être + participe passé »	p.98
2.8.3.1.2. Voix et diathèse	p.101
2.8.3.1.3. La vision traditionnelle du passif chez les linguistes francophones	p.103
2.8.3.1.4. Critique des ingrédients traditionnels de la définition du passif	p.105
2.8.4. Définition restrictive du passif selon Gaatone	p.108
2.8.5. Critique de la proposition de Gaatone	p. 111
2.8.6. Le participe passé	p.114
2.8.6.1. Le participe passé : caractéristiques morphologiques	p.114
2.8.6.2. Le participe passé : forme adjectivale ou verbale ?	p.114
2.8.6.2.1. Petit historique sur le classement du participe passé au sein des catégories grammaticales	p.115
2.8.6.2.2. Caractéristiques adjectivales du participe passé	p.116
2.8.6.2.3. Les caractéristiques verbales du participe passé	p.120
2.8.6.2.4. Au final, le participe passé est-il verbe ou adjectif ?	p.123
2.8.7. Critères de différenciation des sens passif et statique de “être + participe passé”	p.127
2.8.7.1. Deux passifs en français	p.127
2.8.7.1.1. Le cas du néerlandais et de l’allemand	p.127
2.8.7.1.2. Les cas de l’anglais et du français	p.129
2.8.8. Incidence de l’aktionsart sur la structure « être + participe passé »	p.135
2.8.8.1. Aktionsart et « être + participe passé »	p.135
2.8.8.2. Aktionsart et temps	p.138
2.8.8.3. Interprétation aspectuelle de « être + participe passé » en l’absence de contraintes syntactico-sémantiques	p.139
2.8.9. Nature des verbes entrant en composition avec la structure statique “être + PP” indépendamment de l’aktionsart	p.143
2.8.9.1. Inventaire des types	p.143

2.8.9.2. Correspondance lexicale avec le japonais	p.145
2.9. Ouverture du débat sur le passif en français	p.145

Chapitre 3

La grammaire et sa contextualisation en FLE	p.150
---	-------

3.1. Introduction	p.150
3.2. Rappel des principaux courants didactiques en oeuvre depuis l'après-guerre	p.151
3.2.1. L'approche contrastive et l'enseignement-apprentissage de L2	p.151
3.2.1.1. Les promoteurs de l'approche contrastive	p.151
3.2.1.2. Des degrés de difficulté	p.153
3.2.1.3. La critique de l'approche contrastive	p.154
3.2.2. Rôle de la preuve négative et de la grammaire universelle	p.158
3.2.2.1. Le processus d'apprentissage de L1 par l'enfant pour éclairer celui de L2	p.158
3.2.2.2. Qu'en est-il de l'apprentissage de L2 chez l'adulte ?	p.160
3.2.3. Le transfert de L1 à L2	p.162
3.2.4. Le rôle des langues déjà apprises	p.164
3.2.5. L'interlangue	p.167
3.2.6. Théorie de l'input	p.169
3.2.6.1. La théorie de Krashen	p.169
3.2.6.2. Critique de la théorie de l'input	p.170
3.2.6.3. L'input et la preuve positive vs la preuve négative	p.173
3.2.7. Bilan	p.175
3.3. La didactique de la grammaire en FLE et la contextualisation	p.176
3.3.1. Qu'est-ce que la grammaire	p.177
3.3.2. Pourquoi enseigner la grammaire ?	p.180
3.3.3. La grammaire en FLE	p.182
3.3.3.1. Bref aperçu historique de l'enseignement des langues en France	p.182
3.3.3.2. La tradition grammaticale en FLM et en FLE	p.185
3.3.3.2.1. Grammaire et institutions	p.185
3.3.3.2.2. Un exemple de pratique traditionnelle dans la grammaire française	p.187
3.3.3.2.3. Les règles grammaticales et le FLE	p.188
3.3.4. Deux types de publics face à la grammaire	p.190
3.3.5. La « grande illusion » de la grammaire implicite	p.192
3.3.6. Le Cadre européen commun de référence pour les langues et la grammaire	p.194
3.3.7. L'inertie grammaticale	p.196

3.4. Pour une contextualisation de la grammaire	p.197
3.4.1. La prise en compte des savoirs d'expertise	p.197
3.4.2. Contextualisation de la grammaire et cultures éducatives et linguistiques	p.201
3.5. Programmes d'enseignement et contextualisation du FLE	p.203
3.5.1. Les principes régissant traditionnellement l'élaboration des programmes d'enseignement des langues	p.203
3.5.2. Les programmes, les ordres de développement et les savoirs d'expertise	p.206
3.5.3. Les stades de développements comme un critère d'élaboration des programmes	p.208
3.6. Manuélisation et inertie des manuels de FLE	p.210
3.7. Le discours grammatical et la contextualisation	p.213
3.7.1. Nature du discours grammatical	p.213
3.7.2. Le recours à L1 dans l'enseignement-apprentissage de L2	p.214
3.7.3. La tradition et le conservatisme terminologiques	p.217
3.7.4. La place de la terminologie grammaticale et la contextualisation de la grammaire	p.219
3.7.5. Une approche pas seulement grammaticale	p.224
3.8. Observation de manuels de grammaire et de communication de FLE au Japon	p.225
3.8.1. Rappel: sens de "être + participe passé" en français	p.226
3.8.2. Priorité à la forme sur le sens	p.228
3.8.3. Le passif dans les manuels de FLE	p.230
3.8.3.1. Description traditionnelle du passif dans les manuels	p.230
3.8.3.2. Le présent passif comme révélateur d'un défaut didactique	p.232
3.8.3.3. Des tentatives peu satisfaisantes d'aborder l'état dans le cadre du passif	p.234
3.8.4. L'état et les temps composés dans les manuels de FLE publiés au Japon	p.238
3.8.4.1. L'état et le passé composé	p.238
3.8.4.2. L'état aux autres temps composés	p.239
3.8.5. D'étranges partis pris pédagogiques	p.242
3.8.6. Une pratique pédagogique implicite pouvant induire en erreur l'apprenant	p.243
3.9. Quelques pistes pédagogiques pour l'enseignement de l'expression de l'état	p.246
3.10. Conclusion à la troisième partie	p.248

Chapitre 4

Applications pédagogiques et évaluation de leurs effets	p.251
4.1. Introduction	p.251
4.2. Quelques rappels méthodologiques	p.252
4.2.1. La notion de tâche	p.252
4.2.2. Facteurs méthodologiques influant le déroulement des enquêtes	p.253
4.3. Révision des travaux précédents	p.254
4.3.1. L'examen des effets de l'input	p.254
4.3.1.1. Les champs d'enquête	p.255
4.3.1.2. Le public	p.256
4.3.1.3. Les procédés d'enquête	p.257
4.3.1.4. Résultats de ces travaux	p.261
4.3.2. Influence de L1 sur l'interlangue des apprenants	p.263
4.3.2.1. Les champs d'enquête	p.264
4.3.2.2. Le public	p.264
4.3.2.3. Les procédés d'enquête	p.265
4.3.2.4. Résultats des travaux	p.266
4.4. Cadre et critères méthodologiques servant de cadre à notre étude	p.267
4.4.1. Des approches longitudinale et inter-sectionnelle	p.267
4.4.2. L'élucidation des données	p.270
4.4.3. Implications méthodologiques	p.271
4.5. Le matériel de test	p.273
4.5.1. Le type de matériel de test	p.273
4.5.2. Le type d'items	p.274
4.5.2.1. L'option contrastive japonais / français	p.275
4.5.2.2. Le recours aux automatismes langagiers	p.276
4.5.2.3. Questionnaires ayant servi à la première vague d'expériences	p.279
4.5.2.4. Remarques sur le contenu des items de la première vague	p.287
4.5.2.5. Questionnaires ayant servi à la deuxième vague d'expériences	p.288
4.5.2.6. Remarques sur le contenu des items de la seconde vague	p.289
4.6. Les conditions de déroulement des enquêtes	p.290
4.6.1. Le cadre de l'expérience	p.290
4.6.1.1. Lors de la première vague pédagogique	p.290
4.6.1.2. Lors de la deuxième vague pédagogique	p.290
4.7. Déroulement de l'expérience lors de la première vague	p.291

4.7.1. Etape 1 : des préliminaires au pré-test	p.291
4.7.1.1. La pédagogie du verbe pronominal en préliminaire	p.291
4.7.1.2. Bilan de l'étape 1	p.296
4.7.2. Etape 2: enseignement de l'expression de l'état en français, présentation des pédagogies mises en oeuvre et des résultats du post-test 1	p.297
4.7.2.1. Groupe A	p.297
4.7.2.2. Groupe B	p.298
4.7.2.3. Groupe C	p.399
4.7.3. Etape 3: post-test	p.300
4.7.4. Comparaison des groupes selon l'analyse de variations ANOVA	p.301
4.7.5. Observations sur la durée	p.301
4.7.5.1.Méthode d'évaluation	p.302
4.7.5.2. Résultats du test et analyse globale	p.302
4.7.5.2.1. Critère de détermination des erreurs	p.302
4.7.5.2.2. Résultats observés	p.303
4.7.5.2.3. Interprétation des résultats	p.304
4.7.6. Observation des formes verbales dans le test	p.305
4.7.6.1. Énoncés statiques erronés	p.305
4.7.6.2. Énoncés statiques périphrasés	p.306
4.7.6.3. Conclusion quant à l'étude longitudinale	p.307
4.8. Déroulement de l'expérience lors de la deuxième vague	p.309
4.8.1. Etape 1 : pré-test	p.309
4.8.2. Etape 2: enseignement de l'expression de l'état en français et résultats du post-test 1	p.310
4.8.3. Etape 3: post-test final	p.311
4.9.Bilan du second round expérimental	p.312
 Conclusion	 p.314
 Annexes	 p.320
 Bibliographie 1	 p.345
 Bibliographie 2	 p.349

Chapitre 1

Introduction :

Genèse du problème posé et notion de contextualisation

1. Préliminaires introductifs:

Tout enseignement d'une langue suppose une représentation de celle-ci et de son fonctionnement, ainsi qu'une théorie et une pratique de l'enseignement des langues, qui impliquent elles-mêmes une théorie de l'apprentissage et une théorie du langage s'articulant l'une à l'autre. Besse (2000)¹ notamment a montré combien le FLE (français langue étrangère) est à l'image de la représentation que s'en font les enseignants, elle-même à l'image d'une vision fort traditionnelle de la grammaire française, héritée des langues anciennes. Or, cette vision traditionnelle de la grammaire et de sa présentation à des publics non francophones n'est peut-être pas sans poser des problèmes d'apprentissage liés selon nous à un manque de contextualisation de la grammaire du FLE appropriée à son public. Nous pensons que ces difficultés pourraient être atténuées à travers la sensibilisation à la grammaire de L2 ² par rapport à L1 comme préconisé par les promoteurs de l'éveil aux langues (Candelier³ et De Pietro⁴

¹ Besse, H. (2000). *Proposition pour une typologie des méthodes de langue*, Thèse pour l'obtention d'un doctorat d'état en lettres et sciences humaines, Université de Paris VIII

² Besse applique à trois contextes différents (2000, p.35) l'appellation de langue seconde (L2): les situations où la langue enseignée est aussi la langue d'enseignement sans pour autant être utilisée véritablement hors de la classe (cas des classes d'immersion), les situations où la langue enseignée est pratiquée hors de la classe sans être langue d'enseignement (cas de pays multilingues), et les situations où les deux critères sont présents. Comme Besse, nous préférons étiqueter L1 la langue dite maternelle ou première, et L2 la langue dite étrangère ou seconde afin d'éviter certaines connotations attachées en français à ces qualificatifs.

³ Candelier, M. (2007). Eveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français. In *Synergie Monde* (1), edited by GERFLINT, 67-76

⁴ De Pietro, J.-F. (2007). L'éveil aux langues, une épice indispensable...Politiques de l'éducation et innovations.

pour ne citer qu'eux), et aussi par une introduction de certaines structures linguistiques (encore très peu présentes dans les grammaires et manuels de FLE) en tant que points grammaticaux à part entière dans les cursus de FLE, en fonction de la L1 des apprenants. Notre thèse s'intéressera ainsi particulièrement à l'expression de l'état à travers la structure "être + participe passé", indépendamment de l'expression du passif, car il se trouve que cette structure est peu évoquée dans les manuels de FLE en tant qu'expression du résultatif au contraire de son sens passif systématiquement abordé, même tardivement, dans le cursus, du moins au Japon.

Nous reviendrons ainsi dans ce chapitre introductif d'abord sur les origines de notre intérêt pour cette structure particulière du français qui en est l'objet central. Dans un second lieu, nous aborderons le problème de la contextualisation du FLE au Japon car elle constitue l'un de nos arguments en faveur de l'introduction de l'expression de l'état en tant que point grammatical à part entière dans le cursus du cours de communication débutant. Il sera d'ailleurs nécessaire d'évoquer le contexte institutionnel de l'enseignement du FLE au Japon avant de pouvoir en proposer un certain réaménagement dans les objectifs et dans les programmes didactiques.

Dans le second chapitre, nous exposerons les éléments linguistiques nécessaires à la compréhension du problème posé, à savoir comment le passif, à la base de l'expression de l'état en français, est traité dans la linguistique mondiale, puis comment le verbe japonais et le verbe français en particulier expriment l'état résultatif chacun dans leur langue. Cela nous amènera à revisiter le concept de voix passive en français, ce concept se confondant à bien des égards avec le résultatif. Certains n'hésitent d'ailleurs pas à parler ainsi de voix résultative y compris en français comme nous l'observerons en 2.8.5.

Le troisième chapitre sera consacré au rôle de la grammaire et à sa nature même dans le FLE et posera d'autres jalons pour un plaidoyer en faveur de sa contextualisation des contenus à enseigner au Japon à travers un rappel des divers courants didactiques qui ont marqué l'apprentissage et l'enseignement de L2 (à prendre donc ici dans le sens que donne Besse à cette appellation) quant au débat sur la place de la grammaire en ALE (anglais langue étrangère) en général et en FLE en particulier. Nous observerons ensuite à cet effet les pratiques grammaticales et communicationnelles des manuels de FLE publiés au Japon pour justifier notre objectif de contextualisation des contenus grammaticaux enseignés en FLE.

Le dernier chapitre s'attachera à présenter nos propositions didactiques quant à l'introduction de l'expression de l'état à part entière comme point grammatical distinct

du passif en cours de communication du FLE notamment. Nous exposerons à cet effet l'ensemble des deux cycles pédagogiques qui ont été menés dans ce but et les résultats des enquêtes conduites durant ce processus, au moyen de la comparaison de trois groupes d'apprenants soumis à des processus pédagogiques différents. La comparaison de trois types d'environnement pédagogique s'inscrit dans notre point de vue en faveur de la contextualisation des contenus grammaticaux du FLE en ce que les résultats semblent pencher en faveur d'une meilleure compréhension de certains faits grammaticaux de L2 en rapport avec la grammaire de L1 dans certaines conditions d'apprentissage et pour certains types de publics, dans le cadre de la sensibilisation à L2 à partir de L1 prônée par exemple par Beacco (2010).⁵

Cette étude nous semble remplir un vide dans les recherches en matière de FLE, dans la mesure où l'expression de l'état à travers « être + participe passé » est quasi absente de la littérature du FLE, mais aussi de l'ALE, alors que le même type de problèmes se pose sans doute en anglais dans une certaine mesure (à « être + participe passé » correspond en effet très souvent la structure « to be + past participle »). Nous croyons fermement que cela est au moins en partie lié à la tradition grammaticale occidentale dans laquelle sont fermement ancrées les pratiques pédagogiques en matière de FLE, mais aussi de FLM (français langue maternelle). Beaucoup peut être encore fait en contextualisation du FLE pour davantage lier le sens de L2 à celui exprimé par L1 alors qu'à l'heure actuelle, en FLE, la priorité demeure donnée à la forme et à L2 avant tout comme si L1 était absente de la conscience de l'apprenant pendant son cours de langue étrangère.

1.2. Pourquoi le choix de l'expression « être + participe passé » ?

1.2.1. Un intérêt fortuit :

Le point grammatical qui fera l'objet particulier de notre attention est ainsi l'expression de l'état (« être + participe passé »), qui semble à notre humble avis en manquer justement dans les programmes d'enseignement du FLE tels qu'ils sont conçus aujourd'hui, notamment dans les classes de communication, mais aussi de grammaire, ce que semblent conforter nos observations de manuels de FLE tels qu'utilisés en milieu universitaire notamment au Japon (cf chapitre 3).

Notre intérêt pour le problème posé par la pédagogie (ou plutôt l'absence de

⁵ Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris :Didier

pédagogie) en matière d'expression de l'état a été attisé particulièrement lors d'une observation du travail des élèves d'une classe dite de niveau supérieur dans le cadre d'un cursus approfondi d'apprentissage de la langue française dans un établissement universitaire japonais, à l'automne 2008.

Les étudiants de la classe en question avaient tous étudié le français au moins trois ans, dont une année d'initiation dans le cadre d'un cursus d'enseignement général commun à toutes les classes de l'université en question, puis deux ans dans le cadre d'un cursus d'apprentissage spécialisé et intensif du français (parcours dit *fukusenkō*) sur une base optionnelle à partir de la deuxième année universitaire. Ces étudiants avaient eu au cours de leur scolarité en français divers enseignants de grammaire et de communication japonais et français tous francophones naturellement. En trois ans de cursus, il n'y a aucun doute (ayant nous-même été acteur de ce cursus) que les étudiants ont été en contact avec des énoncés statiques résultatifs de même qu'avec le passif régulièrement tout au long de leur apprentissage, le passif étant morphologiquement identique à l'expression de l'état en français et faisant aussi quelque peu l'objet d'un apprentissage au moins en cours de grammaire.

L'observation des travaux des étudiants de cette classe a eu lieu au second semestre de leur troisième année de programme de français spécialisé et est relatée dans Delbarre (2009). Le but du cours dans laquelle elle a eu lieu était de permettre aux étudiants d'exprimer clairement leurs idées en français à l'écrit, à travers de nombreuses activités telles que l'écriture de cartes postales et de lettres personnelles ou professionnelles, de mails, de curriculum vitae, d'articles de style journalistique, d'histoires narratives, etc.

L'observation qui a suscité notre attention s'est faite fortuitement et n'a pas été provoquée dans le sens que le but de cette observation n'était absolument pas l'expression de l'état en soi. Le travail demandé aux étudiants avait un objectif de traduction du japonais au français d'un texte narratif (une version du conte de Cendrillon) et visait principalement à vérifier leur capacité d'utiliser l'opposition entre imparfait et passé composé (ou passé simple, les deux temps ayant été tolérés ici). Mais comme dans toute narration, aux formes verbales exprimant l'action se mêlent d'autres exprimant l'état, et contre toute attente, nous avons observé à cette occasion que les apprenants s'étaient montrés incapables d'identifier les énoncés de sens statique se rendant en français par la structure « être + participe passé », les rendant tous par des formes exprimant une action. Le nombre d'erreurs à ce sujet dépassait de manière écrasante les erreurs faites quant à l'utilisation de l'imparfait et du passé composé (ou passé simple). Il est par ailleurs notable que, bien que les étudiants aient su rendre en

français les quelques formes passives en japonais (forme *sareru*) correctement par une forme passive en français, ils n'aient pas su traduire les formes statiques japonaises correctement en français. Ce fait est d'autant plus inattendu que la structure française rendant le passif, « être + participe passé », est identique à celle rendant l'expression de l'état et que les formes verbales japonaises statiques incriminées ici se trouvaient occasionnellement côte à côte avec les formes verbales passives, au sein de la même phrase japonaise⁶.

Cette constatation de l'incapacité de ces apprenants japonophones de niveau supérieur après trois ans de cursus approfondi de français à associer la structure « être + participe passé » à l'expression de l'état malgré leur succès à l'identifier au passif a été de nouveau vérifiée dans des classes de seconde année de français de deux autres établissements universitaires de Kyoto et Nagoya (cf Delbarre 2010a). Cet état de fait nous a amené à nous interroger sur des causes éventuelles à travers en particulier l'observation des manuels de FLE publiés et utilisés dans les classes au Japon, ce que nous aborderons dans le chapitre 3.

1.2.2. L'expérience de Nagoya et Kyoto :

Pour cette recherche avaient été choisies deux classes non spécialistes de deuxième année dans deux universités, l'une située à Aichi et l'autre à Kyôto : au total, 57 étudiants avaient répondu à la première enquête contre 44 à la deuxième. Les étudiants de ces classes avaient suivi au moins une année d'apprentissage du français durant laquelle il est entendu qu'ils ont étudié l'ensemble de la grammaire française, y compris les formes verbales ayant trait aux voix active, pronominales et passive, à la base même de nos enquêtes. Il faut noter que l'apprentissage des formes verbales françaises ne se fait pas selon l'opposition action / état mais uniquement selon un programme d'apprentissage classique de la morphologie verbale française (i.e. apprentissage des modèles de conjugaisons et des emplois des temps essentiellement). Les enquêtes ont eu lieu indépendamment l'une de l'autre au premier semestre 2009 (soit la seconde année du cursus de ces classes), la première en milieu de semestre et la seconde en fin de semestre dans les deux universités, mais sans rapport avec les activités prévues en classe. Notre but était de vérifier que les apprenants ont conscience de la distinction de voix en français s'opérant parallèlement à la distinction aspectuelle état / action du japonais, et ce dans le cadre de leur apprentissage habituel du français

⁶ Il faut noter cependant que la morphologie du passif et celle du résultatif diffèrent en japonais car elles s'expriment au moyen de formes grammaticales bien distinctes. Nous reviendrons dans le détail sur les formes grammaticales quant à l'expression de l'état, qui sont mises en jeu ici, dans le chapitre 2.

reçu en première année. Il n'a donc pas été mené de pédagogie spécifique sur l'expression de l'état durant ce semestre, mais les étudiants ont tous durant leur scolarité en première année et au cours du premier semestre de seconde année eu à manier les formes verbales utilisées dans le corpus des deux enquêtes que ce soit en cours de communication ou en cours de grammaire.

La première des deux enquêtes (en annexe 2) opposait des formes verbales exprimant l'action (verbes pronominaux et non pronominaux) à d'autres exprimant l'état (structure "être + participe passé"). Cette enquête visait juste à vérifier que les apprenants savent identifier la structure "être + participe passé" à l'expression de l'état. La deuxième enquête (annexe 3) opposait principalement formes passives dynamiques avec agent exprimé (du type: La souris est mangée par le chat), formes passives sans agent exprimé et de sens statique (du type: La porte est fermée), et formes actives ou pronominales exprimant l'action (du type: Il ferme la porte / La porte se ferme). Le but principal était de vérifier dans quelle mesure les apprenants identifient la forme " être + participe passé " aux énoncés passifs en *sareru* des traductions japonaises proposées.

Il a été remarqué suite à la première enquête qu'à peine 22,2 % des énoncés exprimant l'action ont donné lieu à une erreur de choix de l'apprenant (soit une erreur sur quatre), alors que plus de 55,9 % des énoncés exprimant l'état ont globalement donné lieu à une erreur de choix de l'apprenant (soit plus d'une erreur sur deux). Cet écart dans les pourcentages montre bien que les énoncés exprimant l'état sont bien plus difficiles à identifier par les apprenants, c'est-à-dire que les apprenants choisissent volontiers un verbe actif ou pronominal là où ils devraient choisir une forme exprimant l'état (morphologiquement passive).

Suite à la seconde enquête, il a été mis en évidence qu'à peine 1,6 % des énoncés proprement passifs (dynamiques) ont donné lieu à une erreur de choix, tandis qu'environ 20,1 % des énoncés exprimant une action autre que passive ont donné lieu à des erreurs. Enfin, notons que les énoncés statiques exprimés par « être + participe passé » (correspondant à des formes en *-te iru* non passives en japonais) ont donné lieu à plus de deux tiers d'erreurs par rapport au nombre total d'énoncés, soit 67,8 %. Il est notable que les apprenants n'aient fait quasiment aucune erreur concernant les formes passives japonaise (forme *sareru*) qu'ils ont toutes rendues systématiquement par la structure passive française classique « être + participe passé » comme nous nous y attendions. Cela confirme que cette structure française est bien considérée par les apprenants comme exprimant d'abord le passif (correspondant notamment à la forme *sareru* en japonais). Au contraire, ils ont fait beaucoup plus d'erreurs concernant les énoncés français comprenant la structure « être + participe passé » exprimant l'état et

correspondant à des verbes japonais intransitifs actifs à la forme statique résultative – te iru. Cela montre que le sens statique (et non passif) de « être + participe passé » n'est pas intégré par les apprenants globalement. Cette seconde enquête semble confirmer ainsi la tendance profonde à l'identification de la structure « être + participe passé » à la forme *sareru* du passif japonais, au détriment de l'expression de l'état plutôt méconnue parmi les apprenants. Il est très probable que cette identification entre passif français et la forme *sareru* japonaise soit involontairement accentuée par la manière dont est enseigné le passif dans les manuels de FLE (de communication ou de grammaire) publiés au Japon (et en France ?). Nous y reviendrons au chapitre 3 lors de nos observations sur les manuels de FLE publiés au Japon.

En résumé, les enquêtes menées à Nagoya et à Kyoto montrent que d'une part, si les apprenants testés ont une certaine habitude d'utiliser les formes verbales associées à l'idée d'action (qui sont en effet celles traditionnellement enseignées en classe de FLE), ils ne semblent pas familiers avec les formes verbales (ou adjectivales selon la grammaire traditionnelle) qui sont associées à l'idée d'état. Et d'autre part, elles montrent que lorsque la structure « être + participe passé » est reconnue, elle est associée nettement à l'expression du passif d'action, mais beaucoup plus rarement à celle de l'état (ou passif résultatif statique). Il nous semble qu'une meilleure contextualisation de la grammaire du FLE peut pallier cette méconnaissance de l'expression de l'état en français auprès de locuteurs japonophones natifs. Il convient maintenant de préciser ce que nous entendons vraiment par « contextualisation » et « contextualisation de la grammaire ».

1.3. La contextualisation du FLE :

1.3.1. Petit historique du contexte éducatif du FLE au Japon:

L'enseignement du français à l'université japonaise s'est toujours principalement justifié par l'attrait culturel opéré par la France auprès des Japonais. L'article de Kessler et Siary (2008)⁷ résume très bien ce fait dans les termes suivants : « La France, dès les années 1890, est surtout vue sous l'angle culturel et artistique. [...] Elle est aussi associée à un mode de vie différent. [...] A côté de l'anglais et de l'allemand, utiles à construire *un pays riche, une armée forte*, le français permet d'accéder à un

⁷ Kessler, C. & Siary, G. (2008) ; France - Japon : histoire d'une relation inégale, *La Vie des idées*. Vu le 27/09/2011 sur : <http://www.laviedesidees.fr/France-Japon-histoire-d-une.html>

ailleurs idéalisé, à échapper à l'emprise de la société industrielle japonaise, de plus en plus répressive ». Puis plus loin :

« Après une éclipse due à la censure des livres européens durant le régime militariste, l'après-guerre voit revenir en force les auteurs français. *L'Étranger* de Camus, plusieurs fois traduit, fait fureur. Sartre fait une tournée sensationnelle en 1966. Sartre passe alors pour le plus connu des Français aux yeux de la presse, ainsi d'ailleurs que Napoléon, sur qui le grand magasin Takashimaya organise une exposition lors de la venue du pape de l'existentialisme. Saint-Exupéry fait aussi un tabac ; d'ailleurs, il est toujours en tête des ventes, et *Le Petit Prince* se voit dédier un musée inauguré en 1999 à Hakone (préf. de Kanagawa). La boulimie de traduction reprend. Dans la culture post-martiale du Japon, avec l'existentialisme surtout, le structuralisme, le post-modernisme, etc., ainsi que la pensée politique : critique du stalinisme, mouvement de mai 68, etc., la culture française n'a pas cessé d'occuper une certaine place, assez élitiste. La chanson (Piaf, Montand, Brel, Aznavour, M. Mathieu, etc.), et le cinéma (Nouvelle Vague) ne sont pas en reste. La France développe Instituts et Alliances. Les sections de langue et littérature françaises s'ouvrent en faculté. Maint professeur y parle un français décent, voire de grande classe, et s'intéresse à tout ce qui se publie en France. Les écoles privées prospèrent aussi. Cet âge d'or, qu'évoquent avec nostalgie nombre de Japonais, s'explique aussi d'ailleurs par l'antiaméricanisme de l'élite francophone qui fait chorus avec la vague antiaméricaine au Japon. Elle se clôt dans les années 70 ». [...]

« À partir des années 80, une nouvelle image culturelle de la France, plus conforme à la réalité, se matérialise par la traduction d'auteurs populaires français, la projection de films récents, des récitals de chanteurs et de groupes dernière mode, des expositions tous azimuts qui donnent une image plus vivante de la culture française. Le festival du film français de Yokohama fut représentatif à cet égard. La passion dévorante pour la cuisine française perdure. La France reste envisagée comme pays de culture, elle partage cette image avec l'Italie ».

C'est cette image de culture qui permet encore aujourd'hui au français de maintenir un attrait certes limité auprès des apprenants japonophones du FLE, compte tenu des faibles effectifs de ces derniers par rapport à l'anglais notamment dans les universités japonaises. Mais si Kessler et Siary élucident ici la principale motivation pour l'apprentissage du français, ils ne nous donnent pas du tout d'indications quant aux pratiques éducatives en cours au Japon et qui relèvent d'une tradition multi-séculaire, voire multi-millénaire. Nous reprenons à cet effet ci-dessous le contenu

d'une intervention de Besiat (2001)⁸ lors d'un colloque de FLE à Vientiane car il éclaire justement ces pratiques en expliquant les origines et permet de nous faire une meilleure appréciation du contexte d'enseignement-apprentissage du français au Japon :

« *Traditionally more emphasis has been laid upon the understanding of a written text through translation than upon using spoken English as a means of communication.* »⁹ Cette citation d'Akira Ota, extraite d'un petit fascicule, résume assez bien la situation de l'enseignement des langues en général au Japon. En effet, le Japon tire de son passé une longue expérience du contact avec les langues étrangères. Plutôt une langue, le chinois. C'est vers le milieu du VI^e siècle, avec la propagation du bouddhisme au Japon, que le système écrit du chinois s'est imposé comme norme parmi les lettrés du pays. [...] C'est donc essentiellement par les textes que le Japon a maintenu ses contacts avec le chinois. Du fait de l'utilisation du même système graphique avec quelques adaptations, le transfert de sens se faisait par une savante recombinaison des idéogrammes et l'ajout de particules grammaticales pour satisfaire la syntaxe japonaise. Une tradition s'installait, qui dure encore puisque à l'université, les étudiants qui désirent passer un certificat d'enseignement du japonais langue seconde doivent prendre un cours de lecture du chinois à la japonaise.

[...] Tout naturellement, il en est allé de même avec les autres langues étrangères lorsque le Japon a connu son ouverture sur l'extérieur (ère Meiji). Dès les premiers contacts, quelques individus se sont donné comme tâche de rédiger des lexiques franco-japonais. Puis, lorsque ce pays est devenu une destination pour les pays européens à la découverte de nouveaux territoires économiques, très rapidement, de nombreux dictionnaires et ouvrages de traduction ont vu le jour et au XIX^e siècle, on trouvait déjà des ouvrages assez documentés sur le français (Tanaka, 1983). Un autre exemple, plus contemporain, pris dans un ouvrage édité par un enseignant d'anglais sur les possibilités d'enseigner cette langue au Japon (malheureusement, peu d'études ont été faites sur l'enseignement du français au Japon) nous explique ceci : « *Adults will have been learning English for at least six years, but in a way which will have led them to regard it not so much as a vehicle of communication as an academic subject with a body of rules and information. They will hope that you, the teacher, will be able to fill them with "English", and somehow transform the grammar and rules in their mind into*

⁸ Besiat, J.-P. (2001), *Enseignement du français au Japon : bilan et perspectives*, Séminaire doctoral régional de Vientiane du 4 au 8 décembre 2001. Vu le 28/09/2011 sur :

<http://refef.crifpe.ca/document/Actes%20Laos%20Cambodge/04.%20BESIAT.pdf>

⁹ Traduction : « traditionnellement, plus d'importance a été donnée à la compréhension des textes écrits à travers la traduction qu'à l'usage de l'anglais parlé comme moyen de communication ».

a facility for verbal communication »¹⁰ (O'Sullivan, 1995, p. 107-108).

La situation n'a pas beaucoup changé, et c'est aussi ce que l'on retrouve dans nos classes. Que nos étudiants soient plus jeunes ou adultes, cette même attente est présente. Elle est le résultat d'un long processus qui s'est mis en place bien avant et qui devient une norme aux yeux des apprenants : l'apprentissage d'une langue est un travail de traduction, de compréhension et d'application de règles grammaticales. On comprendra pourquoi il est si difficile de faire parler nos étudiants de façon naturelle : la grammaire, le souci de bien l'appliquer et d'intellectualiser la parole sont des freins irrémédiables à l'apprentissage lui-même. Par ailleurs, dans les universités, on retrouve trop souvent une dichotomie entre professeurs français (ou francophones) et professeurs japonais. Aux professeurs japonais l'enseignement de la grammaire (le cours est souvent donné en japonais et les étudiants sont passifs), aux professeurs français le cours de conversation (souvent dans une classe surchargée). Contrairement à l'anglais pour lequel les autorités ont réagi de façon très volontaire au lendemain de la guerre, il n'existe donc pas de culture bien ancrée de l'enseignement du français au Japon. La tradition du cours magistral, de la traduction, de l'explication grammaticale est aussi restée très forte de ce côté de l'enseignement. Le corps enseignant du F.L.E. n'a pas pu faire la même révolution culturelle que celui de l'E.S.L. et les étudiants qui arrivent dans le réseau ou dans les écoles privées sont souvent incapables, après 2, 3 ou 4 années d'étude, de prononcer une phrase sans hésiter. Leurs compétences à l'écrit seront plus ou moins bonnes, mais l'oral sera leur plus grand handicap ».

Alors que les cours de communication introduits relativement récemment dans les universités japonaises devaient permettre de sortir les étudiants du carcan de l'enseignement traditionnel, on trouve aujourd'hui des chercheurs qui voient en fait paradoxalement comme un problème l'approche communicative qui a envahi les cours de FLE à l'université au Japon, comme en Corée, où le contexte d'apprentissage du FLE n'est pas sans points communs avec celui du Japon. Milhaud (2010)¹¹, dans son constat sur l'apprentissage du français en milieu coréen, souligne que l'approche communicative, avant tout conçue pour le contexte européen selon ses propos, a entraîné un « saut méthodologique » par rapport à la traditionnelle méthode

¹⁰ Traduction : « Les adultes auront appris l'anglais pendant au moins six ans, mais d'une manière qui les aura menés à le voir non pas tant comme un moyen de communication que comme un sujet académique avec un corpus de règles et d'informations. Ils espèrent que vous, le professeur, pourrez les abreuver d'anglais, et transformer la grammaire et les règles dans leurs têtes tant que se peut en une capacité de communication verbale ».

¹¹ Milhaud, M. (2010). Contraintes institutionnelles pour l'élaboration des manuels de lycées coréens et propositions d'objectifs plus réalistes, *Revue japonaise de didactique du français*, 5-1, 28-46

grammaire/traduction, et ce bien que « les conditions minimales de son application [soient] loin d'être réunies (horaires insuffisants, classes surchargées, élèves médiocrement motivés, professeurs insuffisamment formés, absence d'évaluation de l'oral,...) ». Jang (1999),¹² repris par Milhaud, accuse ainsi la méthodologie communicative « d'appauvrir le concept de grammaire qui sert de base non seulement pour l'écrit mais aussi pour l'oral », point de vue que nous partageons pour ce qui est des cours dits de communication au Japon.

Milhaud constate ainsi la volonté des acteurs pédagogiques en Corée de retourner à une approche plus grammaticale de l'enseignement en raison semble-t-il de la distance linguistique qui sépare les deux langues, et ce malgré l'apprentissage de l'anglais par les apprenants coréens, langue qui sert parfois de référence dans l'apprentissage du français. « Tout se passe comme si les méthodologies, importées, calquées sur d'autres besoins, s'étaient imposées à défaut d'un véritable besoin de la société coréenne pour le français, ce dernier n'étant pas ressenti comme une langue utile ». Milhaud remarque ainsi le décalage entre les intérêts des élèves et les objectifs des institutions éducatives en matière de langues. Si l'élève conçoit la langue comme servant à communiquer et s'exprimer, c'est donc ce qu'il désire en premier lieu à l'égard de la langue étrangère, pour paraphraser Porcher (2004)¹³, et il se désintéresse du savoir sur la langue, dépourvu de valeur s'il ne mène pas à la communication. Ohki et al. (2009)¹⁴ fournissent à ce propos une analyse des origines de la baisse de motivation constatée chez les apprenants japonais du français par rapport aux critères du coût d'apprentissage, de la valeur intrinsèque du français, les attentes de succès et les valeurs d'atteinte et d'utilité de l'apprentissage du FLE.

On a un peu l'impression qu'en fait le cours de communication n'avait fait que s'ajouter presque accessoirement au cours de grammaire dans les universités japonaises dans une tentative de marier les intérêts des apprenants aux objectifs institutionnels de l'enseignement des langues. Il est regrettable cependant que la grammaire enseignée le soit en reprenant le modèle de la grammaire traditionnelle du français, ce que Besse

¹² Jang, H.-U. (1999). Comparaison des 5ème, 6ème et 7ème Réformes du Programme Pédagogique pour les lycées et quelques propositions pour la 8ème Réforme, *Enseignement de Langue et Littérature Françaises*, 8. Séoul, 33-55.

¹³ Ohki, M. & al (2009). Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français, *Revue japonaise de didactique du français* 4-1, 71-88

¹⁴ Porcher, L. (2004). *Le français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline*. Paris: CNDP-Hachette éducation

(2000) a mis en évidence. Il en est de même en cours de communication où la grammaire n'est souvent pas au premier plan et où la contextualisation ne se fait qu'au niveau des situations de communication par rapport aux réalités quotidiennes des apprenants.

Chevalier (2008)¹⁵ note que l'enseignement traditionnel de la grammaire se maintient ainsi au Japon malgré les critiques mêmes des enseignants japonais, pour des raisons d'ordre socioculturel plutôt que didactique, entretenues par le fait que les enseignants tendent ainsi à reproduire dans leur enseignement celui qu'ils ont eux-mêmes reçu par manque de formation, mais aussi motivé par des besoins formatifs plutôt qu'utilitaires. Si donc l'enseignement universitaire du français au Japon demeure marqué par les priorités données au savoir grammatical, ce dernier reflète avant tout la vision traditionnelle de la grammaire française, sans souci de contextualisation de cette dernière. C'est ce manque de contextualisation auquel nous voulons remédier à travers cet exemple didactique sur l'expression de l'état en français, non seulement pour le cours de grammaire, mais aussi pour le cours de communication, afin de ne pas perdre de vue les intérêts des apprenants comme les objectifs académiques des institutions.

Il convient maintenant d'actualiser le constat fait dans ce paragraphe sur l'état de l'enseignement du FLE au Japon et d'aborder plus concrètement la notion de contextualisation du FLE.

1.3.2. Le contexte institutionnel japonais actuel du FLE :

Castellotti (2010)¹⁶ constitue un bon résumé actualisé de la situation des langues étrangères au Japon : « La place accordée aux langues étrangères dans le système éducatif japonais ne semble a priori ni meilleure ni pire que celle qui leur est dévolue dans de nombreux autres pays ; les élèves commencent à y apprendre l'anglais à l'école élémentaire (Nishiyama [2010]¹⁷ avance le chiffre de 93,6% d'écoles primaires ayant l'anglais dans leurs programmes), apprentissage qu'ils poursuivent au long de leur scolarité secondaire et éventuellement supérieure. Ceux qui accèdent à l'université doivent le plus souvent s'initier à une autre langue étrangère, pratique qui n'existe dans

¹⁵ Chevalier, L. (2008). Les facteurs à l'oeuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon, *Revue japonaise de didactique du français* 3-1, 67-83

¹⁶ Castellotti V., (2010). Enseignement du français et plurilinguisme au Japon : pour une didactique contextualisée, *Revue japonaise de didactique du français* 5-1, 9-27

¹⁷ Nishiyama, N. (2010). L'impact du Cadre européen commun de référence dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du CECR, *Revue japonaise de didactique du français* 4-1, 54-70

le secondaire que dans quelques rares lycées privés¹⁸. Il s'agit donc d'une exposition peu diversifiée aux langues étrangères, l'anglais en constituant le prototype incontournable et souvent considéré comme le seul utile [...] ». Il convient toutefois de relativiser les atteintes de succès de l'anglais au Japon, car selon l'Educational Testing Service, la capacité de communication des jeunes Japonais en anglais serait l'une des plus faibles au monde notamment à la vue des résultats au TOEIC, rapporte encore Castellotti.

Elle s'interroge ensuite sur les finalités des enseignements des langues dans ce pays. Elle remarque que la justification de leur enseignement scolaire est avant tout fonctionnelle ou instrumentale. Il serait ainsi utile de savoir communiquer en anglais dans une perspective professionnelle. A cet objectif fonctionnel correspond la mise en place de techniques pour apprendre à manier les outils dans un cadre d'enseignement relativement restreint de 90 heures de FLE en deux années universitaires, selon l'exemple cité par Castellotti. Ces techniques communicatives visent notamment la capacité de s'exprimer des élèves sur des sujets restreints de conversation (présentation, demander quelque chose, etc.). Néanmoins, la tradition de l'enseignement des langues au Japon basée sur un enseignement « fondé sur une approche beaucoup plus réceptive et grammaticale que productive et communicative » demeure très présente (les cours de communication s'ajoutent en quelque sorte au traditionnel cours de grammaire dans un tel contexte). On ne peut que remarquer encore une fois ici que le maintien des vieilles habitudes éducatives décrites en 1.3.1.

Castellotti constate que malheureusement les techniques d'appropriation ne suffisent pas pour maintenir les résultats de l'apprentissage au long terme puisque ceux-ci s'estompent quand la contrainte d'apprentissage disparaît. Elle propose alors d'imaginer une « autre conception qui peut être commune à toute dimension éducative [...] », prenant en compte que les langues sont ce qui « permet de s'exprimer, de se dire, de dire l'autre », ce qu'elle conçoit dans une perspective « *humaniste* de la sphère linguistico-culturelle ». Elle appuie l'idée qu'« une réflexion sur les orientations des enseignements des langues ne peut se développer [...] sans un travail sur les caractéristiques contextuelles des environnements dans lesquels ils sont dispensés, des histoires qu'ils révèlent, des idéologies qui y prévalent et des représentations dominantes qui y ont cours. » Nous verrons dans le chapitre 3 qui y est en partie consacré que la description traditionnelle de la grammaire du français est elle-même une idéologie en soi et pour contextualiser le FLE il convient aussi d'en tenir compte.

Pour contextualiser, continue Castellotti, il convient d'abord de « prendre au

¹⁸ Nishiyama (2010) cite les chiffres de 8,74% de lycées pour le chinois, 4,32% pour le français, 4,03% pour le coréen, 1,84% pour l'allemand et 1,86% pour l'espagnol en 2005 selon le Japon Forum.

sérieux la pluralité et la diversité des situations d'apprentissage et d'enseignement des langues ». Cela suppose de considérer les caractéristiques des situations concernées, historique, géographique, politique, idéologique, économique, social, culturel, etc. Il convient de confronter « global et local, aspects communs et caractéristiques particulières, histoire singulière et futur partagé, sans présupposer de *modèle* universel ». Or il se trouve que la plupart des manuels de FLE véhiculent pourtant un modèle universel de présentation de la grammaire française quel que soit le contexte d'enseignement-apprentissage, ce qui n'est pas sans influence quant à la perception de l'expression de l'état en français par les apprenants japonophones à notre avis, comme nous le verrons dans nos observations de manuels dans le chapitre 3.

1.3.3. Diverses facettes de la notion de contextualisation :

La nécessité de la contextualisation du FLE est ainsi au centre des débats actuels des didacticiens du FLE, en particulier en Asie, où nous officions, mais on traite souvent surtout de la contextualisation des institutions linguistiques telles que le Cadre Européen Commun des Langues ou de la contextualisation aux contextes plurilingues propres à chaque pays, qui vise la redéfinition du rôle du FLE dans le système éducatif des pays concernés. (Re)citons à titre d'exemple Nishiyama (2009), Castellotti (2010), Mihaud (2010), Beacco (2010), Park (2010)¹⁹, etc.

Coste (2007)²⁰ décline en fait cinq modes de contextualisation: la prise en compte de la multiréférentialité des échelles de compétence ²¹ (notamment en définissant selon la langue cible des priorités et niveaux de compétences qui peuvent différer de ceux adoptés pour une autre langue), la prolongation des outils de référence notamment dans l'axe de la compétence interculturelle, l'insertion pleine dans la perspective de l'éducation plurilingue en vue de développer une compétence plurilingue et pluriculturelle, la promotion du plurilinguisme²² dans une visée sociale et politique, et

¹⁹ Park, D.-Y. (2010). La contextualisation de l'enseignement du français en Corée – des approches communicatives aux perspectives actionnelles, *Revue japonaise de didactique du français*, 5-1, 111-126

²⁰ Coste, D. (2007). Le cadre européen commun de référence des langues, contextualisation et / ou standardisation http://www.franccparler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm#coste (12 mai 2011)

²¹ Concernant le premier type de contextualisation, Nishiyama (2010) remarque que les répercussions du CECR sur l'enseignement des langues étrangères au Japon se sont traduites par exemple à l'université des langues étrangères d'Osaka par l'adoption d'un meilleur système d'évaluation à partir même des critères du CECR. La Fondation du Japon s'intéresse elle-même à élaborer un "cadre de référence" du japonais en raison de l'engouement des apprenants dans le monde pour cette langue, avec en vue éventuellement l'établissement d'un cadre commun de référence aux langues asiatiques.

²² « On distingue le 'plurilinguisme' du 'multilinguisme' qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. [...] Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent

enfin les ouvertures méthodologique et pédagogique.

1.3.3.1. La compétence interculturelle et la contextualisation des manuels :

La prolongation des outils de référence notamment dans l'axe de la compétence interculturelle peut passer, mais ce n'est qu'un exemple, par la contextualisation du manuel qui doit viser la « contextualisation de l'enseignement de la langue française et de la culture véhiculée par cette langue, donc de l'adapter à une situation locale et de la rendre plus simplement *actuelle* » (Borodankova, 2008)²³. Malheureusement, si Borodankova explicite bien ce qu'elle entend par la contextualisation des contenus culturels des manuels (en Estonie), elle ne semble pas faire de propositions quant à la contextualisation de la présentation de la langue française elle-même, alors que, l'estonien étant une langue finno-ougrienne, les difficultés d'apprentissage du français par les apprenants estonophones ne sont sans doute pas sans similitude avec celles que peuvent rencontrer les apprenants japonophones du FLE. Lemeunier-Quéré (2003)²⁴ met aussi le doigt sur les enjeux de la création de manuels appropriés: elle souligne le paradoxe entre la profusion des manuels disponibles sur le marché et la difficulté à choisir le plus adéquat pour un public donné. Elle note aussi que « les prérequis culturels imposés aux apprenants et les stéréotypes véhiculés par les méthodes commercialisées ne représentent que quelques-uns des inconvénients à surmonter ».

Fenner (2002, p.14)²⁵critique de plus l'attitude qui consiste à limiter le concept de contextualisation à la simple utilisation de documents factuels présentant la culture quotidienne du pays de la L2 cible de l'apprentissage en ces termes: « on se borne dans de nombreux pays à recourir pour les jeunes apprenants aux textes factuels plutôt qu'aux textes littéraires. L'argument parfois invoqué est que les manuels sont supposés refléter la réalité, l'apprentissage de la langue étrangère devant s'appuyer sur des situations réelles, en rapport plus particulièrement à la réalité des jeunes élèves. C'est à mon sens faire une erreur de jugement que de croire que les adolescents attendent de

sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social, puis à celle d'autres groupes [...], il ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11).

²³ Borodankova, O. (2008). *Le défi de l'interculturalité*, Université Pédagogique de Tallin

²⁴ Lemeunier-Quéré M. (2004) : *Créer du matériel didactique : un enjeu et un contrat*. Disponible sur : http://www.francparler.org/dossiers/lemeunier_quere2006.htm (2006) Vu le 10/02/2012

²⁵ Fenner, A.-B. & al (2002), *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des texte*. Editions du Conseil de l'Europe : Strasbourg

leurs manuels qu'ils reproduisent la vie quotidienne qui est la leur hors des murs de l'école, cette conception me semblant en effet mener à une présentation pour le moins réductrice de la culture étrangère. Je ne conteste pas le fait que des textes issus de manuels portant sur les adolescents de la culture étrangère puissent avoir une place dans l'enseignement de la langue à un public d'adolescents. Le problème est que ces textes sont rarement authentiques: très souvent, ils ne proviennent pas de la communauté linguistique et culturelle correspondante, mais ont été élaborés par des auteurs de manuels issus de la culture de l'apprenant (Fenner et Newby, 2000). Si l'on considère que la langue est l'expression d'une culture et un moyen de communication, des textes rédigés à des fins purement pédagogiques ne refléteront pas nécessairement la culture étrangère. Très souvent, les cours de langue mettent en avant le caractère d'authenticité. La plupart du temps cependant, les textes authentiques proposés se bornent à livrer des faits sur la culture étrangère, généralement à travers des documents tirés de journaux ou de l'Internet. Les textes factuels jouent un rôle particulièrement prépondérant dans l'enseignement et l'apprentissage de la culture et de la civilisation. Le recours à la littérature en tant que support d'apprentissage de la langue, ainsi que pour l'acquisition d'une certaine sensibilité culturelle et langagière, est nettement moins fréquent à ce niveau. »

Nous-mêmes irons plus loin dans la critique car nous pensons que la contextualisation ne se limite pas aux facteurs de sensibilisation à la culture, mais doit s'appliquer aux contenus grammaticaux et aux items linguistiques dans le cadre justement de la sensibilisation au plurilinguisme. En effet, il n'y a pas qu'en matière culturelle que des prérequis sont imposés, mais aussi en matière grammaticale, où le discours métalinguistique mais aussi la présentation des faits grammaticaux (ou l'absence de leur présentation en raison de leur apparente évidence qui semblerait aller de soi auprès des apprenants non francophones de naissance) imposent une vision de la grammaire française proprement francocentrique, ce qui n'est pas sans poser parfois des problèmes d'apprentissage, l'expression de l'état en étant un exemple parlant. On oublie encore ici d'évoquer la possibilité de donner une couleur locale à la grammaire française par rapport à la grammaire de la L1 des apprenants comme nous le proposons. C'est d'ailleurs l'aspect le plus intéressant pour nous de l'éveil aux langues dans lequel s'inscrit notre projet didactique.

1.3.3.2. Contextualisation, plurilinguisme et éveil aux langues :

Borodankova (2008) souligne le rôle du « projet politique de l'Etat et du

contexte sociolinguistique dans lequel s'inscrivent la pratique des langues étrangères et les contacts entre les cultures » dans l'établissement de projets pédagogiques, ce qui nous ramène aux objectifs d'insertion pleine dans la perspective de l'éducation plurilingue en vue de développer une compétence plurilingue et pluriculturelle et à la promotion du plurilinguisme dans une visée sociale et politique.

Cela est bien sûr une nécessité, quand on constate une fois de plus à l'instar de Nishiyama (2010) l'écart existant entre les institutions éducatives japonaises maintenant l'enseignement du français, de l'allemand et de l'anglais dans les universités conformément aux pratiques éducatives héritées de l'ère Meiji, époque où ces langues étaient alors pour le Japon vecteurs de connaissances, et d'autre part la réalité plurilingue du pays où se côtoient davantage les langues chinoise, coréenne, tagalog, espagnole et portugaise, mais aussi russe, vietnamienne et thai selon les établissements. Et l'on observe récemment un développement de plusieurs de ces langues au détriment même des trois langues européennes d'abord mentionnées. La problématique soulevée par Nishiyama consiste à réconcilier le soutien à l'enseignement de ces trois langues au rôle académique peu en rapport avec la réalité plurilingue du Japon (exception faite bien sûr de l'anglais), et l'objectif de promouvoir les langues des pays voisins pour lesquelles l'intérêt des Japonais ne cesse de grandir, conformément d'ailleurs aux buts du CECR. C'est ici que l'éveil aux langues et les stratégies plurilingue et pluriculturelle, dans lesquelles s'inscrit notre projet de sensibilisation à L2 au travers de L1 (sans compter les possibilités offertes par la relative connaissance qu'ont nos apprenants de l'anglais) ont un rôle décisif à jouer.

Candelier et al (2003, p.23)²⁶ reprennent volontiers la définition du programme Evlang en ces termes: « *Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. C'est à l'évidence un pas supplémentaire vers la pluralité.* » De Pietro (2007)²⁷ assigne de son côté les objectifs suivants à la sensibilisation langagière et culturelle :

. accueil et légitimation des langues de tous les élèves et prise de conscience du rôle du

²⁶ Candelier, M. (2003). *Janua linguarum – la porte des langues*, Editions du conseil de l'Europe : Strasbourg

²⁷ De Pietro, J.-F. (2007). L'éveil aux langues, une épice indispensable...Politiques de l'éducation et innovations. *Bulletin CIIP*, 21,

français, langue commune et langue de scolarisation (dans un cadre japonophone, il s'agit plutôt de prendre en compte le japonais qui est la langue de scolarisation commune et les langues apprises lors de la scolarité : anglais, mais aussi espagnol et portugais, dans le cadre d'Okinawa où ces deux langues sont plus présentes qu'à Honshu, mais aussi parfois chinois et coréen bien que le nombre d'apprenants ayant ces deux langues pour langue maternelle soit très limité en classe de FLE).

- . développement, chez les élèves, d'une culture langagière ouverte aux langues, et qui permette de travailler les préjugés portant sur certaines d'entre elles ;

- . prise de conscience du plurilinguisme et de la pluriculturalité de l'environnement proche ou lointain et de la nécessité d'une socialisation plurilingue / pluriculturelle ; Candelier (2005) précise : « développer l'intérêt et l'ouverture des élèves vis-à-vis de la diversité, y compris de leur propre diversité [...] »

- . développement de la curiosité des élèves pour le fonctionnement des langues, de leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître les langues peu familières, de leur capacité de discrimination auditive et visuelle ;

- . préparation et accompagnement des apprentissages de langues, par le développement de stratégies d'apprentissage et grâce à une meilleure compréhension de ce qui différencie et rapproche les différentes langues ; etc.

On retrouve cette démarche sous l'étiquette de *language awareness* que préconisent d'autres institutions: « le Rapport Nuffield (The Nuffield Language Inquiry, 2000) propose que le *programme d'action national pour l'enseignement précoce* introduise des modules de «*language awareness*» dont le contenu serait conçu en vue d'établir un pont entre la formation en anglais et les langues étrangères. » Le kit de formation des enseignants de langue fait aussi de la sensibilisation aux langues l'un de ses credo²⁸ : « (p.13) La *sensibilisation linguistique*, dans le sens où ce terme est employé dans le présent kit, a été définie par Eric Hawkins, qui est à l'origine de cette initiative qu'il avait mise en place dans l'enseignement secondaire au Royaume-Uni dans les années 1980 et qualifiée de *matière-passerelle* : [Cet enseignement] *sert de passerelle entre les différents aspects de l'éducation aux langues (anglais, langue étrangère, langue maternelle de la minorité ethnique/anglais seconde langue/latin)* qui, à l'heure actuelle, sont conçus séparément [...]. Le principal objectif sera d'inciter les élèves à s'interroger sur le langage [...] et à offrir un forum de discussion sur la diversité linguistique

²⁸ Bernaus, M. & al. (2007). *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langue*. Centre Européen pour les Langues Vivantes

(Hawkins, 1984) ». ²⁹ « Selon Hawkins (1984, p.4) ³⁰, la sensibilisation langagière dans les programmes scolaires a ainsi pour but principal *d'encourager les élèves à poser sur la langue des questions qui, pour beaucoup, peuvent paraître enfoncer des portes ouvertes*. Il affirme également que le concept de sensibilisation langagière est un outil utile afin de surmonter les obstacles qui séparent les différentes matières impliquées dans la formation linguistique, telles que l'enseignement de la langue maternelle, des langues étrangères, des langues minoritaires, du latin, etc. D'après Gnutzmann (1997, p. 228), faire prendre conscience aux apprenants du rapport existant entre l'enseignement de la langue maternelle et de la langue étrangère est un élément particulièrement important de la sensibilisation langagière. »

Ces divers objectifs assignés à la sensibilisation langagière sont en total accord avec notre point de vue didactique sur la nécessité d'introduire l'expression de l'état dans le cursus du cours de FLE à part entière. En effet, avec l'enseignement – apprentissage de la structure résultative « être + participe passé », nous visons à ce qu'un apprenant puisse réagir de manière appropriée face à un fait accompli qu'il observe instantanément et qui souvent exprime une situation embarrassante, comme dans les exemples suivants : l'ampoule est cassée, la valise est fermée à clé, les données sont perdues, les toilettes sont bouchées, la vitre est brisée, ma chemise est tachée. Or, on sait qu'il est plus difficile de s'exprimer dans une langue étrangère lors d'une situation embarrassante: il ne suffit pas de connaître les attitudes comportementales adaptées à la culture de l'autre, il convient aussi de pouvoir communiquer de manière langagière sur la source du problème de manière adéquate. Mais notre proposition didactique n'est pas qu'à visée communicationnelle : elle vise aussi à ce que l'apprenant prenne conscience des types de structures proprement linguistiques mises en jeu dans la langue étrangère autant que dans sa langue maternelle et ainsi mieux connaître sa langue de manière consciente autant que la langue étrangère qu'il apprend : notre projet didactique s'inscrit véritablement dans l'éveil aux langues et aux cultures.

Cet autre intérêt que présente la sensibilisation au langage est souligné comme suit par De Pietro (2007). Pour lui, les activités d'apprentissage doivent permettre aux apprenants de « faire valoir leur connaissance et leur expérience de la diversité langagière et culturelle ». En effet, si le FLE a longtemps fonctionné comme si les apprenants sont vierges de tout savoir langagier et culturel, les faits montrent que les

²⁹ Hawkins, E. W. (1984). Language awareness. In: Asher, R. E. (ed.) *The Encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon, pp. 1933-1938.

³⁰ Passage pris à : Fenner, A.-B. & al (2002), *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur : la base de l'interaction dialogique avec des texte*. Editions du Conseil de l'Europe : Strasbourg

apprenants font le plus souvent référence à une langue déjà connue, si possible proche de la L2 objet de leur apprentissage. Chez les japonophones, cette langue de référence est le plus souvent l'anglais. Mais dans le cadre de la sensibilisation langagière, il est utile d'utiliser le japonais comme langue de référence aussi: ainsi, dans le cas de l'expression de l'état, la correspondance plus ou moins systématique entre la forme en –te iru des verbes momentanés japonais et les verbes intransitifs inaccusatifs avec la structure “être + participe passé” permet de sensibiliser les apprenants japonophones à une propriété que semble partager une certaine catégorie de verbes dans les deux langues bien que les moyens morphologiques qui produisent le sens résultatif diffèrent. Cette structure constitue aussi une occasion de faire le parallèle avec l'anglais “to be + past participle” accessoirement et de montrer que les apprenants ont peut-être déjà appris cette structure de base en cours d'anglais (mais il n'est pas certain toutefois que cet apprentissage soit conscient). Ceci constitue une occasion de mieux connaître le fonctionnement du verbe français tout en (re-)découvrant celui du verbe de sa langue maternelle souvent inconscient chez l'apprenant.

1.3.3.3. Les ouvertures méthodologique et pédagogique :

Concernant ce dernier type de contextualisation, Coste (2007) inclut dans les ouvertures méthodologiques et pédagogiques des pratiques pédagogiques telles que la traduction interlinguistique qu'il cite ainsi en exemple. Il rejette l'attitude qui consiste à restreindre le cadre « à une approche communicative à peine revisitée », ce qui rejoint ainsi notre propre point de vue, invitant à une ouverture aux autres pratiques. Notre souhait de contextualiser la grammaire du FLE aux milieux linguistiques locaux découle justement en premier lieu d'une pratique comparatrice occasionnelle de L1 et L2 quand elle peut se révéler efficace pour une meilleure compréhension des mécanismes de L2, même si dans les faits la contextualisation grammaticale peut se faire sans comparaison directe avec L1 (il suffit que les pédagogues eux-mêmes contextualisent la grammaire pour sensibiliser les apprenants à tel ou tel point délicat de L2 à travers le choix de points de grammaire contextualisés).

Malheureusement, il est un fait que lorsqu'on évoque la contextualisation, ce dernier type en est apparemment le parent pauvre, l'attention actuelle se focalisant surtout sur les autres types de contextualisation ayant trait à l'interculturel et au plurilinguisme. Et même quand on s'intéresse au dernier type de contextualisation, c'est plus à la contextualisation des situations de communication pouvant susciter l'intérêt des apprenants par rapport aux réalités de leur vie quotidienne que par rapport

à la grammaire elle-même (cf 1.3.4.1). Ainsi, Cordova et Lepper (1996)³¹ voient en la contextualisation le moyen d'élever la motivation intrinsèque de l'apprenant. Mais ils entendent par contextualisation surtout celles des instructions données aux étudiants pour accomplir une tâche d'apprentissage : « First, the content of instructions should be presented to students in meaningful contexts. This contextualization can be realized by embedding *fantasy* contexts in the activities³². » Il s'agit ainsi de contextualiser l'objectif d'apprentissage par rapport à un intérêt réel rencontré dans la vie de l'apprenant. Mais la démarche ne va pas assez loin car elle ne propose pas de contextualiser par rapport aux problèmes réels posés par les différences de structures linguistiques entre L1 et L2, se contentant de contextualiser la nécessité pédagogique à des situations de vie, de connecter l'apprentissage à la vie de l'apprenant. On retrouve le même sens chez Dirks et Prenger (1997): « relating instructional content to the specific contexts of learners' lives and interests increases motivation to learn »³³.

Nous ne voyons pourtant aucun obstacle institutionnel qui s'oppose à l'introduction d'une nouvelle présentation contextualisée de la grammaire française, car comme Goullier l'affirme dans le texte de sa conférence intitulée "faut-il appliquer le CECRL ?" (2006)³⁴, « le cadre n'impose rien. C'est un mètre étalon. L'échelle de niveau était au départ dans les annexes. Ce n'est pas un outil normatif qui s'imposerait à nous, c'est un outil qui offre des éléments de réponse. Ce n'est pas un outil dans l'absolu, il doit être contextualisé. Demandez-vous par rapport à votre contexte si ces outils ont un intérêt pour vous,... » Le CECRL (Cadre européen commun de référence des langues) se pose ainsi comme une invitation à la contextualisation, non pas seulement sociale et institutionnelle des langues dans leur contexte d'apprentissage, mais aussi, comme cela l'est suggéré implicitement, une invitation à contextualiser les moyens de l'apprentissage, ce qui inclut la présentation et pourquoi pas la réinterprétation de la grammaire de L2, sa contextualisation, ce qui peut se faire par rapport à L1 par exemple. Les échelles du cadre décrivent surtout des niveaux de compétence quant à la

³¹ Cordova, D. I. & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice, *Journal of Educational Psychology*, 88, 715-730.

³² Traduction : D'abord, le contenu des instructions devrait être présenté aux étudiants dans des contextes sensés. Cette contextualisation peut être faite en incluant des contextes imaginaires dans les activités.

³³ Dirks, J.M. & Prenger, S.M. (1997). *a guide for planning and implementing instructions for adults: a theme-based approach*. San Francisco: Jossey Bass

Traduction: « la mise en rapport du contenu instructionnel avec les contextes spécifiques de la vie et des intérêts des apprenants augmente leur motivation à apprendre ».

³⁴ Goullier, F. (2006), *Faut-il appliquer le CECRL ?* Podcast de la conférence sur : <http://crdp.ac-dijon.fr/Faut-il-appliquer-le-Cadre.html> (vu le 10/02/2012)

faculté de s'exprimer et de comprendre face à des situations réelles de la vie au contact de locuteurs de L2. Le cadre ne détaille donc pas les impératifs grammaticaux à enseigner et acquérir pour atteindre ces niveaux de compétence, les laissant à la discrétion des utilisateurs du cadre. La contextualisation de la grammaire pourrait donc passer par une contextualisation du CECR (Cadre Européen Commun de Référence), outil que cherchent à s'approprier les systèmes éducatifs des pays en dehors de l'Europe, notamment en Asie. Or le CECR est justement avant tout un outil à l'usage de l'Europe et de ses habitants. Le CECR présentant l'avantage de ne pas donner de contenus grammaticaux clairement définis et invitant plutôt à l'acquisition de compétences, il devrait donner davantage lieu à un processus de contextualisation grammaticale. Cependant, si le CECR, qui n'est pas un système normatif à appliquer en tout lieu et en tout contexte, s'y prête favorablement, ce sont les acteurs locaux du FLE (et en premier les enseignants) qui ne voient pas forcément l'intérêt de se démarquer de la présentation traditionnelle de la grammaire du FLE et d'une contextualisation en ce sens.

Il est ainsi dommage que peu d'acteurs du FLE semblent montrer de l'intérêt pour la contextualisation des contenus grammaticaux à enseigner mêmes, en fonction des modes d'expression de la L1, ce que nous préconisons dans une certaine mesure à travers le présent ouvrage. C'est donc dans ce contexte-là que nous aimerions ancrer la présente étude sur l'enseignement et l'apprentissage de l'expression de l'état en FLE puisque notre objectif est de justement prôner une certaine refonte des manuels ou / et des programmes, notamment en matière grammaticale, dans le contexte des cours de FLE en première année d'université, qu'ils soient de grammaire ou de communication. Nous pensons en effet que la structure « être + participe passé » est révélatrice du manque de contextualisation des contenus des programmes grammaticaux (avec leur pendant communicationnel) de FLE au Japon, révélateur aussi d'un certain conservatisme régnant en matière d'enseignements grammaticaux, point sur lequel nous nous pencherons dans la 3ème partie de cet ouvrage. Les mentalités attachées à la présentation traditionnelle de la grammaire constituent ainsi l'obstacle majeur à la contextualisation de la grammaire.

1.4. De nouveaux objectifs de compétences communicationnelles:

Comme nous l'avons noté précédemment, le cours de communication vient en quelque sorte s'ajouter au cours de grammaire que suivent traditionnellement les apprenants du FLE dans les universités japonaises. Il se trouve que le cours dit de

communication ou de conversation est apparu dans les cursus universitaires au Japon relativement récemment, pour répondre aux vagues didactiques privilégiant justement ces approches d'apprentissage-enseignement.

Or, contrairement à ce que bon nombre d'enseignants tendent à penser, il apparaît que les Japonais en général n'aient pas véritablement besoin d'acquérir des compétences langagières certaines en langues étrangères, y compris en anglais, du fait des réalités économiques propres au contexte japonais (Ohki, 2011³⁵): à titre d'exemple, les importations opérées par les entreprises japonaises en 2009 ne représentent que 12% du PNB du Japon, contre 14% pour les Etats-Unis, 22% pour l'Australie, 46% pour la Corée et 203% pour Singapour. Par ailleurs, les exportations japonaises ne représentent que 13% du PNB du Japon en 2009, bien en-dessous des 20% de l'Australie, des 50% de la Corée et des 221% de Singapour. Ces chiffres tendent à montrer que les entreprises japonaises commercent davantage à l'intérieur du pays qu'avec l'extérieur et que commercialement parlant le Japon n'est que relativement internationalisé. Cela est d'ailleurs en accord avec les chiffres publiés par le Ministère du Travail japonais quant au peu d'importance donnée par les employeurs aux compétences linguistiques des candidats lors de leur recrutement : en 2009, la compétence linguistique des candidats n'est ainsi perçue comme importante que par 1% des employeurs, alors que l'ardeur au travail l'est à 24% et la capacité de communication (en japonais avec les collègues de travail) l'est à 12% pour ne citer que ces exemples. Face à cette réalité, il n'est pas étonnant que la motivation des apprenants à apprendre des langues étrangères soit en berne depuis des années (Ohki 2009).

Alors pourquoi proposer de contextualiser la grammaire du FLE dans un tel contexte général ? Il faut se garder en fait de généraliser l'absence de nécessité de compétences langagières chez les apprenants: en effet, la grande majorité des apprenants désireux d'apprendre le français, qu'ils soient inscrits en cours optionnel en première année ou en cursus de spécialisation de français, visent l'atteinte d'une certaine capacité de communication en FLE, sans forcément viser la compétence du natif, et c'est donc aussi à ces étudiants-ci que nous nous adressons. C'est à eux que nous faisons de nouvelles propositions didactiques quant à la contextualisation de la grammaire en cours de communication.

Ellis rappelle justement (2002, p.24) que le but de la grammaire est surtout "to make them [les apprenants] aware of the structures and, perhaps, of the gap between

³⁵ Ohki, M. (2011), *Nihon ni okeru fukugengo-fukubunkashugi no bunmyakuka*, intervention à la conférence du JACET, 01/09/2011, Seinan Daigakuin

their own interlanguage rule and the target language rule”³⁶ ; “ a more cognitive view of L2 learning suggests that acquisition begins with awareness, and that once this has been triggered learners will achieve full control through their own resources in due time.”³⁷ Plus loin (p.26), Ellis poursuit ainsi: “there are strong arguments to support the view that the goal of code-oriented component of the syllabus should be awareness rather than performance; that is the syllabus should be directed at developing learners’ conscious understanding of how particular code features work, not at ensuring that learners are able to perform them accurately and fluently”³⁸.

Les promoteurs du plurilinguisme et du pluriculturalisme en cours de langue ne voient eux-mêmes plus l’acquisition de compétences à niveau égal au locuteur natif comme primordiale, à l’instar de Fenner (2002): « De quels savoirs dispose l’apprenant lorsqu’il connaît une langue étrangère? Les définitions qui en ont été données sont multiples et la plupart des enseignants de langue s’accorderont sur certaines d’entre elles. Pourtant, comme l’affirmait Wittgenstein, il nous faut demeurer conscients du fait que nous ne savons pas de manière exacte ce que connaître une langue signifie. Ceci tient en partie à la nature non statique, mais dynamique et perpétuellement changeante de la langue. Il en est de même de la compétence culturelle, la culture étant elle aussi une entité dynamique. La confrontation avec une culture étrangère est un processus dialogique: l’apprenant subit son influence et lui-même exerce sur elle une action (Foucault, 1983). » Ohki (2011)³⁹ reprend aussi ce point de vue à son compte en se fondant sur le texte du CECR : « [...], the aim of language education is profoundly modified. It is no longer seen as simply to achieve *mastery* of one or two, or even three languages, each taken in isolation, with the *ideal native speaker* as the ultimate model. (CECR, p.5) ». Candelier (2003, p.23) souligne aussi pour sa part que, dans la perspective de l’éveil aux langues, la compétence communicative n’est ainsi pas le but premier: « Dans cette perspective, ne serait-ce qu’à cause du grand nombre de langues sur lesquelles l’élève travaille (en général, plusieurs dizaines), la construction de

³⁶ Traduction : le but de la grammaire est surtout de « leur faire prendre conscience des structures et, peut-être, de l’écart entre la règle de leur propre interlangue et la règle de la langue cible ».

³⁷ Traduction: une vue plus cognitive de l’apprentissage de L2 suggère que l’acquisition commence avec la sensibilisation, et que dès que ceci a été enclenché les apprenants prendront le contrôle complet à travers leurs propres ressources en temps voulu.

³⁸ Traduction : il y a de forts arguments pour soutenir le point de vue selon lequel la composante orientée vers le code du syllabus devrait être la sensibilisation plutôt que les performances : c’est-à-dire que le syllabus devrait être orienté vers le développement de la compréhension consciente de l’apprenant sur comment des aspects particuliers du code fonctionnent, et non dans le but que les apprenants sachent les utiliser convenablement et couramment.

³⁹ Ohki, M. (2011), *Nihon ni okeru fukugengo-fukubunkashugi no bunmyakuka*, intervention à la conférence du JACET,

compétences de communication apparaît essentiellement comme une visée «en seconde instance». Cela ne veut pas dire qu'elle est considérée comme secondaire, mais que l'on développe des compétences qui sont mises au service de l'acquisition de compétences de communication, dans quelque langue que ce soit. » De Pietro (2007) précise aussi que ces activités « ne visent pas la maîtrise des langues travaillées ». Il s'agit, plutôt que de prendre pour modèle le locuteur natif, de sensibiliser l'apprenant au système linguistique de la langue cible étrangère.

1.5. Vers une redéfinition des contenus grammaticaux prioritaires des manuels de FLE ?

Il n'est donc plus une priorité pour l'apprenant, en cours de communication ou de conversation du moins, d'atteindre la perfection linguistique pour communiquer, mais de faire un distinguo entre les éléments de la langue qui lui sont véritablement utiles pour que le message communiqué le soit sans équivoque et avec succès d'une part, et les autres éléments qui peuvent apparaître soit superflus car peu usités dans les faits, soit relativement secondaires parce que leur absence dans le message n'empêcherait pas le succès de la communication.

C'est de ce point de vue que nous souhaitons promouvoir l'expression de l'état à travers la structure « être + participe passé » car elle nous paraît primordiale dans la communication quotidienne par rapport à d'autres structures linguistiques ou d'autres points grammaticaux auxquels on accorde traditionnellement bien plus d'importance dans la grammaire traditionnelle du français langue maternelle comme du FLE. En effet, de la distinction entre « il se meurt » (il est train de mourir) et « il est mort » dépendent les chances de sauver un individu dans le premier cas. La méconnaissance de la forme résultative du verbe “(se) mourir” par l'apprenant de FLE peut se révéler fatale s'il doit appeler du secours et est incapable de produire le bon énoncé du fait que la distinction entre énoncé d'action et énoncé d'état n'est généralement pas enseignée en tant que tel dans les cours de communication comme de grammaire, comme nous le verrons dans le chapitre 3. Il en est de même dans de nombreux cas où la forme d'action du verbe (qui correspond le plus souvent aux formes dites conjuguées avec ou sans auxiliaire) laisse aux divers acteurs de la scène la possibilité d'agir pendant qu'il en est encore temps et où sa forme statique correspondante (qui correspond à la structure “être + participe passé”) ne permet plus de revenir en arrière dans le procès et dans les faits.

Il apparaît de notre point de vue que l'expression de l'état fort négligée en FLE est bien plus importante d'un point de vue communicationnel que ne le sont par

exemple les points suivants que nous avons relevés dans la *Grammaire active du français* d'Ohki et al (2010) à titre d'exemple, révélateurs de l'obsession orthographique inhérente à la grammaire traditionnelle, mais ces réserves sont valables pour la très grande majorité des manuels de grammaire de FLE publiés au Japon (cf chapitre 3):

. l'accord en genre et en nombre du participe passé en fonction de l'auxiliaire employé dans les temps composés occupe encore une part importante du chapitre, ce qui tend à focaliser l'attention des apprenants davantage sur l'orthographe du participe passé que sur la formation du passé composé lui-même et entraîne des difficultés lors de la prise de parole en raison de l'abondance relative des règles d'accord. Or, pour la communication orale, ces règles nous semblent secondaires alors même que la langue parlée quotidiennement par les locuteurs natifs du français n'en a pas vraiment cure dans les faits.

. on peut sans doute se passer du mode subjonctif en première année de FLE d'autant plus que, lors de notre dernier séjour en France, nous avons remarqué chez des locuteurs natifs du français l'absence récurrente du subjonctif dans des expressions où il est pourtant obligatoire. A ce titre, le conditionnel présent nous paraît plus intéressant à enseigner préalablement car on ne peut s'en passer pour exprimer la condition, acte de langage bien plus essentiel que l'utilisation du subjonctif...

. la place de l'adjectif qualificatif au sein du groupe nominal continue de faire l'objet d'explications dérisoires et contradictoires car elles ne permettent justement pas de distinguer ce qu'est un adjectif court d'un adjectif long, concept de longueur sur lequel repose le plus souvent ce paragraphe dans les grammaires publiées au Japon ;

. l'étude sémantique du pronom réflexif (distinctions entre sens réflexif, réciproque, etc.) occupe une part bien trop importante par rapport au bénéfice qu'on peut en tirer du point de vue de la communication. Cette étude sémantique n'a de véritable intérêt que pour justifier l'accord du participe passé aux temps composés des verbes pronominaux. Or, nous avons déjà dit ce que nous pensons de l'importance donnée aux règles d'accord. L'apprentissage des verbes pronominaux peut de plus se faire en grande partie lexicalement en comparaison de leur équivalent lexical en japonais (nombre de verbes pronominaux correspondent logiquement à des verbes intransitifs japonais qui n'ont rien de pronominaux puisque la voix pronominale n'existe pas en japonais) ;

. l'enseignement des pronoms relatifs répond plus à une logique grammaticale française, se bornant aux explications devant mener au choix adéquat du pronom relatif, et négligeant l'emploi des temps dans la subordonnée relative, alors qu'il diffère du japonais et donne lieu à de nombreuses erreurs chez les apprenants japonophones. Remarquons que tout cela a pour origine, à une certaine époque aujourd'hui révolue, le

but de prouver le caractère logique de la langue française et sa supposée supériorité sur les autres langues d'Europe, idée promue par certains philosophes des Lumières, alors que le français parlé généralise sans complexe l'usage de « que » au cas autres que sujet et locatif. Le problème de l'emploi des temps existe d'ailleurs pour d'autres propositions subordonnées qui ne sont d'ailleurs pas abordées autrement qu'à travers l'enseignement lexical des conjonctions de subordination telles que “quand” par exemple, sauf quand elles servent de prétexte à introduire le subjonctif, autre vestige du caractère très logique de notre langue.

. si la distinction de plusieurs groupes de conjugaison sur des critères morphologiques peut se justifier, il nous paraît plus intéressant de faire une distinction entre verbes pronominaux et non pronominaux en FLE car la sémantique forme pronominale vs forme non pronominale apparaît bien plus primordiale dans l'édification du message communicationnel, à la lumière de ses conséquences sur plusieurs autres aspects de la grammaire du FLE : choix des auxiliaires aux temps composés, relation entre verbes pronominaux et expression de l'état (cf chapitre 3) propice à la mise en relation entre verbes pronominaux en français et verbes momentanés en japonais, ce qui peut faciliter la compréhension de la sémantique des verbes français et en particulier de leur aktionsart.

Il ne s'agit pas de nier l'importance de ces quelques points grammaticaux que nous venons de citer et de les éliminer des cursus des cours de communication et de grammaire, mais d'affirmer avant tout l'importance que revêt l'expression de l'état par rapport à ces derniers à juste titre et alors qu'on continue de la négliger. Nous verrons en 2.8.1. que la fréquence des énoncés passifs tronqués (le plus souvent à sens résultatif) à l'oral, malgré les idées reçues, constitue un autre argument non négligeable en faveur de notre point de vue. Nous sommes cependant gré à M. Ohki d'avoir inclus dans la *Grammaire active du français* (2010) un petit paragraphe sur l'expression de l'état dans le chapitre consacré au participe passé et indépendamment du passif, bien que cela nous semble encore bien insuffisant. Nous ferons quelques propositions didactiques au chapitre 3 et nous les illustrerons au 4 dans le cadre du compte-rendu de nos expériences didactiques en classe.

L'enseignement de la grammaire se doit ainsi d'être bien plus didactique avec l'instauration de ponts linguistiques entre les structures de L1 et L2. Il s'agit à notre avis de remettre au centre du FLE le sens des structures linguistiques comme pourvoyeuses de messages linguistiques en vue de la communication, et non pas simplement de transmettre un apprentissage du FLE qui demeure actuellement majoritairement morphologique malgré les efforts faits pour lier l'enseignement de la

morphologie aux actes de langage observés ces dernières décennies (par exemple, impératif et actions de la classe ou recherche de son chemin, article partitif et acte de manger et boire, adjectifs possessifs et membres de la famille, etc.). C'est aussi le message qui doit servir à introduire la morphologie du français, et non pas seulement l'inverse comme c'est encore trop le cas.

1.6. Partis pris restrictifs quant aux buts de l'étude :

Il ne s'agit pas pour nous de présenter une théorie pédagogique aboutie et englobant tous les problèmes que posent le verbe français (en effet, cette étude portant sur les classes de communication du point de vue expérimental, on n'abordera pas les modes autres que l'indicatif, et à l'intérieur de l'indicatif lui-même, nous n'aborderons pas le passé simple et le passé antérieur pour ne citer que ces deux temps) et le verbe japonais (en effet, nous pensons que le verbe japonais et le manque de sensibilisation des apprenants à ses sens aspectuels et temporels est une source d'erreurs quant au choix des formes verbales françaises erronées utilisées par les apprenants japonophones). Nous ne souhaitons pas non plus aborder le problème de l'acquisition de la morphologie du verbe français (c'est-à-dire l'apprentissage des formes de la conjugaison des verbes français) qui relève d'un autre domaine que celui auquel nous nous intéressons ici, i.e. la distinction des formes verbales adéquates du français du point de vue de l'expression de l'état et de l'action.

Notre proposition didactique d'enseignement grammatical de l'expression de l'état ne vise pas non plus l'acquisition parfaite de cette notion par les apprenants au moyen d'une mise en contraste systématique des systèmes de L1 et L2 en la matière, mais plutôt une prise de conscience linguistique sur des faits linguistiques divergents en français et en japonais afin de faciliter leur apprentissage. Nous nous rallions donc sans réserve aux points de vue d'Ellis, Candelier, de Pietro et bien d'autres que nous avons évoqués en 1.4.

Ayant posé ces limites à nos investigations pédagogiques, nous allons désormais présenter dans le chapitre suivant les formes grammaticales mises en jeu dans l'expression de l'état en français et en japonais, afin de mieux comprendre ensuite en quoi l'enseignement traditionnel de la grammaire française peut s'avérer un handicap pour son apprentissage.

Chapitre 2

L'expression de l'état en français et en japonais

2.1. Problématique :

Avant de nous lancer dans un descriptif sommaire de l'expression de l'état en japonais et en français, ce qui nous permettra d'explicitier les formes grammaticales visées par notre étude, il convient d'abord d'explicitier la nature du problème à l'origine de notre intérêt pour les formes justement visées.

Comme mentionné en 1.2 du chapitre 1, nous nous sommes intéressés au problème posé par l'expression de l'état en français suite aux résultats observés dans un travail écrit de traduction du japonais au français (Delbarre, 2009) dans une classe de niveau supérieur ayant à son actif trois ans minimum d'apprentissage du FLE. Les résultats, s'ils montraient alors que tous les apprenants n'ont pas forcément acquis tous les principes d'utilisation de l'imparfait et du passé composé (ou du passé simple) dans la narration, mettaient aussi en lumière le fait que la presque totalité d'entre eux n'avait pas su identifier les formes verbales statiques en français. Il convient maintenant d'itendifier les formes incriminées:

. forme 1 : « suwatte iru no datta » (énoncé 20) - Forme attendue : « étaient assis(e)s »

Seul un apprenant sur les 18 avait produit cette forme correctement, un second ayant proposé l'alternative correcte « il y avait...assises ». Les autres apprenants ont recouru à des formes verbales correspondant non pas à un état mais à une action (on aurait plutôt « suwatta » en japonais dans ce cas ; d'ailleurs l'énoncé 23 exprimant l'action avec ce même verbe japonais a été traduit avec plus de succès par les apprenants dans leur majorité).

. forme 2 : « atsumatte ori » (énoncé 31) - Forme attendue : « étaient rassemblé(e)s »

Aucun apprenant n'a produit cette forme, et un seul a trouvé une alternative (s'étaient rassemblés) en fait plutôt maladroite dans le contexte, tandis que les autres apprenants ont eu recours comme en 20 à la forme verbale exprimant l'action correspondant à cet état.

. forme 3 : « dekiagatte ita » (énoncé 33) - Forme attendue : était fait(e) / achevé(e).

Trois apprenants ont fourni une forme correcte exprimant l'état, tandis que les autres ont proposé essentiellement des formes incorrectes relevant de l'action.

En résumé, alors que les trois formes verbales précédentes sont toutes en japonais des prédicats statiques résultatifs en *-te iru* (*-te oru*) se rendant de préférence en français par « être + participe passé » de sens statique résultatif, la majorité des apprenants les ont rendues par des formes dynamiques du verbe ou des formes inappropriées d'un point de vue aspectuel.

Au contraire, les formes explicitement passives en japonais (formes en *-areru*) ont été bien plus heureusement rendues correctement en français par leur équivalent passif dynamique qui requiert aussi « être + participe passé » :

. forme 1 : « sazuakerareta » (énoncé 30) - Forme attendue : « furent offert(e)s / ont été offert(e)s (donné[e]s) »

. forme 2 : « tsumugare » (énoncé 32) - Forme attendue : « étaient filé(e)s ».

La proportion des apprenants ayant rendu ces deux formes passives en japonais par une forme passive comme attendue en français est bien plus importante (cf tableaux de résultats in : Delbarre, 2009). Remarquez que les erreurs ici sont plus à mettre sur le compte de l'emploi des temps en français que sur celui de la voix (actif vs passif).

Ces quelques exemples mettent en valeur le fait que, si les apprenants ont identifié les formes passives japonaises en *-areru* comme des passifs en français (indépendamment des erreurs de temps) dans leur majorité, ils n'ont pas su identifier les formes statiques résultatives japonaises en *-te iru* (*-te oru*) en français comme relevant aussi de la structure « être + participe passé ». C'est cette constatation qui nous a amené à vouloir nous pencher sur ce problème de FLE.

Les prochains paragraphes s'attacheront à donner une vue d'ensemble de l'expression de l'état résultatif en japonais et en français et montreront l'ambiguïté de l'expression « être + participe passé » oscillant entre passif dynamique et résultatif statique. Mais il convient de donner une vue d'ensemble de la notion de résultatif en

termes de linguistique et de rappeler quelques généralités sur les notions qui seront abordées dans les paragraphes et chapitres suivants, afin de préciser aussi les contours et les limites de notre recherche didactique car toutes les structures exprimant l'état ou le résultatif ne font pas l'objet de nos investigations.

2.2. Relations entre état statique, état résultatif, parfait:

2.2.1. Quelques définitions de base de l'aspect:

La notion de statique (ou résultatif) s'inscrit pleinement dans celle d'aspect verbal, et non dans celle du temps, même si un état peut bien sûr être situé dans le temps. Le fait que cette notion relève du système aspectuel d'une langue plutôt que du système temporel peut en partie expliquer le fait qu'aucun focus n'est mis sur cette notion en français, langue où traditionnellement l'étude des formes verbales se fait selon celle des temps verbaux plutôt que selon celle des aspects (exception faite cependant de la traditionnelle opposition entre imparfait et passé composé). Il s'agit d'un premier défaut notable quant à la contextualisation de la grammaire du français dans un contexte japonophone qui mérite d'être relevé ici.

Comrie⁴⁰ (1976, p.5) évoque ainsi la différence entre aspect et temps : « Although both aspect and tense are concerned with time, they are concerned with time in very different ways. [...] tense is a deictic category, i.e. locates situations in time, usually with reference to the present moment, though also with reference to other situations. Aspect is not concerned with relating the time of the situation to any other time-point, but rather with the internal temporal constituency of the one situation ; one could state the difference as one between situation-internal time (aspect) and situation-external time (tense) »⁴¹.

Il convient de plus de distinguer l'aspect grammatical de celui lexical. Aussi nommé *aktionsart* (Comrie, 1976, p.6) : « The distinction between aspect and aktionsart is drawn in at least the following two quite different ways. The first distinction is between aspect as grammaticalisation of the relevant semantic distinctions, while aktionsart represents lexicalisation of the distinctions, irrespective

⁴⁰ Comrie B. (1976). *Aspect*. Cambridge University Press

⁴¹ Traduction : Bien que l'aspect et le temps verbal soient tous deux en rapport avec le temps, ils le sont de différente manière. [...] Le temps verbal est une catégorie déictique, i.e. il situe les événements dans le temps, habituellement en référence au moment présent, bien qu'aussi en référence à d'autres événements. L'aspect n'est pas en rapport avec la situation dans le temps d'un événement par rapport à un autre, mais plutôt en rapport avec la temporalité interne d'un seul événement ; on pourrait qualifier cette différence comme temps interne à l'événement (aspect) et temps externe à l'événement (temps).

of how these distinctions are lexicalised ; this use of aktionsart is similar to the notion of inherent meaning [...]. The second distinction, which is that used by most Slavists, and often by scholars in Slavonic countries writing on other languages, is between aspect as grammaticalisation of the semantic distinction, and aktionsart as lexicalisation of the distinction provided that the lexicalisation is by means of derivational morphology. »

⁴²Dans la présente thèse, nous utilisons le terme *aktionsart* dans le premier sens uniquement.

Comrie rappelle (p.11) que « in discussion of aspect, as opposed to many other areas of linguistics, there is no generally accepted terminology ». ⁴³C'est pourquoi il nous faut nous aussi préciser les limites dans lesquelles nous utilisons certains termes ayant trait à l'aspect et au temps, et en particulier aux notions de parfait et de statique et / ou résultatif.

2.2.2. Action, état et qualité:

Actions (construire, faire), états (être, rester) et qualités (être long, être fort) sont les trois types basiques de propriétés prédiquées. Les *prédicats d'action* sont aussi dits *dynamiques* et sont mis en opposition avec ceux d'*état*. Si l'action suppose un changement dans le temps, l'état et la qualité supposent une nature stable. L'état diffère de la qualité en ce qu'il n'est pas un aspect permanent de l'objet décrit: l'état a un début et une fin, ou au minimum un début. La qualité n'est pas absolue puisque qu'elle est susceptible de varier selon les objets. L'action implique un effort actif, ou plutôt un input d'énergie, pour reprendre Comrie (1976, p. 13). Les limites entre ces 3 catégories de prédicats ne sont pas intangibles: un type peut partager des caractéristiques des deux autres types ou n'en partager aucune.

Un état peut être naturel en ce qu'il devient réalité de lui-même, sans intervention ou effort de l'agent (être malade, comprendre, être couché) ou secondaire en ce qu'il est le résultat d'une action antérieure (être cassé, être écrit). Un prédicat statique peut appartenir aux deux catégories. Il est courant que les états secondaires s'expriment par des formes dérivées, tandis que les états primaires peuvent s'exprimer

⁴² Traduction : la distinction entre aspect et aktionsart s'opère au moins des deux manières assez différentes comme suit. La première distinction est entre l'aspect en tant que grammaticalisation d'une certaine distinction sémantique alors que l'aktionsart est la lexicalisation de cette distinction quelle que soit la manière dont elle est lexicalisée. Cet usage d'aktionsart est similaire à celui de sens inhérent. La seconde distinction, qui est celle la plus en usage chez les slavistes, et souvent chez les savants des pays slaves écrivant sur d'autres langues, se fait entre l'aspect en tant que grammaticalisation d'une distinction sémantique, et l'aktionsart en tant que lexicalisation de cette distinction pourvu que la lexicalisation se fasse au moyen de la morphologie dérivationnelle.

⁴³ Traduction : quant à l'aspect, au contraire de nombreux autres domaines de la linguistique, il n'y a aucune terminologie acceptée de manière générale.

par des formes purement lexicales (malade) ou dérivées (couché). Notre travail de recherche s'intéresse particulièrement à ces dernières, car étant dérivées, elles sont susceptibles d'être déduites de manière raisonnée, grammaticale et systématique dans une certaine mesure, et peuvent donc donner lieu à une approche pédagogique relativement régulière, même si l'usage peut interférer.

Dans certains cas, on distingue l'état temporaire (dormir, être assis, être ouvert), l'état stable (savoir, se souvenir, aimer), et l'état irréversible (être cassé, être mûr, être cuit). L'état stable diffère de l'état temporaire en ce que sa fin est amenée par le temps et non par une intervention de l'agent (il savait, mais a oublié). L'état irréversible est toujours le résultat d'une action ou procès et l'objet ne peut revenir à son état initial. L'état irréversible s'exprime typiquement par un participe passé ou un adjectif déverbal, i.e. des formes dérivées. C'est typiquement des verbes terminatifs que sont dérivées les formes résultatives dans la majorité des langues analysées dans la typologie des constructions résultatives établie par Nedjalkov et Jaxontov⁴⁴ (1988).

2.2.3. Verbes terminatifs et duratifs, téliques et atéliques :

On distingue ainsi des verbes terminatifs et des verbes duratifs. Les *verbes terminatifs* dénotent une transition (verbes transitoires de Dhorne⁴⁵, 2005) d'un état à un autre ou l'acquisition d'une qualité (s'asseoir, jaunir, se casser). Les verbes dénotant une action intentionnelle avec un but qui ne peut se poursuivre quand il est atteint sont aussi terminatifs (coudre une chaussette, peler une pomme). Les *verbes duratifs* sont ceux qui n'impliquent pas de but défini (chanter, lire, écrire) ou qui expriment un état (comprendre, savoir).

Cette notion va de pair avec celle de l'opposition atélique / télique. Par télique, nous entendons comme Comrie (p.45) "a [...] situation [...] that involves a process that leads up to a well-defined terminal point, beyond which the process cannot continue"⁴⁶ et par atélique le contraire. Comme lui, nous ne parlons pas de verbes téliques ou atéliques mais de situations, puisque un verbe peut être les deux en fonction du contexte et de ses arguments.

⁴⁴ Nedjalkov, V.P. et Jaxontov, S.J. (1988). *The Typology of Resultative Constructions*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam / Philadelphia

⁴⁵ Dhorne, F. (2005). *Aspect et Temps en japonais*. Paris : Ophrys

⁴⁶ Traduction : une [...] situation [...] qui implique un procès qui mène à un point perminal bien défini, au-delà duquel le procès ne peut continuer.

2.2.4. Statique et résultatif:

Le terme *statique* est généralement appliqué à des formes dénotant un état par dérivation grammaticale (être assis), et non à des unités (verbe, adjectifs) ou groupes lexicaux (locutions) exprimant eux-mêmes un état sans dérivation (savoir, comprendre, malade, avoir peur, être en colère). Ce n'est pas notre but d'analyser les états lexicaux. Le terme *résultatif* s'applique généralement aux formes verbales exprimant un état impliquant une action préalable. Si le statique exprime un état sans impliquer une action préalable, le résultatif exprime l'état et l'action le précédant en même temps et qui en est à l'origine. Cependant une même forme verbale peut dénoter les deux types d'états statique et résultatif. Ici, nous utiliserons le terme *statique* de manière générale pour dénoter tout état non lexical, et nous utiliserons le terme résultatif quand nous voudrions souligner le caractère particulièrement *résultatif* de cet état non lexical.

Selon les langues traitées et les linguistes, on parle de résultatif, statique, parfait, passif, aspect continu, liste qui montre combien le concept de résultatif ou d'état est lié aux notions de passif, parfait et duratif. Notons enfin que notre travail de recherche ne s'intéresse absolument pas aux expressions à caractère résultatif secondairement prédicatives, qu'il convient de citer en introduction pour faire le tour des expressions résultatives. De telles expressions expriment l'état (changement d'état) d'un argument postverbal résultant de l'action dénotée par le verbe prédicat, comme le définit Boas⁴⁷ (2003):

I dyed my grey school skirt *dark red*. (J'ai teint ma jupe d'uniforme grise *en rouge foncé*)
Calm down or you'll drive me *crazy*. (Calme-toi ou tu vas me rendre *fou*)
Tom had swept the room *clean*. (Tom a *nettoyé* la pièce).

Nous excluons donc ce dernier type d'expressions résultatives de notre étude.

Les définitions et remarques que nous allons maintenant aborder en 2.3. sont empruntées à Nedjalkov et Jaxontov (1988), sauf mentionné explicitement.

2.3. Oppositions sémantiques:

2.3.1. Relations entre prédicats statiques et parfaits:

⁴⁷ Boas, H.C. (2003). *A constructional approach to resultatives*. Stanford monographs in linguistics

2.3.1.1. Similitudes entre parfait et statique / résultatif :

Nedjalkov et Jaxontov (1988) remarquent qu'un état statique ou résultatif est toujours plus ou moins en relation avec son verbe de base (lexème verbal), souvent au parfait si la langue en question possède cette catégorie:

Jean a cassé le vase. > Le vase est cassé.

Jean s'est assis. > Jean est assis.

Jean a cuit le plat. > Le plat est cuit.

La phrase statique est ainsi la conséquence logique de l'action de la phrase précédente ci-dessus. Le même phénomène est vrai en japonais bien que le verbe transitoire exprimant le passage d'état et le verbe d'action correspondant peuvent avoir une forme lexicale différente (mais une racine commune évidente), alors que le français fait usage invariablement d'une structure avec participe passé. Cependant, ce phénomène n'est pas propre au japonais si l'on songe qu'à une forme résultative française peut correspondre non pas le verbe de base, mais un verbe pronominal en français (se coucher / être couché):

Masashi wa kabin wo kowashita. > kabin wa kowarete iru.

[Masashi th. vase obj. casser-passé > vase th. casser-résult. non passé]

Masashi a cassé le vase. > Le vase est cassé.

Masashi wa suwatta. > Masashi wa suwatte iru.

[Masashi th. s'asseoir-passé. > Masashi th. s'asseoir-result. non passé]

Masashi s'est assis. > Masashi est assis.

Masashi wa ryôri wo tsukutta. > Ryôri wa tsukutte aru.

Masashi th. cuisine obj. Faire-passé. > cuisine th. faire-résult. non passé]

Masashi a fait la cuisine. > La cuisine est faite.

Noter que le japonais possède deux expressions de l'état illustrées dans ces exemples: les formes en -te iru et -te aru (nous reparlerons de cette dernière en 2.7.6).

2.3.1.2. Divergences entre parfait et statique / résultatif :

2.3.1.2.1. Le parfait :

Le parfait (Nedjalkov, 1988,p.15) désigne une forme exprimant une action ou un procès dans le passé et dont la relevance se poursuit dans le présent dans son sens le plus étroit, i.e. le parfait présent, forme qui combine le moment présent avec le moment qui le précède, le moment passé relaté au présent. Dans son sens large, le parfait signifie l'ensemble des formes verbales dénotant la relation entre le plan temporel séquentiel et un autre le précédant, dans le passé, le présent ou le futur. C'est dans son sens étroit que nous utiliserons le concept de parfait dans notre recherche sauf si précisé autrement. Il est à noter que le parfait en français est dérivé d'une tournure périphrastique construite avec l'auxiliaire *avoir* et le participe passé ayant un sens résultatif, ainsi dans le cas du parfait présent: Il a écrit son devoir < Il a son devoir écrit.

Il convient de distinguer parfait de perfectif, les deux termes étant souvent confondus. Nous nous en remettons à Comrie (1976, p.12) qui définit le parfait simplement comme « a past action which has present relevance »⁴⁸ et perfectif, comme « a situation viewed in its entirety, without regard to internal temporal constituency »⁴⁹ (par opposition à l'imperfectif).

2.3.1.2.2. Le statique résultatif :

Les effets de l'action au parfait sont non-spécifiques et ne sont pas attribués à un quelconque participant de la situation. Le parfait, contrairement au résultatif, peut être dérivé de n'importe-quel verbe transitif ou intransitif, terminatif ou duratif. A la différence du parfait dont la diathèse ne diffère guère de celle des propositions à d'autres formes aspecto-temporelles, comme l'état résultant d'un procès le précédant est attribué au sujet du résultatif (qui est l'objet ou le sujet du verbe de base), la construction résultative de la majorité des verbes est intransitive. Les adverbes de durée (pendant deux heures, depuis le matin, toute la journée) peuvent s'employer avec le parfait et le résultatif, mais dénotent respectivement la durée de l'action et celle de l'état. Les adverbes du sens de "encore" ou "toujours" (dans le sens anglais de "still" et non "again") n'apparaissent qu'avec les résultatifs temporaires, pas avec les autres types de résultatifs ni les parfaits: *he has still fallen / He is still fallen (il est encore sur le sol). La compatibilité des adverbes de moment avec le parfait diffère selon les langues (l'anglais l'admet par exemple), mais en tel cas, l'adverbe dénote le moment où a eu lieu l'action tandis qu'avec le résultatif il dénote le moment où existait l'état. Comrie conclut ainsi que le parfait comme le passé « situent une situation dans le passé » et ne diffèrent

⁴⁸ i.e. une action passée en rapport avec le présent.

⁴⁹ i.e. une action vue dans sa globalité, sans rapport avec sa temporalité interne.

pas de ce point de vue (1981b , p. 29).

2.3.1.2.3. Degré de corrélation entre parfait et statique résultatif :

Il nous paraît intéressant enfin de noter que parfait et forme statique ne coexistent pas forcément dans la même langue. Nedjalkov et Jaxontov (1988) donnent les exemples suivants:

. langues avec statique uniquement: nivkh, chinois, ket, eskimo,...

. langues avec statique et parfait: allemand, français, arménien, anglais, chukche...

Dans ces dernières langues, il y a corrélation sémantique entre le présent statique et le parfait présent, le statique passé et le plus-que-parfait quant aux formes statiques subjectives de verbes intransitifs, comme on le voit en français:

Le verre s'est cassé / Le verre est cassé.

Le verre s'était cassé / Le verre était cassé.

Noter qu'en japonais, une telle corrélation existe entre les formes –ta et –te iru quant au présent (parfait), mais pas quant au plus-que-parfait apparemment:

koppu ga kowareta / koppu ga kowarete iru.

koppu ga kowareta (?) / koppu ga kowarete ita.

Il est un fait que la forme statique a souvent évolué en une action aux effets prolongés dans la période suivante de temps ou en un aoriste ou prétérit. Une telle évolution est due à la perte des restrictions lexicales, au changement de diathèse et au sens de l'état en tant que caractéristique aspectuelle d'une forme verbale.

Maslov⁵⁰ (1988) va d'ailleurs plus loin dans son point de vue sur la relation entre parfait et statique, n'hésitant pas à inclure le statique (résultatif) parmi les diverses formes du parfait. Le terme *parfait* est souvent utilisé pour des notions très différentes selon les langues, mais la définition relevant de l'aspectologie générale s'applique seulement aux formes verbales dont le sens inclut deux plans temporels: celui de la précédence et celui de la séquence. Les situations correspondant à ces plans sont en relation en terme de cause et d'effet.

On peut distinguer ainsi deux parfaits statal et actionnel selon Maslov:

. le parfait statal ou résultatif: l'emphase est sur le côté séquentiel du plan temporel, et le sens est celui d'un état causé par une action le précédant. L'énoncé "Il est marié" est de ce type: l'état "être marié" résulte bien de l'action de "se marier". Mais

⁵⁰ Maslov, J.S. (1988). Resultative, Perfect and Aspect, in V.P. Nedjalkov (Ed.), *Typology of resultative constructions*, 63-86. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam / Philadelphia

grammaticalement, on n'a pas ici en français un parfait (aspect exprimé par le passé composé) du point de vue grammatical, même si l'existence de verbes exprimant parfait et état dans le présent de la même manière confirme l'origine du statique (résultatatif) à partir du parfait ("il est tombé" exprime soit le parfait, soit l'état).

. le parfait actionnel: l'emphase est sur la précédence du plan temporel, et l'action résulte en certaines conséquences qui amènent à un état. Noter que les verbes de sens lexical statique peuvent exprimer ce type de parfait: "J'ai bien dormi" exprime que les effets bénéfiques du sommeil sont encore perceptibles au moment d'énonciation. On parle aussi de parfait inclusif quand le parfait dénote une action se poursuivant dans le moment d'énonciation, comme en anglais: "I have been living here for three years" (noter que le français préfère utiliser le présent de l'indicatif dans cette situation).

Le statique est ainsi un aspect verbal correspondant à un aspect parfait spécifique et dénotant un état dans la durée. Cet état est le résultat d'une action généralement terminative le précédant et en grande partie accomplie.

Kozinskij⁵¹ (1988) résume ainsi sous forme de tableau les parentés de sens des trois formes (parfait, statique lexical et statique résultatif) comme suit⁵²:

	parfait	résultatif	statique lexical
référence à action	+	+	-
référence à état	+	+	+

Si les relations entre parfait et état sont fort intéressantes à étudier, car il y a souvent interchangeabilité entre les deux expressions en japonais comme en français dans des contextes donnés, notre travail de recherche se limite cependant délibérément à l'expression de l'état d'un point de vue didactique.

⁵¹ Kozinskij, I.S. (1988). Resultative : Results and Discussion, in V.P. Nedjalkov (Ed.), *Typology of resultative constructions*, 497-525. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam / Philadelphia

⁵² D'après ce tableau, le résultatif semble plus proche sémantiquement du parfait (approche de Maslov et Sil'nickij, 1988). Mais Nedjalkov et Jaxontov (1988) groupent le statique lexical et le résultatif en tant que sous-catégories d'un ensemble dit statique opposé au parfait. Or, des données obtenues (Kozinskij, 1988) quant à la fréquence des catégories grammaticales mentionnées ci-dessus à travers les langues du monde ne soutiennent pas le fait que le résultatif soit particulièrement plus proche du parfait que du statique pur. Maslov et Sil'nickij (1988) pensent que le résultatif proprement dit et le parfait diffèrent selon la partie du complexe signifié (action + état résultatif) qui est mis en avant ou en emphase.

2.3.1.3. Relations entre passif et état :

Puisque nous avons noté en chapitre 1 l'ambiguïté sémantique de la structure « être + participe passé » exprimant soit un passif dynamique, soit un état résultatif, il convient de mentionner brièvement ici la relation qu'entretiennent ces deux notions, mais nous y reviendrons dans le détail tout au long de la partie 2.8.

Le terme passif désigne une forme verbale indiquant que le sujet de surface n'encode pas l'agent ou que ce dernier n'est pas exprimé dans la structure de surface. Le passif implique un changement de diathèse, mais pas de sens. Ainsi dans l'acception traditionnelle du terme passif, seul le passif dynamique est impliqué ici, pas le passif statique. Le résultatif est neutre en voix en soi. Mais le résultatif des verbes transitifs exprime typiquement un état du patient du verbe de base qui devient le sujet du résultatif, l'agent étant effacé. Cela résulte en une intersection des propriétés du passif et du résultatif.

Il est un fait que, dans les langues où formes statique et passive se confondent, le passif est utilisé pour exprimer le statique des verbes transitifs (les grammaires parlent souvent de passif statique opposé au passif dynamique). S'il existe une forme concurrente pour exprimer le passif (par exemple en allemand où "werden" exprime le passif dynamique et "sein" le passif statique en général), les deux formes peuvent être interchangeables dans certains contextes, la différence sémantique étant minime. C'est souvent le cas au parfait passif car cette forme implique habituellement le temps présent du statique (La porte a été fermée > La porte est fermée).

Le japonais, comme l'allemand, fait partie des langues qui ne confondent pas les formes statiques (-te iru ou -te aru) avec le passif (-sareru) alors que le français entre dans celle des langues où les deux formes se confondent tout comme l'anglais. Pour ce qui est des langues où formes statique et passive se confondent, il est un fait que la forme statique précède le sens passif car le sens statique est résolument plus concret alors que le passif n'a pas de sens spécial dans le sens propre du terme (le sens de la phrase passive par rapport à la phrase active qui lui correspond ne change pas, seule la diathèse du verbe est modifiée).

2.3.1.4. Différences de point de vue entre état, parfait et passif:

Sil'nickiy (1988) résume comme ci-dessous la différence de point de vue entre ces trois catégories grammaticales.

Le rôle du parfait et du passif dans la formation du résultatif est déterminé par

leur mode de présentation rétrospectif de l'action verbale. L'une des caractéristiques essentielles du parfait est qu'il signifie une antériorité temporelle de l'action verbale en regard d'un moment fixé ou d'une autre action (Maslov, 1962). Selon ce critère, le parfait influence le sens du verbe en plaçant l'action verbale dans une perspective temporelle rétrospective en relation à un certain moment ou période, fixé sur une échelle temporelle objective en tant que point de référence temporel servant à localiser l'action temporellement.

Le passif, contrairement au parfait, se caractérise par un mode de présentation syntaxiquement rétrospectif de l'action verbale. La perspective syntaxique de développement de la phrase de gauche à droite ne correspond pas au développement sémantique de la phrase de droite à gauche. Par conséquent, l'état ultime est ici mis en emphase.

Ainsi parfait et passif servent-ils tous deux à accentuer sémantiquement l'état séquentiel de l'action verbale, ce qui est un facteur facilitant le sens résultatif.

2.4. Types de prédicats statiques quant à la diathèse:

Nedjalkov et Jaxontov (1988) distinguent plusieurs types de diathèses quant au résultatif:

. résultatif subjectif: le sujet du prédicat statique est le sujet du verbe de l'action ayant mené à cet état. Ex: ils se sont mariés > Ils sont mariés.

Ce type de résultatif est typiquement dérivé de verbes intransitifs. Bon nombre de résultatifs en *-te iru* en japonais correspondent à ce type: *karera wa kekkon shita* (ils se sont mariés) / *karera wa kekkon shite iru* (ils sont mariés).

. résultatif objectif: le sujet du prédicat statique est l'objet du verbe de l'action ayant mené à cet état (caractéristique partagée par la définition traditionnelle du passif).

Ex: Jean a cassé le vase > Le vase est cassé.

Il est intéressant de noter qu'en japonais on recourt à une paire de verbes transitif / intransitif pour passer de l'énoncé d'action à l'énoncé statique et qu'il y a donc changement de valence en même temps que d'item lexical: *Jean wa kabin wo kowashita* (Jean a cassé le vase) > *kabin wa kowarete iru* (le vase est cassé).

. résultatif possessif: seuls les verbes transitifs ont ce type de résultatif. Le sujet du prédicat statique est l'objet du verbe ayant mené à cet état, l'objet devant exprimer une partie du corps ou un objet possédé par le sujet du verbe ayant mené l'action. Si en français ou en japonais, aucune forme grammaticale propre à ce type résultatif n'existe, dans certains dialectes russes, la forme du gérondif passé est alors utilisée:

oni pomyli pol (ils ont lavé le sol) > Pol pomy-vshi (le sol est lavé).

Ce type de résultatif se trouve aussi en japonais: kiru (mettre un vêtement) / kite iru (porter un vêtement), mais à la différence du russe où *pol* est le sujet du prédicat statique, l'objet porté demeure objet du prédicat statique en japonais. De ce fait, en français, un énoncé tel que « kanojo wa utsukushii doresu wo kite iru » se rendra par un présent (elle porte une jolie robe) ou un parfait (elle a mis une jolie robe), ce qui exclut ce type d'énoncés statiques de nos investigations.

. autres résultatifs: le sujet du prédicat statique n'est ni le sujet ni l'objet du verbe ayant mené à l'état, mais est un autre complément de ce verbe, par exemple un datif, un locatif, un oblique. Le japonais possède ce type de relations que l'on peut rendre par un passif en français mais qui se construit avec un objet et une forme en *-te iru* de sens parfait en japonais:

Boku wa kisen ni kyaku wo noseta (j'ai embarqué les passagers sur le bateau)

> Kisen wa kyaku wo nosete iru (le bateau est chargé de passagers).

En fait, ce type de prédicats statiques est souvent rendu par un parfait (passé composé) en français (on a embarqué les passagers sur le bateau) ou un présent (le bateau transporte des passagers). Ce type d'énoncé est aussi exclu de nos investigations.

. résultatif impersonnel: le sujet du prédicat résultatif est l'objet du verbe ayant mené à cet état, mais qui ne possède pas de sujet défini (on parle parfois de passif impersonnel dans la grammaire traditionnelle malgré une structure active):

On a ouvert la fenêtre. > La fenêtre est ouverte.

. résultatifs à deux diathèses: il arrive souvent que la forme statique corresponde à deux verbes de base, l'un transitif et l'autre intransitif selon que l'action ait un intervenant ou qu'elle ait eu lieu d'elle-même: être ouvert < ouvrir / s'ouvrir. Ces résultatifs ont donc deux diathèses.

Il est intéressant de noter que le japonais connaît ainsi trois types de résultatifs (Xolodovic, 1979, p.142-155) contre seulement deux en français, mais nous ne nous intéresserons qu'aux situations où les formes *-te iru* et *-te aru* correspondent au prédicat "être + participe passé" en français. i.e. les deux premiers types de résultatifs.

2.5. Relations entre bases verbales et formes statiques :

Nedjalkov et Jaxontov (1988) distinguent divers types de relations formelles entre les bases verbales et les formes statiques:

. résultatif-qualitatif formel: dans certaines langues, l'adjectif exprimant la qualité est dérivé d'un verbe transitoire: (exemple du fula) toow (devenir grand) > ana toow-i (être

grand). En japonais, il existe des verbes de qualité tels que “sugurete iru” qui sont dérivés d’une forme simple comme “sugureru” mais celle-ci ne diffère pas sémantiquement de la forme –te iru obligatoire en fonction prédicative à l’opposé du fula (la forme simple “sugureru” n’est d’ailleurs pas utilisée et sert uniquement de forme du dictionnaire).

. résultatifs de verbes exprimant à la fois action et état: ces verbes sont dits neutres car ils expriment en eux-mêmes l’action ou l’état. Mais leur forme résultative n’a que le sens statique possible. C’est le cas en anglais: action: sit ! / état: he is sitting. Le japonais connaît aussi ce type de verbes : kiru (mettre un habit) / kite iru (porter un habit).

. résultatif synonyme ou converse du verbe de base: la forme résultative est dérivée du verbe exprimant un état lexicalement et dont il est synonyme. En chukche, on dit ainsi: gergete-rken (il a faim [-pres.]) / gargate-tva-rken (il a faim [-res.-pres.]).

Si le verbe dénote un état avec deux actants, son résultatif entre dans une relation converse comme en français: Cela m’étonne / je suis étonné.

. quasi-résultatifs: il s’agit de statiques ne résultant pas d’une action préalable: Le village est entouré de montagnes < Des montagnes entourent le village. Ce type de statiques provient essentiellement de verbes d’émotion (être étonné de) et de contact physique (être rempli de).

2.6. Morphologie de l’état :

2.6.1. Types morphologiques:

Selon les langues, l’état peut s’exprimer par une forme qui lui est propre et qui n’a aucune autre fonction dans la langue, ou bien il s’exprime par une forme partagée par une autre catégorie. On parle respectivement de résultatif non combiné et de résultatif combiné. En français, le résultatif est combiné avec l’expression du passif notamment. En japonais, il s’exprime principalement avec les deux formes en –te iru et –te aru, qui expriment respectivement le duratif et l’état: on a donc les deux types morphologiques d’expression de l’état présents dans une même langue.

L’expression du résultatif peut être simple ou complexe: en français comme en japonais, elle est complexe: “être + participe passé” en français, “V-te iru / V-te aru” en japonais.

Certaines langues peuvent exprimer les deux notions statique et résultative de manières différentes (exemple emprunté à Nedjalkov et Jaxontov, 1988) : en chukche, -i

exprime le statique (sans idée d'agent ni d'action préalable: l'état est simplement constaté), tandis que c'est le participe parfait en –muli qui exprime le résultatif:

a-b-i-a (c'est attaché [loc.-attacher-stat.-3ps]) [statique]

da-b-muli-a (c'est attaché [parfait-attacher-part.parfait-3ps]) [résultatif]

Mais d'autres langues n'ont que l'un des deux types: le chinois n'a que le statique et l'archi n'a que le résultatif. Certaines langues utilisent une seule forme pour les deux types, i.e. cette forme a un sens statique ou résultatif selon le verbe.

2.6.2. Restrictions à l'expression morphologique de l'état :

Nous reprenons ici aussi les restrictions notées par Nedjalkov et Jaxontov (1988). Ces faits, bien que nous éclairant sur certaines particularités de l'expression de l'état, sont donnés à titre informatif et ne seront pas davantage développés:

. restrictions lexicales: rigides et non rigides. Ces deux types de restrictions sont imposés par les deux sens basiques du statique: le sens statique simple et le sens résultatif. S'il semble possible de donner une liste exhaustive de tous les statiques dans certaines langues, cette liste ne peut correspondre parfaitement à celle des résultatifs proprement dits. En effet, certaines variations sont dues à l'usage. L'une des conditions dans certaines langues pour former une forme statique est le caractère terminatif du verbe, mais dans les langues où ces restrictions sont plus lâches quant aux sens lexicaux, il est difficile de démarquer les limites des restrictions possibles, le caractère terminatif du verbe étant insuffisant. Il arrive ainsi que des formes statiques soient obtenues de verbes non terminatifs comme:

en nivkh: to- (pleurer) > to-geta (être en pleurs).

en haussa: aika (travailler) > aik-u (mort de fatigue)

. restrictions aspecto-temporelles: comme le statique exprime un état consécutif à une action, on peut s'attendre à ce qu'il y ait des restrictions quant au futur. Ainsi en archi, s'il existe une forme statique pour "il est assis" et "il était assis", il n'existe pas de forme statique pour "il sera assis" et on devra dire "il s'assiéra". Des langues telles que l'abkhaze et l'akkadien ont un paradigme verbal réduit des formes statiques par rapport aux formes dynamiques.

. restrictions quant à la négation: puisque la négation nie l'existence d'un état et donc de l'action qui le précède, seule l'action qui précède semble pouvoir être exprimée dans certaines langues. Ainsi le nivkh ne peut exprimer la négation d'une forme statique et doit recourir à la négation d'un temps dynamique.

. restrictions de personnes: en selkup, aucune forme statique n'est acceptable avec la 1^{ère}

et 2^{ème} personnes.

Il serait certes intéressant d'observer ces phénomènes de restriction en japonais comme en français mais cela ne constitue pas l'objet de notre étude. Nous ne nous étendrons pas davantage sur cette question qui n'est pourtant pas sans implication didactique concernant notamment l'expression de l'état résultatif dans le futur.

Nous allons maintenant nous intéresser aux formes aspectuelles du japonais, et notamment à celles exprimant l'état résultatif afin de mieux en comprendre le fonctionnement de base.

2.7. L'aspect en japonais:

Il importe de récapituler les grandes lignes ayant trait à l'aspect verbal en japonais, puisque notre point de vue pédagogique vise à sensibiliser l'apprenant aux sens aspectuels du verbe japonais, notamment la forme en *-te iru*, afin de l'aider à distinguer l'expression de l'action de celle de l'état en français.

2.7.1. Point de départ théorique:

Il convient d'abord de récapituler dans les grandes lignes la théorie de Kindaichi⁵³ (1950, 1976), reprise et affinée entre autres par Fujii⁵⁴ (1966), et Yoshimoto⁵⁵ (1998), sur les 4 types de verbes japonais quant à l'aspect verbal en japonais, car elle conditionne l'expression du résultatif dans cette langue.

Nous nous limiterons en principe aux formes verbales dans la proposition indépendante, coordonnée ou principale, car les propositions subordonnées sont relativement peu utilisées dans les cours de communication française du niveau débutant (à l'exception toutefois des subordonnées à l'indicatif), notamment dans les cours dits de communication où l'accent est mis le plus souvent sur la phrase simple.

⁵³ Kindaichi, H. (1950), "Kokugo Dôshi no Ichi-bunrui (une Classification des Verbes japonais), *Gengo Kenkyû* 15, 141-166.

Kindaichi, H. (1976). *Nihongo Dôshi no Aspect* (Aspect du Verbe japonais). Tokyo : Mugi Shobô

⁵⁴ Fujii, M. (1966), « *Dôshi + te iru* » no imi. Mugi Shobô : Tôkyô

⁵⁵ Yoshimoto, K. (1998), *Tense and aspect in Japanese and English*, European University Studies, 200. Peter Lang Ed.: Berne

2.7.2. Structure des expressions aspectuelles et temporelles en japonais:

2.7.2.1. Introduction:

2.7.2.1.1. Terminologie et morphologie des formes aspecto-temporelles de base du japonais :

On considère généralement la forme en $-u$ ⁵⁶ comme étant la forme neutre (c'est-à-dire la forme du verbe non dérivée à l'aide d'autres suffixes aspecto-temporels ou modaux) du verbe et celle de citation du verbe dans les dictionnaires de la langue japonaise. Cette forme, comme nous le verrons plus tard, est elle-même porteuse d'un sens aspectuel et / ou temporel. La forme en $-u$, comme d'ailleurs toutes les formes verbales du japonais dans leur ensemble, ne varie pas selon le sujet du verbe comme en français, et le sujet du verbe étant lui-même très souvent non exprimé et sous-entendu en japonais, elle peut donc se rendre en français par n'importe-quelle forme de la conjugaison personnelle (je / tu / il / elle / nous / on / vous / ils / elles), et c'est simplement par principe que nous la rendons par l'infinitif français dans les exemples puisqu'il s'agit en français de la forme de citation du verbe.

La forme en $-u$ (et son pendant poli en $-masu$ ⁵⁷) entre le plus souvent en opposition aspectuelle avec la forme en $-te iru$ et son pendant poli en $-te imasu$ (toutes deux pouvant être réduites respectivement à $-te ru$ et $-te masu$ dans la langue parlée). Toutes ces variantes composées seront désormais uniformément désignées sous le nom de forme en $-te iru$ par souci de simplicité. Les sens et emplois de la forme en $-te iru$

⁵⁶ Noter que la forme en $-u$ de citation est aussi nommée forme présent-futur chez Suzuki (1976) ou encore forme non-passée par opposition à la forme en $-ta$ dite passée dans la grammaire traditionnelle japonaise.

⁵⁷ La forme en $-u$ peut prendre le suffixe $-masu$ exprimant la politesse et n'ajoutant aucun sens aspecto-temporel ou modal au verbe. Le suffixe $-masu$ s'ajoute à la très grande majorité des verbes en $-eru$ et $-iru$ en retirant la syllabe finale $-ru$ (il existe cependant des exceptions à cette règle simple qui sont traitées comme des verbes en finale en $-u$: cf exemples plus bas): *taberu* (manger / (je) mange / (tu) manges / (il) mange, etc.) > *tabemasu* ; *kiru* (mettre un vêtement) > *kimasu*.

Le suffixe de politesse $-masu$ s'ajoute aux autres verbes (incluant aussi les exceptions à la règle précédente) en remplaçant le $-u$ final de la forme de citation par la voyelle de liaison $-i$: *kiru* (couper) > *kirimasu* (ce verbe fait partie des exceptions à la règle précédente) ; *kaku* (écrire) > *kakimasu* ; *nomu* (boire) > *nomimasu*.

Noter que les verbes dont la forme de citation se termine par $-tsu$ opèrent une modification de leur radical devant la voyelle de liaison $-i$ supportant le suffixe $-masu$, la suite de consonnes $-ts$ devenant $-ch$: *tatsu* (se dresser) > *tachimasu* ; *motsu* (tenir) > *mochimasu*.

seront explicités plus loin dans notre exposé.

La forme en *-te iru* se compose d'un suffixe *-te* (nous ne nous attarderons pas sur sa véritable nature et vous renvoyons à Dhorne, 2005) et de l'auxiliaire "*iru*" qui signifie lui-même "être, se trouver" quand il est employé comme verbe seul⁵⁸.

2.7.2.2. Classes verbales du japonais en relation avec la forme en *-te iru*:

2.7.2.2.1. Les classes de verbes selon Kindaichi :

Les études sur l'aspect en japonais ont commencé par rapport aux traits aspectifs qu'exprime *-te iru*, à savoir que la plupart des verbes japonais exprimant une action actualisée dans le présent doivent le faire avec la forme en *-te iru*, les uns exprimant une action durative et les autres une action résultative, paradoxe apparent noté par de nombreux linguistes (Nishiyama⁵⁹, 2006). Partant de ce principe, Kindaichi divise l'ensemble des verbes japonais en 4 classes sémantiques et aspectives comme suit, en fonction du sens aspectif qu'ils prennent avec la forme en *-te iru*, même s'il faut admettre que les cas où un verbe n'appartient qu'à une seule classe relève plutôt de l'exception (Okuda⁶⁰, 1978 a et b) :

. verbes duratifs : ils expriment l'action en cours avec la forme en *-te iru*. Ce type de construction verbale se rend par le présent de l'indicatif en français en général (dans certains contextes, il peut s'agir d'une action située dans le futur par un adverbe exprimant le futur):

⁵⁸ L'ajout du suffixe *-te* donne lieu à diverses modifications morphologiques de la forme de citation du verbe. Ainsi *-te* remplace-t-il la finale *-ru* des verbes en *-eru* et *-iru* (sauf les exceptions qui sont les mêmes que plus haut): *taberu* (manger) > *tabete iru* ; *kiru* (mettre, porter un vêtement) > *kite iru*. Les verbes dont la finale est en *-ku* la remplacent par *-ite*: *kaku* (écrire) > *kaite iru*. Les verbes dont la finale est en *-gu* la remplacent par *-ide*: *isogu* (se dépêcher) > *isoide iru*. Les verbes dont la finale est en *-su* la remplacent par *-shite*: *sagasu* (chercher) > *sagashite iru*. Les verbes dont la finale est en *-tsu*, en *-ru* ou en voyelle + *-u* la remplacent par *-tte*: *tatsu* (se dresser) > *tatte iru* ; *kiru* (couper) > *kitte iru* ; *au* (rencontrer) > *atte iru*. Les verbes dont la finale est en *-nu* ou en *-mu* la remplacent par *-nde*: *shinu* (mourir) > *shinde iru* ; *nomu* (boire) > *nonde iru*. Notons enfin que les verbes "*suru*" (faire), "*kuru*" (venir) et "*iku*" (aller) ont pour formes en *-te iru* respectives: *shite iru*, *kite iru*, *itte iru*.

⁵⁹ Nishiyama, A. (2006). The Meaning and Interpretations of the Japanese Aspect marker *-te-i*, *Journal of Semantics*, 23, 185-216

⁶⁰ Okuda, Y. (1978). *Asupekuto no kenkyû wo megutte [Des recherches sur l'aspect] I et II*, Kyôiku Kokugo, 53, 54

Ano hito wa genzai shôsetsu wo kaite iru.

[cette personne th. maintenant roman obj. écrire-te.iru]

Cette personne écrit / est en train d'écrire un roman en ce moment.

. verbes momentanés ou ponctuels (Dhorne, [2005, p.30] propose le terme “transitoire” car les deux précédents sont trop liés à une idée de mesure temporelle): ils expriment un changement continu d'état avec –te iru. L'action à l'origine de cet état est terminée. Ils se rendent en général par la structure “être + participe passé employé comme adjectif qualificatif”:

Ano hito wa kekkon shite iru.

[cette personne th. mariage faire-te.iru]

Cette personne est mariée.

Dhorne fait justement remarquer que la forme en –te iru de ces verbes ne suppose pas forcément que cet état résulte d'une action antérieure, comme dans l'exemple suivant qu'elle donne et que nous avons tronqué:

Koko wa kabe to kabe no aida ga aite iru [...].

ici th. mur et mur entre suj. s'ouvrir-te iru

Ici il y a une ouverture entre les deux murs (l'espace entre les murs est ouvert ici).

Dhorne (2005, p.166) indique qu'ici “aite iru” ne suppose aucunement que l'ouverture ait été pratiquée à la suite d'une action telle que le défoncement d'une paroi: “aku” exprime en fait une béance dans son sens originel. Il peut en être de même avec “mon ga aite iru” (la porte est ouverte) qui s'oppose à “mon ga akete aru” qui implique au contraire l'intervention d'un agent et donc une action préalable.

Martin (2004) rappelle que les verbes ponctuels n'admettent normalement pas le sens continu de l'action avec –te iru:

doa ga aite iru / la porte est ouverte / *la porte s'ouvre.

kodomo ga gakkô e itte iru / Les enfants sont [allés] à l'école / *les enfants vont à l'école (interprétation habitative cependant possible pour tous ces verbes: les enfants vont régulièrement à l'école).

Ces verbes utilisent des paraphrases telles que “aku tokoro da”(elle va s'ouvrir),

“aku yô ni naru” (idem), “aite kita” (elle s’ouvre) pour exprimer l’action qui va se produire ou qui est en cours. Mais Martin note aussi que parfois néanmoins, les verbes ponctuels peuvent accepter une interprétation continue avec la forme en –te iru: kemuri ga dete iru (de la fumée sort).

. verbes statiques: ils expriment dans leur propre sémantisme lexical un état qui n’évolue pas, sans recourir à –te iru. Ce type de verbes est relativement en nombre limité et compte notamment tous les verbes de sens potentiel formés avec le suffixe potentiel –eru / -areru (« pouvoir + infinitif » en français), les verbes de sens excessif formés avec l’auxiliaire –sugiru (qui véhicule l’idée adverbiale de « trop »), ainsi que notamment « iru » (se trouver, il y a), « aru » (se trouver, il y a), « dekiru » (pouvoir), « de aru / da / desu » (copule), « mieru » (voir), « kikoeru » (entendre), « wakaru » (comprendre), « yô suru » (nécessiter)⁶¹:

tsukue no ue ni wa neko ga iru
[table de dessus à th. chat suj. être]
Il y a un chat sur la table.

Uten ga dekimasu ka ?
[conduite suj. pouvoir-masu int.]
Vous savez / pouvez conduire ?

Ano hito wa bengoshi da.
[cette personne th. avocat être]
Cette personne est avocate.

Ano hito wa osake wo nomisugiru.
[cette personne th. alcool obj. boire-faire.trop.]
Cette personne boit trop.

. verbes de 4^{ème} sorte (Yoshimoto qualifie ce type de verbes statiques idiomatiques [1998, p.45]): ils expriment un état permanent avec –te iru en fonction prédicative et

⁶¹ Il ne faut pas en conclure que tous ces verbes rejettent la forme en –te iru. En effet, cette classe de verbes est hétérogène: si certains comme *aru* et *iru* ne prennent jamais –te iru, d’autres l’acceptent parfois, mais plus que de l’aspect, cela relève plutôt du point de vue modal ou psycho-linguistique (par exemple emploi de –te iru ou non en fonction de la personne du verbe pour les verbes de sensation tels que “kanjiru”, *ressentir*; verbes relationnels tels que “kotonaru”, *être différent*, verbes de pensée tels que “omou”, *penser*; verbes potentiels tels que “oyogeru”, *savoir nager*; car l’emploi de –te iru ou non pour les verbes en question ne se traduit pas par un changement de sens aspectuel. On peut lire Dhorne (2005, p. 138-162) et Tamba (1984) pour en savoir plus sur le sujet.

correspondent le plus souvent aux prédicats adjectivaux des langues indo-européennes. On rend donc ce type de verbes par « être + adjectif » le plus souvent en français:

Ano seito wa sugurete iru.
[cet élève th. excellent.-te.iru]
Cet élève est excellent.

2.7.2.2.2. Autres propositions de classification des verbes japonais :

Les successeurs de Kindaichi ont peaufiné sa classification qui s'est révélée insuffisante concernant la distinction notamment entre les sens dits résultatif et ponctuel. En effet, pour Kindaichi, un verbe ponctuel porte toujours en soi le sens d' « état causé par l'action qui est maintenue » à un moment donné de l'axe temporel, ce qui correspond à la définition usuelle du résultatif, mais reconnaît cependant que les verbes duratifs peuvent aussi exprimer le résultatif occasionnellement, comme le montre l'exemple suivant de Yoshimoto ambigu du point de vue du sens et en l'absence de contexte (1998, p.45):

Amerikagun wa kantei ni kakuheiki wo tsunde iru.
[armée.américaine th. navire dans arme.nucléaire obj. charger-te.iru]
L'armée américaine charge / a chargé des armes nucléaires dans le navire.

Fujii (1966) souligne par ailleurs que certains verbes ponctuels n'ont pas de sens résultatif possible. Il cite notamment des verbes tels que: ichibetsu suru (jeter un coup d'oeil), mabataki suru (cligner de l'oeil), tobidasu (surgir), etc. ⁶²

⁶² De plus Fujii établit une différence supplémentaire entre les énoncés suivants:

a) ano hito wa takusan no shôsetsu wo kaite iru [cette personne th. beaucoup de roman obj. écrire-te.iru], *Cette personne écrit / a écrit de nombreux romans*

(cet énoncé contenant un verbe duratif peut ainsi se référer soit à une action présente [sens progressif] soit à une action de sens parfait [expérience] en l'absence d'adverbe de temps).

b) ano hito wa kekkon shite iru. [cette personne th. mariage faire-te.iru], *Cette personne est mariée.*
(Cet énoncé exprime l'état présent en l'absence d'adverbe temporel)

Mais b) peut aussi prendre un sens passé avec un adverbe de temps passé (ce qui n'est pas nécessaire pour un énoncé comme dans a) et aboutir au sens de c):

c) ano hito wa katsute kekkon shite iru. [cette personne th. autrefois mariage faire-te.iru], *Cette personne a été mariée autrefois.*

Dhorne (2005, p.27) rappelle ainsi que le nombre de valeurs aspectuelles du marqueur *-te iru* peuvent aller de deux à neuf selon les auteurs et leur point de vue théorique. Cependant certains linguistes s'opposent à cette vision classificatoire du verbe japonais quant au sens aspectuel conféré par *-te iru*, comme Okuda (1978), Teramura⁶³ (1984) et Takezawa⁶⁴ (1991), qui réduisent les sens de *-te iru* à deux valeurs aspectuelles fondamentales: l'aspect progressif et l'aspect résultatif, les autres sens pouvant être considérés comme secondaires ou dérivés, et généralement, ce sont ces deux sens fondamentaux qui sont retenus le plus souvent par souci pratique pour parler des verbes japonais.

Les deux aspects fondamentaux le sont essentiellement parce qu'ils correspondent respectivement aux deux aspects contradictoires inaccompli et accompli, paradoxe que Dhorne (2005, p.29) remarque à juste titre. C'est ce qui a permis de

La différence entre a) et b) est que le verbe duratif en a) à la forme en *-te iru* peut exprimer le progressif ou le parfait en l'absence de contexte et d'adverbes de temps alors que le verbe ponctuel en b) exprime l'état présent en l'absence de contexte et d'adverbe temporel mais exprime un état révolu (et non présent) s'il est accompagné d'un adverbe de temps passé comme dans c). On peut donc ajouter la catégorie "sens expérientiel" à l'instar de Yoshimoto pour distinguer le sens de b) résultatif du sens de a) et c) expérientiels pour ne pas se tromper dans l'interprétation française de ces phrases.

Fujii propose lui-même les 9 classes de verbes suivantes en fonction du sens que leur donne la forme en *-te iru*:

- 1) non-autonome, toujours employé avec la forme *-te iru*: *sugureru* (être excellent)
- 2) non-autonome, toujours employé avec *-te iru* ou *-te kuru*: *niru* (ressembler)
- 3) autonome, de non-action, atemporel exprimant le potentiel: *oyogeru* (pouvoir nager)
- 4) autonome, de non-action, atemporel et exprimant une relation entre objets: *kotonaru* (être différent)
- 5) autonome, de non-action, temporel et exprimant une attitude: *unuboreru* (avoir une haute opinion de soi)
- 6) autonome, de non-action, temporel et exprimant le résultat d'une transformation: *futoru* (grossir)
- 7) autonome, d'action, exprimant une action durative: *yomu* (lire)
- 8) autonome, d'action, exprimant une action momentanée: *kekkon suru* (se marier)
- 9) autonome, d'action, renforcé d'un jugement sur cette action: *goshin suru* (se tromper de diagnostic)

Ces 9 types sémantiques de verbes se recoupent les uns les autres en fonction des sens aspectuels qu'ils prennent avec *-te iru*: ainsi les types 6, 7 et 8 peuvent-ils tous exprimer l'état résultant, et les types 7, 8 et 9 l'expérience à titre d'exemple.

⁶³ Teramura, H. (1984). *Nihongo no shintakusu to imi* (sens et syntaxe du japonais) 2. Tokyo: Kuroshio shuppan

⁶⁴ Takezawa, K. (1991), *Judôbun, nôkakubun, bunri fukanô shoyu kôbun to "te iru" no kaishaku* (Passif, actif, les phrases inclassables et l'interprétation de *-te iru*), in Nitta Y. (Ed.), *Nihongo no voisu to tadôsei* (Voix et transitivité en japonais), 59-81, Kuroshio-shuppan

justifier la nécessité de classer les verbes d'un point de vue sémantique en diverses classes comme l'ont fait Kindaichi et Fujii notamment pour déterminer le sens aspectuel approprié des verbes suffixés ou non de la forme en *-te iru*. Pour notre part, certaines distinctions faites dans les diverses classifications exposées des verbes nous semblent peu utiles dans la démarche pédagogique qui est notre objectif ici, la distinction la plus fondamentale à retenir entre verbes transitaires et non transitaires d'une part, et entre sens progressif et sens résultatif d'autre part, nous semblant suffisante pour y parvenir. C'est en effet l'interprétation des verbes transitaires à la forme en *-te iru* qui semblent poser le plus de problèmes aux apprenants comme le montrent nos observations (Delbarre 2009, 2010b). Quoi qu'il en soit, notre but pédagogique consistera surtout à faire prendre conscience du sens aspectuel (action ou état) véhiculé par le verbe japonais affublé de la forme en *-te iru* (mais aussi *-te aru*) par l'apprenant japonophone.

2.7.2.2.3. Le sens habitatif de *-te iru* :

Il convient à cet effet de mentionner le sens "habituel" (ou habitatif) de la forme en *-te iru*, considéré le plus souvent comme secondaire ou dérivé. Le sens habituel dénote une action répétée sans fin comme dans l'exemple de Suzuki⁶⁵ ci-dessous (1972):

Betonamu de wa ima mo tsumi no nai minshû ga shinde iru.

[Vietnam à th. maintenant aussi crime suj. il.n'y.a.pas gens suj. mourir-te.iru]

Au Vietnam, même maintenant meurent des gens innocents.

Le sens habitatif de *-te iru* se rencontre avec tous les types de verbes d'action, i.e. duratifs comme transitaires. Il y a donc neutralisation des classes de verbe en japonais dans ce cas-ci. Il aurait été intéressant de tester les apprenants sur des énoncés en japonais de sens habitatif avec des verbes de classes différentes systématiquement pour vérifier l'influence sur leur choix des formes verbales françaises correspondantes, mais nous avons voulu nous concentrer sur les deux sens fondamentaux (progressif et résultatif) de *-te iru* dans notre étude.

2.7.3. Les sens de la forme en *-u*:

Maintenant que nous avons établi les sens fondamentaux des diverses classes

⁶⁵ Suzuki, S. (1972). *Nihongo bunpô-keitairon*. Mugishobô : Tokyo

verbaux par rapport à leur utilisation avec la forme en *-te iru*, nous allons résumer les sens de ces mêmes classes verbales quand elles ne portent pas la forme en *-te iru*, c'est-à-dire quand elles sont employées telles qu'à la forme de citation.

-u exprime le présent pour les verbes d'état comme nous l'avons vu en 2.7.2.2.1. et exprime une action future pour les autres types de verbe⁶⁶ duratifs et ponctuels :

. verbes duratifs:

ato de shinbun wo yomimasu.

[après à journal obj. lire-masu]

Je lirai le journal plus tard.

. verbes ponctuels:

Watakushi wa ashita kaigan ni ikimasu.

[je th. demain plage à aller-masu]

Demain, j'irai à la plage.

En 2.7.2.2.1., nous avons fait remarquer que la forme en *-te iru* peut aussi exprimer une action progressive dans le futur, mais cet emploi est d'une occurrence moins fréquente que celui de la forme de citation:

Ashita gogo niji ni yûbinkyoku no mae de matte imasu.

[demain après-midi 2.heures à poste de devant à attendre-te.iru]

Demain je t'attendrai devant la poste à deux heures de l'après-midi.

Noter que le japonais ne nécessite pas d'adverbe temporel pour exprimer le

⁶⁶ Il faut noter aussi que la forme en *-u* du verbe peut exprimer le présent pour certains verbes de sensation et de pensée (ce n'est pas sans rappeler les verbes tels que *think* et *believe* de l'anglais qui ne prennent pas la forme en *-ing* en général):

Hen na nioi ga suru.

[drôle cop. odeur suj. faire]

Il fait une drôle d'odeur.

Maeda-san ga byôki da to omou.

[Maeda-monsieur suj. malade être que penser]

Je crois que M. Maeda est malade.

La forme en *-u* peut aussi s'employer avec un sens passé de la même manière que le présent français peut rendre compte d'une biographie, ce qui rend impropre l'appellation de non-passé pour rendre compte des emplois divers de cette forme (exemple de Dhorne, 2005, p.240):

Takeuchi Takao

1945 nen ni Hiroshima de umareru.

Takeuchi Takeo

Naît à Hiroshima en 1945.

[1945 année à Hiroshima à naître]

futur avec la forme en –u, alors que la forme du présent de l'indicatif en français nécessite un adverbe temporel pour exprimer le futur. En effet, en français, le présent sans adverbe exprime plutôt l'habitude, ce qui nous amène au second emploi de la forme de citation du verbe duratif ou ponctuel japonais, i.e. l'expression de l'habitude accompagnée d'un adverbe ou d'un contexte approprié, ou encore l'expression de l'atemporel:

Ano hito wa mainichi shinbun wo yomu.
[cette personne tous.les.jours journal obj. lire]
Il lit le journal tous les jours.

Chikyû wa taiyô no mawari wo mawaru.
terre th. soleil de autour obj. tourner
La terre tourne autour du soleil.

Parfois, un verbe à la forme en –u peut aussi exprimer une action subite se passant sous le nez du locuteur:

Basu ga kuru yo !
[bus suj. venir interj.]
Le bus arrive !

Dans notre perspective pédagogique, nous ne chercherons pas à rendre compte de toute la complexité des usages des formes aspectuelles du japonais et de la manière de les rendre en français. Nous nous limiterons à l'expression de l'état en français, relativement aux verbes japonais, dans des situations non passées, et principalement au temps présent (au moment d'énonciation).

2.7.4. Les classes de verbe en japonais et leur valence:

Revenons au type de verbes japonais qui, dans l'observation d'erreurs relatée dans Delbarre 2009 et qui est à l'origine de notre recherche présente, a été justement l'objet du plus fort taux d'erreurs quant à l'expression de l'état. Il s'avère que les trois verbes incriminés (dekiagaru, suwaru, atsumaru) dans ladite expérience appartiennent au type momentané / transitoire. Ces verbes expriment un état résultant d'une action passée ou antérieure quand ils sont à la forme en –te iru, et en l'absence d'un contexte conférant une autre valeur aspectuelle à ces verbes (on pense par exemple aux sens habitatif et expérientiel de –te iru).

Yoshikawa⁶⁷ (1973) a relevé que les verbes exprimant des procès transitaires semblent se limiter aux verbes intransitifs excepté “shiru” (savoir) et “motsu” (prendre en main). On trouve ainsi des verbes d’origine japonaise exprimant le déplacement comme “iku” (aller), “kuru” (venir), etc., et des verbes intransitifs ayant un pendant transitif exprimé avec une racine commune (mise en gras dans les exemples ci-dessous) mais dans de nombreux cas un suffixe de sens transitif (factitif) distinct d’un suffixe de sens intransitif. De tels verbes sont légion en japonais. On peut citer par exemple:

aku (s’ouvrir) / **akeru** (ouvrir)

naoru (guérir, se réparer) / **naosu** (guérir quelqu’un, réparer)

shimaru (se fermer) / **shimeru** (fermer)

kowareru (se casser) / **kowasu** (casser)

ochiru (tomber) / **otosu** (faire tomber)

Johnson⁶⁸ (2008, p.90-97) évoque aussi les paires sémantiques de verbes tels que *akeru* / *aku*, etc. Il indique: « un trait sémantique communément visible dans les verbes transitifs est que le sujet (agent) est le plus souvent une entité animée qui opère et contrôle la situation, l’activité ou le procès décrit par le verbe de sa propre volonté. Au contraire, quand une situation est décrite par un verbe intransitif, la situation est habituellement une situation qui n’est pas sous le contrôle d’une entité animée, mais plutôt cela décrit ce qui arrive au sujet. Ainsi un verbe intransitif tend-il à exprimer une situation qui résulte de l’action d’une entité animée mais indiquant un état résultatif: *doa wo aketa* (j’ai ouvert la porte) / *doa ga aita* (la porte s’est ouverte). » L’auteur souligne cependant qu’il existe cependant des verbes transitifs qui ne sont pas contrôlables du point de vue volitionnel (*wakaru* [comprendre], *dekiru* [pouvoir faire], etc.) et des verbes intransitifs qui le sont (*neru* [dormir], *deru* [sortir], etc.).

Dhorne (2005) souligne que les verbes intransitifs mentionnés précédemment « présentent [...] le comportement des verbes transitaires puisqu’ils refusent l’interprétation non-transitaire. Les verbes transitifs [correspondants], eux, semblent partager celui des verbes non-transitaires [i.e. duratifs]. Or, ce sont pourtant, tout comme les premiers, des verbes transitaires, au sens où ils dénotent le passage d’un état à un autre (de fermé à ouvert par exemple). Dans le cas des verbes transitifs, il s’agit du

⁶⁷ Yoshikawa, S. (1973). *Gendai nihongo no dōshi asupekuto no kenkyū*. In: Kindaichi H. (Ed.), *Nihongo dōshi no asupekuto*. Mugishobō : Tokyo

⁶⁸ Johnson, Y. (2008). *Fundamentals of Japanese Grammar*. Hawai’i: University of Hawai’i Press

changement d'état de l'objet. » Mais dans le cas des verbes transitifs japonais, il est plus naturel d'exprimer ce changement d'état de l'objet par la forme en –ta qui exprime ici le parfait (passé composé en français) plutôt que par –te iru:

Mado wo shimeta.
[fenêtre obj. fermer-ta]
J'ai fermé la fenêtre.

Hankachi wo otoshita.
[mouchoir obj. faire.tomber-ta]
J'ai fait tomber mon mouchoir.

Il est intéressant de noter que dans ces paires de verbes japonais transitifs / duratifs, leur équivalent français reflète souvent leur valence, puisque par exemple « aku » peut se rendre par « s'ouvrir » ou « être ouvert » (en fonction du contexte aspectuel) tous deux des tournures intransitives, tandis que « akeru » se rend par « ouvrir », verbe transitif.

Il est à noter aussi la confusion qui s'opère dans certains verbes intransitifs français entre passé composé et état résultatif en l'absence de contexte, comme par exemple “tomber” ci-dessous qui peut se référer à une action passée sans rapport avec le présent ou à un état observable au moment d'énonciation, mais les formes verbales japonaises de l'exemple ci-dessous sont elles aussi ambiguës de ce point de vue en l'absence de contexte:

Le mouchoir est tombé > Hankachi ga ochita (parfait) / ochite iru (état résultatif).

Comme nous l'avons précédemment dit, les formes verbales qui semblent poser un problème constant et difficile à résoudre pour l'apprenant japonophone du français quant à l'expression de l'état sont issues de verbes intransitifs japonais qui appartiennent à la classe des verbes dits momentanés, dits aussi ponctuels ou transitifs selon les auteurs.⁶⁹

Il faut enfin noter que le caractère transitif ou intransitif d'un verbe en japonais conditionne sa forme résultative, puisque si les verbes intransitifs

⁶⁹ Cela ne signifie pas pour autant que les verbes duratifs soient tous transitifs, au contraire. Un verbe comme “shinpai suru” (s'inquiéter) est plutôt sémantiquement duratif bien qu'intransitif. Et on a vu qu'un verbe transitif duratif peut avoir un sens transitoire en soi (akeru, “ouvrir”). Cela montre bien que la classe des verbes duratifs est plus complexe du point de vue de la valence et de la valeur sémantique que la classe des verbes momentanés exprimant le résultatif avec –te iru en principe.

(transitoires) expriment le résultatif avec –te iru, les verbes transitifs (transitoires) l'expriment avec la forme en –te aru. Nous reviendrons sur –te aru en 2.7.6.1.

2.7.5. Éléments déterminant les sens aspectuels de la forme en –te iru:

2.7.5.1 Information conceptuelle et information procédurale:

Moeschler ⁷⁰ (2000), dans un article présentant la notion d'inférence directionnelle, souligne comment les temps verbaux et le lexique contribuent à déterminer de telles inférences. Il spécifie les conditions dans lesquelles les inférences en avant et celles en arrière peuvent être tirées et établit que les inférences directionnelles sont « le produit de traits directionnels, faibles et forts, assignés aux informations linguistiques (prédicats, temps verbaux, connecteurs) et que le contexte joue un rôle crucial dans la confirmation des inférences directionnelles que permettent de tirer les seules informations linguistiques » (2000, p. 2). Cependant il ne prend pas en compte les classes aspectuelles dans le calcul des inférences directionnelles du fait qu'il se concentre uniquement sur les inférences temporelles dans sa modélisation. Ce qui nous intéresse ici n'est donc pas sa modélisation quant aux inférences temporelles puisque l'expression de l'état est avant tout aspectuelle et peut s'exprimer à tous les temps. Par contre, son rappel de la théorie de la pertinence (Sperber et Wilson⁷¹, 1995 ; Wilson et Sperber⁷², 1993) entre information conceptuelle et information procédurale motivée à la fois linguistiquement et cognitivement peut nous éclairer davantage sur les processus cognitifs en oeuvre chez le locuteur et l'apprenant lorsqu'ils cherchent à déterminer les formes verbales adéquates pour exprimer sa pensée.

D'un point de vue linguistique, pour l'école de Genève à laquelle appartient Moeschler, l'information conceptuelle est encodée dans les catégories lexicales du nom, du verbe et de l'adjectif qui sont des catégories ouvertes, tandis que l'information procédurale est encodée dans des catégories non lexicales fermées telles que la négation, les temps verbaux, les déterminants, les connecteurs, les pronoms, et certains adverbes. La distinction entre information conceptuelle et procédurale recouvre donc essentiellement des différences de catégories lexicales et non lexicales. Sur le plan

⁷⁰ Moeschler, J. (2000). L'Ordre temporel dans le Discours: le Modèle des Inférences directionnelles, *Cahiers Chronos*, 6, 1-11

⁷¹ Sperber, D. et Wilson, D. (1995). *Relevance. Communication and cognition*. Oxford: Blackwell, 2nd édition

⁷² Wilson, D. & Sperber, D. (1993). Linguistic Form and Relevance, *Lingua* 90.1/2:1-25

cognitif, « l'information conceptuelle est l'information à partir de laquelle les représentations mentales sont construites et accessibles ; l'information procédurale encode des instructions relatives à la manière de traiter les représentations mentales » (Moeschler, 2000). Vetters et De Mulder⁷³ (2000) rejettent cette ferme opposition de nature entre information conceptuelle et information procédurale, arguant que certains temps verbaux ont aussi un contenu conceptuel, se fondant sur les idées de Kleiber⁷⁴ (1994, 1997) selon lequel le contenu de certaines expressions linguistiques peut être à la fois conceptuel et procédural.

Les informations conceptuelles et procédurales doivent donc se combiner dans la représentation des événements. Moeschler explique ainsi le processus mental en jeu (2000, p.2): « En premier lieu, l'information conceptuelle est associée aux noms et aux verbes, plus précisément à l'entrée encyclopédique des concepts qui leur correspondent. En second lieu, l'information procédurale est liée aux temps verbaux, aux adverbes temporels et aux connecteurs, plus précisément à l'entrée logique des concepts qui leur correspondent. En d'autres termes, l'information conceptuelle donne l'information nécessaire pour accéder à la représentation mentale de l'événement ou de l'état représenté dans la phrase, alors que l'information procédurale permet la localisation de l'événement sur la ligne du temps, de reconnaître l'événement comme borné ou non borné, de connecter l'événement avec un autre événement ou état, ou plus simplement de déterminer la classe aspectuelle de l'énoncé ». Ici, le lien entre les recherches de Moeschler sur les inférences directionnelles et temporelles avec l'aspect, sujet qui nous préoccupe principalement, est évident, éclairant le processus mental de sélection des formes verbales mis en oeuvre chez tout locuteur natif ou non natif d'une langue donnée. Il se trouve, si l'on s'en tient aux observations dans Delbarre 2009, que même si les apprenants japonophones possédaient l'information conceptuelle associée à l'entrée encyclopédique des verbes, ils n'ont pas su la mettre en relation avec l'information procédurale.

L'analyse des relations de discours donnée par la sémantique du discours affirme par ailleurs que « d'une part les temps verbaux encodent les relations temporelles (précédence immédiate et recouvrement) et que d'autre part les classes aspectuelles (état et événement) sont linguistiquement encodées dans le lexique », ce

⁷³ Vetters, C. & De Mulder, W. (2000). Passé simple et imparfait : contenus conceptuel et procédural, *Cahiers Chronos*, 6, 13-36

⁷⁴ Kleiber, G. (1994). *Anaphores et pronoms*. Louvain-la-Neuve : Duculot

Kleiber, G. (1997). Sens, référence et existence: que faire de l'extra-linguistique ?, *Langages* 127, 9-37

qui nous semble reflété dans la classification des verbes japonais de Kindaichi où la sémantique lexicale du verbe conditionne le sens aspectuel des formes verbales en *-te iru* (sans oublier le rôle que jouent les autres éléments contextuels dans la phrase ou le discours), tout comme la nature de l'aktionsart du verbe français influe sur le sens dynamique ou statique de la structure « être + participe passé », comme nous le verrons plus loin dans ce chapitre. Selon l'approche classique de la sémantique du discours (Kamp et Rohrer, 1983 et Dowty, 1986), seuls les accomplissements et les achèvements (processus non homogènes et bornés) du point de vue aspectuel déclenchent l'inférence en avant alors que les états et les activités (processus homogènes et non bornés) ne font pas avancer le temps. Cependant Moeschler relève les limites de l'approche classique de la sémantique du discours car les énoncés suivants qu'il cite (2000, p.4) illustrent bien le fait que le passé simple ne fait pas toujours avancer le temps et qu'à l'inverse l'imparfait le peut :

Bianca chanta le récitatif et Igor l'accompagna au piano. (actions simultanées)

Max entra dans la pièce. Sa torche électrique lui permettait d'avancer dans le noir. (action en développement).

Il en est de même avec l'interprétation aspectuelle car l'état peut faire avancer le temps, et l'événement peut traduire une inférence arrière au contraire comme dans ces deux exemples de Moeschler (2000 : 4) :

Max alluma une cigarette. Le tabac avait un goût de miel. (le récit avance)

Socrate mourut empoisonné. Il but la ciguë. (le récit opère un retour en arrière)

Pour Moeschler, l'approche traditionnelle de la sémantique du discours échoue à rendre compte de ces faits parce qu'elle décrit des propriétés sémantiques partielles qui se combinent dans l'interprétation des énoncés. Il propose qu'un modèle adéquat des relations de discours doive combiner des informations encodées dans différents types de catégories linguistiques et des hypothèses contextuelles accessibles de l'environnement cognitif. Ainsi les hypothèses contextuelles jouent-elles un rôle majeur dans l'interprétation du discours, ce qui nous ramène à la nécessité d'aider l'apprenant (japonophone) à identifier la nature statique (d'état) ou active (d'action) d'un énoncé en prenant compte non seulement de la nature sémantique du verbe japonais (verbes momentanés, verbes d'état, verbes duratifs et verbes de quatrième classe), et de la forme aspectuelle qui lui est combinée (formes en *-te iru*, forme en *-u*, forme en *-ta*,

forme en –te ita) mais aussi surtout du contexte d'utilisation dans les cas où les deux premiers critères d'interprétations ne suffisent pas. Il convient donc de combiner les trois types d'informations suivants: l'information conceptuelle encodée dans le matériel linguistique (nature sémantique du verbe japonais), l'information procédurale contenue dans les formes aspectuelles (-te iru, -ta et -u), et l'information contextuelle accessible dans l'environnement cognitif.

Moeschler établit dans ses principes du modèle directionnel une hiérarchie sur les types d'information précédemment envisagés, mais nous ne retiendrons que la première (2000, p.5) qui nous concerne principalement quant au problème aspectuel de l'expression de l'état en japonais notamment en ce qui touche à la détermination du sens aspectuel de –te iru: « l'information contextuelle est plus forte que l'information linguistique: lorsqu'il y a un conflit entre les traits portés par les expressions linguistiques et par l'information contextuelle, l'information contextuelle gagne ». C'est finalement le même constat que fait Dhorne quant aux sens aspectuels de –te iru largement tributaires du contexte, comme nous le verrons dans les paragraphes qui suivent. Et c'est ce qui nous convainc de ne pas chercher à vouloir établir des correspondances trop rigides entre formes verbales japonaises et françaises (même si dans les enquêtes il nous a fallu néanmoins grossir les traits pour davantage sensibiliser l'apprenant aux problèmes posés par la distinction entre état et action dans le verbe japonais), ce qui induirait inmanquablement les apprenants à l'erreur, mais à inviter l'apprenant à réfléchir sur le sens aspectuel en contexte avant de choisir la forme française adéquate pour exprimer l'action ou l'état.

2.7.5.2. Critères contextuels :

Dhorne (2005, p.32) note l'ambivalence de la forme en –te iru sur un même verbe comme suit:

Okaasan mite ! Shin ga osake nonderu no.

[maman regarde ! Shin suj. alcool boire-te.iru part.fin.]

Maman, regarde ! Shin boit (est en train de boire) de l'alcool !

Osake nonderu no ne. Kao ga makka yo.

[alcool boire-te.iru pf. pf. visage suj. tout.rouge pf]

Toi, tu es en train de boire de l'alcool. Tu as le visage tout rouge.

Toi, tu as bu de l'alcool. Tu as le visage tout rouge.

A la lumière de ces deux exemples, on voit combien en l'absence de contexte il est possible d'interpréter aspectuellement la phrase 2 de manière différente: action en cours ou parfait, et ce pour un même verbe. Dhorne souligne ici bien justement que « ni la nature du prédicat (nomu) ni l'objet qu'il met en cause (osake), ni la forme du verbe (V –te iru) ne sauraient fournir un critère de décision, étant communs aux deux exemples ». C'est en effet dans le contexte que se détermine le sens aspectuel du prédicat.

Il conviendrait donc de cerner quels sont les éléments contextuels qui puissent aider à décoder le sens aspectuel de la phrase japonaise. On peut citer notamment à l'instar de Dhorne (2005):

- . la localisation temporelle de l'événement:
- l'absence ou la présence de la particule “ni”: la présence d'un complément de temps situant clairement l'action dans le passé entraîne forcément une interprétation passée (accomplie) du prédicat avec –te iru⁷⁵:

Kawabata Yasunari wa Shôwa 2 nen ni Izu no odoriko wo kaite iru.

[Kawabata Yasunari th. Shôwa 2 an à Izu de danseuse obj. écrire-te.iru]

Kawabata Yasunari a écrit la Danseuse d'Izu en l'an 2 de Shôwa (1927).

- la présence de la particule localisatrice *de*, privilégiant les prédicats exprimant l'action en cours (exemple de Dhorne, 2005 : 37):

Ken wa jibun no heya de fuku wo kigaete iru.

[Ken th. soi de chambre à habit objt. changer-te.iru]

Ken est en train de changer de vêtement dans sa chambre.

Le prédicat avec –te iru peut ainsi exprimer l'action accomplie ou non accomplie en l'absence de contexte clair (absence de localisation avec “de”).

Ken wa fuku wo kigaete iru.

⁷⁵ Il faut cependant éviter d'associer forcément la particule localisatrice *ni* à l'aspect accompli uniquement, car cette particule peut très bien exprimer le lieu de destination d'un prédicat en –te iru (exemple de Dhorne modifié, 2005, p.36):

Soko ni kikai wo hakonde iru no.

[entrepôt à machine obj. transporter-te.iru pf]

On transporte les machines dans l'entrepôt.

[Ken th. habit obj. changer-te.iru]

Ken s'est changé / est en train de se changer.

. le caractère momentané (transitoire) du procès: comme nous l'avons déjà souligné, les verbes dits momentanés ou transitoires dans la littérature linguistique japonisante expriment naturellement l'état accompli du fait qu'ils expriment le passage d'un état dans un autre, et la réalisation du passage entraîne son achèvement, d'où leur impossibilité *en général* (le contexte d'utilisation peut en effet changer la donne) d'exprimer l'action non accomplie en cours avec la forme en –te iru :

Kaze no sei de ko no ha ga ochite iru.

[vent de cause à arbre de feuille suj. tomber-te.iru]

Les feuilles d'arbre sont tombées à cause du vent.

Pour exprimer un procès non résultatif en cours (et en l'absence de contexte) on préférera sans doute un énoncé tel que le suivant : kaze no sei de ko no ha ga ochite kita. Remarquer l'ambivalence de la traduction française de l'exemple précédent dans laquelle la forme *sont tombées* peut exprimer aussi bien l'état résultatif ou le parfait que le passé (en japonais, on aurait pu dire aussi : ochita [sens parfait ou passé]).

. La nature intransitive ou transitive du verbe japonais:

Les verbes qui nous intéressent particulièrement sont les verbes intransitifs de sens transitoire ou momentané qui expriment l'état résultant avec –te iru. Tous les verbes intransitifs peuvent exprimer l'état résultant avec –te iru selon le contexte, mais ceux de sens duratif peuvent avoir un sens non accompli (présent), ce qui n'est en général pas le cas des verbes transitoires:

uma ga hashitte iru.

cheval suj. courir-te.iru

Le cheval court.

Les verbes transitifs peuvent selon le contexte exprimer l'action en cours (non accomplie) comme le parfait (sens accompli):

Takao wa denki wo keshite iru yo.

Takao th. courant obj. éteindre-te.iru pf

Takao éteint / a éteint la lumière.

. L'itération:

La valeur aspectuelle itérative permet aux verbes momentanés (transitoires) d'exprimer un non accompli comme dans cet exemple de Fujii repris aussi par Dhorne:

Ima yûmeijin ga dondon shinde iru.
maintenant célébrité suj. l'un.après.l'autre mourir-te.iru
En ce moment, les célébrités meurent l'une après l'autre.

Une fois de plus, le contexte est déterminant pour décider du sens aspectuel du verbe. Ici l'adverbe *dondon* indique qu'il s'agit de nombreuses célébrités en ce que l'action de *mourir* se répète. Cependant, la pluralité du sujet suggérée par l'adverbe dans l'exemple précédent n'implique pas toujours un sens itératif comme dans cet autre exemple de Dhorne:

Sono hikôki no jiko de wa, hito ga takusan shinde iru.
cet avion de accident à th., gens suj. beaucoup mourir-te.iru
Beaucoup de gens sont morts dans cet accident d'avion.

Dans ce dernier exemple, le verbe *shinu* garde son sens résultatif avec –te iru car l'action est bel et bien accomplie contextuellement (l'accident d'avion est un événement unique).

Ce que nous avons relevé concernant le sens itératif des verbes intransitifs momentanés est valable aussi pour les verbes transitifs de sens transitoire. Le verbe *akeru* (cas exposé par Dhorne), qui aura plutôt un sens accompli (parfait) lorsqu'il s'agit d'une porte d'entrée, peut avoir un sens non accompli lorsqu'il s'agit d'une porte prenant du temps à ouvrir ou de plusieurs portes (sens itératif):

Akane ga doa wo akete iru.
Akane suj. porte obj. ouvrir-te.iru
Akane a ouvert la porte / ouvre la porte.

Nani kono oto ? Akane ga shako no tobira wo akete iru no.
quoi ce bruit ? Akane suj. garage de porte obj. ouvrir-te.iru pf
Qu'est-ce que c'est que ce bruit ? C'est Akane qui est en train d'ouvrir la porte du

garage.

Tadaima doa wo akete imasu kara shôshô o-machi kudasai.

juste.maintenant porte obj. ouvrir-te.iru comme un.peu préf.-attendre imp.

Nous sommes en train d'ouvrir les portes, veuillez patienter un moment svp.

Noter que seul le contexte permet de dire que l'objet *doa* (porte) dans ce dernier exemple est pluriel, permettant un sens itératif ici.

L'itération n'est évidemment pas le seul fait de la pluralité des arguments du verbe, mais aussi celui des adverbes temporels tels que *mainichi* (tous les jours), ou encore des propositions subordonnées impliquant l'itération telles que *to* ou *tabi ni* (chaque fois que) par exemple.

. Le nombre fini de procès:

Lorsqu'on constate la réalisation d'un événement au passé (auquel cas un complément de temps l'indique le plus souvent explicitement), les verbes momentanés comme duratifs expriment avec *-te iru* l'accompli (sens passé, aussi appelé précédemment sens expérientiel):

Kono hon wa ikkai yonde iru yo.

ce livre th. une.fois lire-te iru pf

J'ai lu ce livre une fois.

Tanaka-san wa ikkai kekkon shite iru yo.

M.Tanaka th. une.fois se.marier-te iru pf

M. Tanaka s'est marié une fois / a été marié une fois.

. L'actualisation du procès statique:

Nous avons vu que les verbe dits statiques n'ont pas besoin de *-te iru* pour exprimer l'état. Cependant il n'est pas impossible de les employer avec *-te iru* (sauf "aru" et "iru") lorsqu'on insiste sur l'actualisation de l'état sous les yeux du locuteur:

Oyogenai tte iu kedo, hora, oyogete ru janai ka.

nager-pot.-neg. cit. dire mais, regarde ! nager-pot.-te.iru non int.

Tu dis que tu ne sais pas nager, mais regarde ! Tu vois bien que tu sais justement nager !

La revue succincte des divers paramètres permettant de déterminer le sens aspectuel de la forme en *-te iru* nous montre que la nature sémantique du verbe comme sa valence ne suffisent pas à interpréter le sens aspectuel du verbe suffixé de *-te iru*, et que ces sens dépendent très largement de facteurs contextuels explicitement exprimés par divers moyens lexicaux ou implicitement fournis par le contexte d'énonciation. Cela n'est pas sans implications pédagogiques quant à notre enseignement-apprentissage de la différenciation entre action et état : il importe avant tout de sensibiliser l'apprenant à l'importance du contexte et non pas seulement de le sensibiliser aux formes que prend le verbe japonais pour déterminer la forme que peut prendre le verbe français. A cet égard, allier le visuel de l'action amenant au résultat de cette action en classe (i.e. en mimant les énoncés écrits sur le tableau) peut se révéler déterminant et plus parlant qu'un simple exposé grammatical de présentations parallèles des formes du verbe japonais et du verbe français. Mais il convient de ne pas minimiser l'impact de la sensibilisation aux formes exploitées dans L1 afin d'habituer les apprenants à en reconnaître les emplois en vue de choisir la bonne forme verbale en français.

2.7.6. Autres expressions de l'état en japonais:

2.7. 6.1. La forme en *-te aru*:

2.7.6.1.1. Sens basiques de *-te aru* :

Il est possible d'utiliser le verbe opérateur *aru*, qui exprime originellement la localisation spatiale (se trouver, être à un endroit), pour exprimer l'état. On ne s'étendra pas sur les détails des emplois de *aru* (par opposition à *iru*) en fonction prédicative ici pour nous intéresser particulièrement à l'expression *-te aru* en rapport avec l'expression de l'état en japonais. Cette expression est souvent présentée dans les grammaires du japonais comme une marque de l'état résultant de l'objet le plus souvent inanimé de la construction transitive correspondante. C'est ainsi que la structure de base active avec laquelle celle en *-te aru* est mise généralement en parallèle met en jeu un verbe transitif (exemple de Dhorne, 2005, p.112) dont l'action est achevée, permettant l'observation de son résultat avec *-te aru*:

Dareka ga tegami wo kaita > tegami wa kaite aru.

quelqu'un suj. lettre obj. écrire.pass. > lettre th. écrire-te.aru

Quelqu'un a écrit une lettre. > La lettre est écrite.

Noter que la forme en –te aru implique que l'agent, non exprimé, ne peut être ni le locuteur, ni l'interlocuteur. “La lettre est écrite”, on le constate mais on ne sait pas qui l'a écrite. Il en est de même avec:

Doa ga akete aru.
porte suj. ouvrir-te aru
La porte est ouverte.

Il faut remarquer que, quant aux paires de verbes transitifs / intransitifs dont nous avons parlé précédemment, la forme en –te iru du verbe intransitif exprime le même état que la forme en –te aru de son correspondant transitif:

Doa ga shimatte iru. (intransitif-te iru) = Doa ga shimete aru. (transitif-te aru)
La porte est fermée.

Johnson ⁷⁶ (2008, p.159-163) résume la différence entre les deux formes statiques comme suit: -te aru signifie qu'une action intentionnelle a été entreprise et que la situation qui en résulte continue dans le moment présent. La fonction de –te aru et –te iru est similaire en ce que les deux sont utilisés pour décrire un état résultatif, i.e. quelque chose dans l'état accompli. La différence est que –te aru est utilisé quand quelqu'un a eu l'intention de causer l'état qui en a résulté. Ainsi, -te aru ne peut accompagner que les verbes d'action. En bref, -te iru se contente donc d'exprimer l'état résultatif alors que –te aru ajoute une nuance clairement intentionnelle avec en arrière-plan les motivations de l'action⁷⁷.

2.7.6.1.2. Autres sens de –te aru:

⁷⁶ Johnson, Y. (2008). *Fundamentals of Japanese Grammar*. Hawai'i: University of Hawai'i Press

⁷⁷ La forme en –te aru peut aussi exprimer la réalisation d'un résultat en prévision de quelque chose et se rend plutôt par un passé composé à valeur de parfait en français (on ne peut s'empêcher de penser à la formule à l'origine du passé composé en français comme ci-dessous entre parenthèses):

Mado wo akete aru.	fenêtre obj. ouvrir-te.aru	<i>J'ai ouvert la fenêtre. (J'ai la fenêtre ouverte)</i>
Purinto wo junbishite aru.	photocopie obj. préparer-te aru	<i>J'ai préparé des photocopies. (J'ai les photocopies préparées)</i>

Parmi les autres emplois de – te aru, Martin⁷⁸ (1975, p.525-6) évoque entre autres un sens anticipatif.

Le sens anticipatif ne se limite pas aux verbes transitifs et ne correspond pas au sens résultatif, même si l'on peut considérer que les effets de l'action se font encore sentir au moment de référence, d'où le sens d'anticipation similaire à la forme –te oku : boku wa sakuban yoku nete aru (nete oita) kara, kyô no tesuto wa shinpai nai⁷⁹ (comme j'ai bien dormi hier soir, je n'ai pas d'inquiétude pour le test d'aujourd'hui).

Morita (1977)⁸⁰ distingue de son côté le sens constatatif (il y a quelque chose qui a été fait) du sens de prévision (on a fait quelque chose en vue d'autre chose) relativement à l'emploi d'une structure intransitive (l'objet en question est introduit par la particule GA) et d'une structure transitive (l'objet en question est introduit par WO)⁸¹. Dans notre pédagogie de l'état, nous n'avons pas parlé de ces emplois de –te aru afin de ne pas embrouiller trop les apprenants et ne pas les distraire de l'expression de l'état, notre véritable objectif, d'autant plus que la fréquence des énoncés en –te aru semble bien moindre que celle de ceux en –te iru.

⁷⁸ Martin, S.E. (1975). *A reference grammar of Japanese*. University of Hawai'i Press

⁷⁹ Exemple emprunté à Martin (1975, p.526)

⁸⁰ Morita, Y. (1977). *Kiso nihongo 1*, Japonais fondamental. Kadokawa-shoten, Tokyo

⁸¹ Mais cette distinction n'est pas toujours nette comme le relève Dhorne (2005, p.116). Dhorne souligne que les deux constructions se différencient par les caractéristiques suivantes: lorsque –te aru a une fonction localisatrice, son prédicat est le plus souvent accompagné d'un complément de lieu introduit par *ni*, et quand cette particule n'est pas présente, c'est le contexte qui assume cette fonction (en l'occurrence, le locuteur s'apercevant d'un état, il ne peut s'agir que du lieu où il se trouve au moment où il le constate et le formule par des mots):

Koko ni mo shinbun ga hirogete aru.

ici à aussi journal poser-te.aru

Ici aussi est posé un journal / Ici aussi il y a un journal de posé.

Oya, mado ga akete aru.

tiens fenêtre suj. ouvrir-te.aru

Tiens, la fenêtre est ouverte !

De plus, l'agent n'est jamais exprimé avec un verbe en –te aru à valeur localisatrice, alors que cela est possible quand cette formule a un sens de résultat en prévision d'autre chose.

Notons aussi que les verbes intransitifs employés avec –te aru ne peuvent avoir le sens localisateur (Dhorne, 2005, p.125):

Yamada wa tappuri nete arimasu kara, kare ni tanondara dô desu ka?

Yamada th. beaucoup dormir-te.aru comme lui à demander-si comment cop. int.

Comme Yamada a beaucoup dormi, que diriez-vous de le lui demander ?

2.7.6.2. La forme en -ta:

2.7.6.2.1. Sens aspecto-temporels et modaux de -ta :

Nous avons pris le parti d'évoquer brièvement la forme en -ta ici du fait que -ta peut être rendu par un état en français à certaines occasions, en lieu et place de -te iru, bien que -ta n'ait pas pour fonction première d'exprimer l'état en japonais. Ce n'est donc pas le sens aspecto-temporel de -ta exprimant le passé ou l'accompli qui nous intéresse le plus, même s'il convient de les résumer ici par un souci d'exhaustivité toute relative. Nous ne parlerons pas non plus des emplois de -ta en position non finale dans la phrase (nous n'en avons d'ailleurs pas parlé pour les autres formes aspectuelles non plus du fait que nous nous intéressons uniquement au verbe de la proposition principale ou indépendante).

On s'accorde à dire que -ta exprime le passé (sans rapport avec le présent) et le parfait (en rapport avec le présent)⁸². Matsushita⁸³ (1930) propose que -ta exprime globalement l'idée d'accompli du fait qu'on rencontre cette forme dans des énoncés exprimés aussi bien dans le passé, que dans le présent ou le futur. Pour lui, la forme en -ta dépend avant tout de la position du sujet du jugement, pour reprendre Dhorne (2005, p.251), rendant un énoncé tel que *Onaka ga suita* (j'ai faim) possible. Pour Yamada⁸⁴ (1908) comme pour Tokieda⁸⁵ (1950), -ta est l'expression « d'un jugement de confirmation de la part du sujet-parlant à propos d'un événement », ce qu'illustre l'exemple suivant:

⁸² Teramura (1984) distingue aussi plusieurs sens de -ta qui relèvent selon lui de la modalité:

- constatation ou prise de conscience d'un événement au moment présent: *atta !* (bien que la forme "*aru !*" puisse théoriquement être utilisée ici, elle l'est rarement) – (emploi possible de l'imparfait ici en français).
- réaffirmation d'un fait: *ashita wa yasumi datta ne / doko e iku n datta kke ?* (emploi possible de l'imparfait en français ici aussi: Ah oui, demain, c'était bien jour de congé / Où t'allais demain, déjà ?).
- expression du conditionnel passé: *maemotte shitte itara, kita noni ne* (si je l'avais su avant, je serais venu).
- impératif modal: *neta, neta !* (dors !).
- obligation: *(shita hô ga ii / il vaut mieux faire)*

⁸³ Matsushita, D. (1930). *Kaisen hyôjun nihon bunpô* (Grammaire du japonais standard). Tôkyô : Chebunkan shoten

⁸⁴ Yamada, Y. (1908), *Nihongo bunpôron* (Grammaire japonaise). Hobunkan, Tôkyô

⁸⁵ Tokieda, M. (1950). *Nihon bunpô, Bungo-hen* (Grammaire japonaise, langue parlée). Iwanami : Tôkyô

Aa, koko ni atta !

ah ici à être-ta

Ah, le voilà ! (Il était là !)

-ta peut se combiner à -te iru pour donner une forme en -te ita ayant les emplois suivants, rappelés par Dhorne (2005):

- état dans le passé:

Sono jidai ni wa, Nihon kara furansu made iku ni wa ikkagetsu kakatte ita.

ce époque à th. Japon de France jusqu'à aller à th. un-mois prendre-te ita

A cette époque, pour aller du Japon en France, il fallait un mois.

- action en cours dans le passé:

Hon wo yonde ita.

livre obj. lire-te ita

Je lisais (j'étais en train de lire) un livre.

- état résultant dans le passé:

Yamada wa kekkon shite ita.

Yamada th. se.marier-te ita

Yamada était marié.

- itération:

Yasuda wa koko de wa ii kyaku de kayotte ita.

Yasuda th. ici à th. bon client à fréquenter-te ita

Yasuda fréquentait cet endroit en bon client.

2.7.6.2.2. Concurrence entre les formes en -ta et -te iru :

La forme en -ta entre en concurrence avec la forme -te iru dans certains cas. Ainsi oppose-t-on volontiers les deux énoncés suivants:

Densha ga kita yo !

train suj. venir-ta part.

Le train est arrivé (il arrive) !

Densha ga kite iru yo !

train suj. venir-te iru part.

Le train est arrivé (= Le train est là).

Comme on le voit, avec –te iru, on exprime l'état résultatif et le train est déjà arrêté en gare, tandis qu'avec –ta le locuteur exprime le sens modal de la prise de conscience d'un fait sans impliquer que le train soit déjà arrêté en gare (il est donc encore en cours d'arrivée).

Les éléments déterminant l'occurrence temporelle de la relation prédicative favoriseront ainsi l'emploi de –ta. Par conséquent, les adverbes tels que *kyû ni* (soudain) / *yatto* (enfin) seront incompatibles avec –te iru, mais –ta peut être rendu dans ce cas par une forme statique en français:

yatto natsuyasumi no sugoshi-basho ga kimatta.
enfin vacances.d'été de passer.le.temps-endroit suj. se.décider-ta
L'endroit pour les vacances d'été est enfin décidé !

*Yatto natsuyasumi no sugoshi-basho ga kimatte iru.

De manière opposée, l'emploi d'un complément de durée empêche l'utilisation de –ta et oblige à utiliser –te iru:

Ichinichijû zutto onaka ga suite iru.
toute.la.journée continuellement ventre suj. se.vider-te.iru
J'ai continuellement faim toute la journée.

*Ichinichijû zutto onaka ga suite.

Ces quelques dernières remarques empruntées à Dhorne nous paraissent intéressantes pour guider les apprenants japonophones dans la manière de distinguer les divers emplois de –ta quand cette forme peut se rendre par un état en français, même si le parfait demeure acceptable (avec un changement de la valence néanmoins, tour de passe-passe difficile à expliquer aux apprenants du fait que « kimatta » est intransitif en japonais alors que « décider » est transitif en français): “nous avons enfin décidé l'endroit pour les vacances d'été”.

Washio et Mihara⁸⁶ (1997) nous éclairent sur la relation parfois synonymique

⁸⁶ Washio, R., & Mihara, K. (1997). *Voice and aspect*. Tokyo: Kenkyuusha

entre –te iru et –ta d’une part, et leur équivalent en anglais, à savoir le present perfect. A leurs équivalences en anglais des deux formes japonaises, nous avons ajouté les équivalents possibles en français puisqu’il s’agit de la langue cible de notre étude. Ils donnent les exemples suivants:

a) Have you visited the dinosaur exhibition ?

Avez-vous visité l’exposition sur les dinosaures ?

Kyôryûten ni itta ?

b) It’s started raining.

Il a commencé à pleuvoir.

Ame ga furi-dashita.

c) The police have arrested him.

La police l’a arrêté.

Keisatsu ga kare wo taihō shita.

d) The sky has cleared up to a light blue.

Le ciel s’est éclairci et est devenu bleu.

Sora ga hareagatte raitoburû ni natte iru.

e) Many new nations have recently sprung up.

De nombreuses nouvelles nations sont apparues récemment.

Shinkôkoku ga saikin takusan tanjô shite iru.

f) The taxi has arrived.

Le taxi est arrivé.

Takushî ga kite iru.

On remarque que dans a, b, c, à un verbe au present perfect anglais correspondent comme attendu un passé composé de sens parfait français et une forme accomplie en –ta japonaise. Dans d, e, f, on a par contre la forme –te iru de sens résultatif (statique) en japonais et la forme “être + participe passé” de sens résultatif (statique) en français alors qu’on a un present perfect en anglais. Noter néanmoins que les formes statiques du français dans les 3 derniers exemples se confondent morphologiquement avec le passé composé chez les trois verbes en question, ce qui

permet d'interpréter ces formes comme des passés composés de sens parfait en français à la manière de l'anglais (d'ailleurs le verbe apparaître admet la forme "ont apparu" exclusivement de sens parfait dans ce contexte). Doit-on alors considérer le sens de –te iru en japonais pour ces trois derniers exemples comme relevant du parfait ou du statique ?

Le problème inverse existe: faut-il considérer la forme –ta du japonais comme un parfait ou une forme statique dans les cas suivants:

g) Tokei ga kowareta !

La montre est cassée ! / La montre s'est cassée !

The watch broke ! / The watch is broken !

Concernant d, e, f, l'auteur remarque qu'on peut aussi utiliser –ta en japonais dans ces phrases:

d) The sky has cleared up to a light blue.

Le ciel s'est éclairci et est devenu bleu.

Sora ga hareagatte raitoburû ni natta.

e) Many new nations have recently sprung up.

De nombreuses nouvelles nations sont apparues récemment.

Shinkôkoku ga saikin takusan tanjô shita.

f) The taxi has arrived.

Le taxi est arrivé.

Takushî ga kita.

Le choix de –te iru dans ces trois exemples insiste sur la situation dans le moment présent et le résultat de l'action qui en est à l'origine se prolongeant dans le présent. Au contraire avec –ta, on insiste davantage sur le fait que l'action ayant mené au changement d'état présentement observable s'est réalisée dans le passé, même immédiat. Puisque le present perfect anglais lie le procès ayant eu lieu dans le passé au moment d'énonciation, il peut être utilisé pour exprimer l'état résultant dans le présent tout comme l'action qui en est à l'origine dans le passé, ce qui est possible aussi pour le passé composé de sens parfait en français, d'où la possibilité de n'avoir qu'une forme de parfait en français et en anglais là où on a plutôt deux formes aspectuelles en japonais.

Mais n'oublions pas que le français a la possibilité d'utiliser la forme "être + PP" quand l'accent est mis sur le résultat présent. L'auteur précise que la possibilité de rendre le parfait anglais par -te iru en japonais n'existe que pour les verbes intransitifs (de caractère momentané) [p.182].

Les auteurs font ensuite quelques correspondances systématiques entre:

. le parfait exprimant la continuité d'un état et la forme -te iru (et accessoirement -te kita) [temps présent en français]:

a) I have lived in London since 1980.

1980 nen irai rondon ni sunde iru.

Je vis à Londres depuis 1980.

b) I have been annoyed at his behaviour for a long time.

Naganen kare no furumai ni nayamasarete iru / nayamaserete kita.

Je suis ennuyé par son comportement depuis des années.

. le parfait de sens expérientiel avec la forme -te iru ou -ta koto ga aru (passé composé de sens parfait en français):

c) Tom has driven through the South many times before.

Tomu wa nandomo nanbu e kuruma de tabi shite iru / shita koto ga aru.

Tom a voyagé de nombreuses fois dans le sud avant.

. la forme progressive anglaise et la forme -te iru japonaise [présent en français]:

d) They are building a house in the forest.

Karera wa mori no naka ni ie wo tatete iru.

Ils bâtissent une maison dans le bois.

Les auteurs dressent ensuite un tableau sur ces correspondances. Nous y ajoutons le français:

anglais		japonais		français
Accompli (Present	Procès	Temps	-ta	Passé composé (être + PP)

perfect)	Résultatif État continu Expérientiel	Continuatif	-te iru Résultat continu État continu Expérience continue	Être + PP Présent Passé composé
Progressif (be...-ing)	Action continue		-te iru Action continue	Présent

On voit qu'à la forme en *-te iru* japonaise correspondent au moins trois formes verbales différentes en français. La confrontation de *-ta* et *-te iru* à l'anglais et au français nous a finalement permis de revenir aux problèmes que posent la forme en *-te iru* pour être rendue en français en raison de ses nombreux sens aspectuels : c'est le contexte qui détermine avant tout le sens aspectuel de *-te iru* et il est primordial de sensibiliser les apprenants japonophones à cette situation linguistique qui est la leur afin de les aider à faire le bon choix de la forme verbale en français.

Il est cependant un dernier cas fort intéressant, non évoqué par Washio et Mihara comme par Dhorne, celui où la forme en *-ta* se rend toujours par "être + participe passé" en français: il s'agit des verbes intransitifs exprimant une sensation ou un sentiment en japonais, tels que *odoroku* (s'étonner), *hotto suru* ("se soulager"), *anshin suru* (se rassurer), etc. Ces verbes s'utilisent généralement à la forme en *-ta* pour exprimer l'émotion ou la sensation ressentie dans le présent. Mais alors que le japonais insiste sur le caractère immédiat de ce ressenti, justifiant l'emploi de *-ta*, le français préfère nettement exprimer l'état qui résulte de cette soudaineté de l'émotion:

Odoroita ! (je suis étonné / surpris)

Hotto shita ! (je suis soulagé)

Anshin shita ! (je suis rassuré)

Il se trouve que les apprenants, dont certains de niveau confirmé comme nous l'avons observé dans des situations conversationnelles, influencés par la forme en *-ta*, sont souvent tentés de dire "je me suis étonné", "je me suis soulagé", "je me suis rassuré" (d'autant plus que les dictionnaires bilingues donnent les traductions de « s'étonner », « se soulager », « se rassurer »), ce qui ne se dit généralement pas dans un contexte présent en français (et le français préférera dire « j'ai été étonné / soulagé / rassuré » pour insister sur le changement d'état au passé plutôt que de dire « je me suis étonné / soulagé / rassuré »).

Il semble cependant que *-te iru* soit préféré si le sujet de telles expressions est la troisième personne :

Kare wa odorosite iru. (il est étonné / surpris)

C'est à ce titre de la concurrence avec *-te iru* (dans les cas où les deux formes se rendent par « être + PP » en français) que la forme en *-ta* pourrait aussi faire l'objet de notre pédagogie de l'état, bien que nous n'ayons pas retenu cette option délibérément pour nous concentrer sur les formes en *-te iru* et accessoirement *-te aru*. Mais nous ferons néanmoins des propositions pédagogiques à cet effet plus tard.

2.7.7. En bref :

Le japonais présente pour particularité de posséder un système verbal exprimant l'aspect plutôt que le temps, la forme *-ru* exprimant l'inaccompli par opposition à la forme *-ta* exprimant l'accompli (certaines grammaires parlent aussi d'opposition passé / non passé). A ces deux formes simples du verbe s'ajoutent la forme *-te iru* (et *-te ita*) dont le sens aspectuel dépend en grande partie de l'aktionsart des verbes auxquels elle est ajoutée, mais encore davantage du contexte d'utilisation, comme Dhorne (2005) l'a bien fait ressortir. La forme *-te iru* exprime ainsi principalement soit l'action en cours des verbes duratifs, soit le résultatif des verbes transitoires, ce qui se traduit par l'utilisation de formes verbales distinctes en français. Ainsi si l'action en cours se rend le plus souvent par le présent de l'indicatif ou l'imparfait (quand *-te iru* est à la forme *-te ita* par exemple, mais gardons-nous de généraliser ici), qui sont des temps simples en français, le résultatif sera plutôt rendu par la structure « être + participe passé » avec *être* conjugué au présent ou à l'imparfait de l'indicatif en français.

Il est à noter que cette dernière structure s'apparente au passif dans notre langue et que nombre de linguistes et / ou grammairiens la considèrent comme relevant du passif, alors qu'en japonais la forme *-te iru* n'entretient en rien une quelconque relation avec l'expression du passif dans cette langue, mais relève bien de la voix active d'un point de vue morphologique. C'est cet étrange tour de passe des voix d'une langue à l'autre (entre autres) qui nous semble être peut-être à l'origine du nombre incroyablement élevé des erreurs observées dans le test de traduction du français au japonais quant aux formes statiques du japonais mal traduites en français par les apprenants, ce qui nous a amené à nous intéresser à ce problème très particulier de la grammaire française qui n'en fait d'ailleurs généralement que peu de cas.

Pourtant il faudra se garder de vouloir absolument associer systématiquement une forme verbale japonaise donnée à un seul type de forme verbale

française car la forme –te iru (et –te ita) possède, comme on l’a vu, d’autres sens et emplois secondaires loin d’être rares dans les énoncés japonais, tout comme les formes –ta et –ru se rencontrent dans des contextes très divers. Une pédagogie de l’expression de l’état résultatif en français fondée sur une sensibilisation à la L1 des apprenants (ici le japonais) devrait ainsi davantage insister sur les deux emplois principaux de la forme en –te iru (et –te aru) en fonction du contexte et de la nature des verbes japonais avec force exemples. Dans un second temps, ce que nous avons délibérément écarté de notre étude présente, il serait intéressant de sensibiliser l’apprenant à la possibilité de rendre la forme en –ta aussi par la structure « être + participe passé » quand le contexte le permet. Mais il s’agit là d’un autre axe de recherche future.

2.8. L’expression de l’état et le passif en français:

Il est temps d’aborder l’expression de l’état en français, qui s’exprime au moyen du verbe “être” et d’un prédicat nominal, adjectival ou prépositionnel. D’autres verbes dits verbes d’état tels que “rester”, “demeurer”, “sembler”, etc., peuvent remplacer “être” dans cette fonction, mais nous ne traiterons pas de ces derniers. Par expression de l’état, nous entendons principalement l’état résultatif exprimé par la tournure « être + participe passé » en français, commune à l’expression du passif notamment, mais pas seulement, comme nous le verrons. Etant donné que cette tournure particulière du français confond en une seule expression morpho-syntaxique les deux notions de passif et d’état résultatif, il convient de faire le point d’abord sur la tournure passive en français, afin de justifier notre option consistant à distinguer passif et expression de l’état d’un point de vue didactique.

2.8.1. Fréquence de la structure « être + participe passé »:

Avant d’entrer dans des considérations linguistiques et didactiques, il convient de justifier notre intérêt pour la structure « être + participe passé » dans la didactique du FLE pour les débutants, en en démontrant notamment la nécessité, ne serait-ce que par la fréquence de ces énoncés assimilés au passif en français, en tordant le cou de certaines idées bien reçues souvent mises en avant pour justifier l’absence du passif, et donc de l’expression de l’état dans les programmes de FLE au Japon (et ailleurs ?).

Il est une croyance grammaticale présente chez les grammairiens français, et qui s’est distillée tout autant chez les enseignants et leurs élèves, selon laquelle le passif serait bien moins utilisé que l’actif et que le français et les Français éviteraient de

l'utiliser de fait. Les statistiques suivantes semblent malheureusement appuyer de telles croyances : en anglais, Svartvik⁸⁷ (1966) trouve ainsi une disproportion allant de 89% de verbes actifs pour 12% de passifs dans les textes scientifiques, ce que Gaatone⁸⁸ (1993) et Lamiroy⁸⁹ (1993) semblent confirmer aussi. De plus, Lamiroy estime ainsi que le passif « long » avec agent exprimé ne constitue que le quart des occurrences du passif, le passif « court » sans agent représentant les trois autres quarts de cette occurrence (nous nous permettons d'utiliser cette statistique à notre avantage sur le passif dit court pour en justifier l'enseignement-apprentissage en FLE en tant qu'expression de l'état indépendamment du passif). Quirk⁹⁰ et al. (1985) a aussi soutenu que le passif est plus rare à l'oral qu'à l'écrit aussi bien en anglais qu'en français.

Pourtant ce sont ces croyances grammaticales que dénonçait déjà en 1902 Harmer⁹¹ (p.424) en ces termes⁹²: « the supreme examples [...] of discrepancy between precept and practice must surely be the following pronouncements by scholars who have all, curiously but presumably unconsciously, contrived to use the passive voice to tell us that the French dislike the passive voice and use it sparingly:

. « Le passif semble haï par le français » (A. Thérive, *Libre histoire de la langue française*, p.155)

. « Les formes du passif sont, généralement, considérées en français moderne comme lourdes et peu élégantes...D'une façon générale...la forme pronominales est préférée au passif » (Brunot and Bruneau, *Précis de grammaire historique de la langue française*, p.324-329)

. « Si le français, qui répugne d'ordinaire à l'emploi du passif, l'admet pourtant dans ce cas, c'est que le tour avec le passif a plus de relief que celui qui est introduit par *on* et l'actif » (G&R. Le Bidois, *Syntaxe du français moderne* vol1, p.411)

. « L'usage moderne emploie la voix passive avec la plus grande circonspection: il n'y a recours que lorsque, dans la pensée, le sujet du verbe s'impose de façon absolument nette comme *patient* ; toutes les fois qu'il est possible de le considérer comme un *agent*, et d'employer la voix active, on préfère cette dernière. » (W. von Wartburg and P.

⁸⁷ Svartvik, J. (1966). *On voice in the English verb*. The Hague : Mouton de Gruyter

⁸⁸ Gaatone, D. (1998). *Le passif en français*, Champs linguistiques. Duculot : France

⁸⁹ Lamiroy, B. (1993). Pourquoi il y a deux passifs, *Langages*, 109, 53-72

⁹⁰ Quirk, R. & al. (1985). *A comprehensive Grammar of the English language*. London : Longman

⁹¹ Harmer, L.C. (1902). *Uncertainties in French Grammar*. Cambridge University Press: London – New York – Melbourne

⁹²Traduction : « les affirmations suivantes par des savants, qui ont tous, curieusement mais probablement inconsciemment, planifié un usage de la voix passive de manière à nous dire que les Français dédaignent la voix passive et l'utilisent avec parcimonie, constituent les exemples suprêmes de l'écart entre préceptes et pratique »

Zumthor, Précis de syntaxe du français contemporain, p.195).

Cette croyance est en complète contradiction avec les faits et avec les diverses fonctions discursives du passif qui en commandent l'utilisation. Harmer remarque que l' « échec du grammairien français à pratiquer ce qu'il prêche n'est pas un phénomène qui apparaît pour la première fois en français d'aujourd'hui (Harmer écrit ceci déjà en 1902 !). Il existait au XVII^e siècle et, qui plus est, dans l'oeuvre de l'un des grammairiens les plus distingués de son temps – Vaugelas. Corneille, dans *Remarques sur la langue française de Monsieur de Vaugelas (1687)*, note: “quoy que Monsieur de Vaugelas condamne pas avec aucun, il ne laisse pas de les joindre ensemble en beaucoup d'endroits de ses remarques... Aussi a-t-il averti dans sa Preface qu'on doit s'attacher aux regles qu'il donne, & non pas à sa maniere d'écrire” » .

Harmer note l'incapacité des grammairiens français de son temps à noter l'usage du français moderne plus précisément et avec adéquation (p.425), ce qui demeure un travers de notre temps aussi, même si les linguistes tendent à redresser la barre sans pour autant que les grammairiens n'introduisent le produit de leurs recherches et observations dans la grammaire du français moderne. Le résultat de cette croyance en le dédain du français pour le passif est le peu de cas qu'on fait de la structure « être + participe passé » dans les grammaires et manuels de français au Japon, comme on l'observera dans la dernière partie de ce chapitre.

A l'instar de la critique de Harmer sur les croyances selon lesquelles le passif est bien moins utilisé que l'actif, Blanche-Benveniste⁹³ (2000) s'est attachée à vérifier les données quant au français parlé, ce qui nous intéresse au premier plan puisque le cours dit de communication (ou de conversation) repose en premier lieu sur les pratiques orales. En effet, si à l'écrit, la qualité de la stylistique oblige à éviter la répétition du vocabulaire, l'oralité autorise cette redondance, qui favorise l'utilisation du passif, selon elle, au contraire des idées reçues en la matière. Elle remarque qu'on ne peut envisager le français parlé comme un seul type de discours homogène, car il se compose de plusieurs types tels la conversation, l'usage public ou l'usage professionnel. Elle souligne aussi qu'il n'y a pas un seul passif prototypique, mais plusieurs types ayant leurs propres caractéristiques sémantico-syntaxiques. De son analyse des corpus du GARS (Groupe aixois de recherche en syntaxe), elle remarque que certains verbes sont plus souvent utilisés au passif qu'à l'actif (elle ne considère dans son étude que les passifs avec « être » pour support, conformément à la définition de Gaatone ; voir plus

⁹³ Blanche-Benveniste, C. (2000). Analyse de deux types du passif, Le passif, *Etudes Romanes* 45, 303-320.

loin dans ce chapitre). Comme déjà mentionné, l'oral favorise donc la redondance et ainsi l'emploi du passif : « Vous faites la forme du dessus. Quand la forme est faite, on incruste le filet » (Blasco 1987, p.24, exemple cité par Blanche-Benveniste). A l'image de cet exemple, le passif reprend le verbe actif « faire », et le développement de la phrase avec cette redondance à deux voix différentes suit aussi le développement aspectuel de l'événement: de l'action en cours à son résultat. Si l'effet aspectuel est ici prépondérant, il ne l'est pas pour les verbes de sentiment où l'aspect demeure inchangé : J'ai été surprise / cela m'a surprise.

Blanche-Benveniste relève que ce second type de verbes est plus largement utilisé au passif qu'à l'actif. Elle remarque aussi que le type 1 de passif qui imite par la redondance lexicale du même lexème verbal le développement aspectuel de l'événement est très largement utilisé oralement (nombreux exemples p.307, 2000). Ces passifs peuvent aussi être dynamiques auquel cas ils expriment une valeur spécifique mais toujours chronologique: « C'est comme la Sécurité Sociale : ils devaient nous l'augmenter que sur janvier ; elle a été augmentée sur décembre déjà » (Benot 7,11, cité par Blanche-Benveniste). La succession du même lexème à l'actif puis au passif peut aussi exprimer la cause ou la conséquence : « On fermait le lundi, hein, j'étais en gérance, à cette époque-là, et le lundi c'était fermé » (Fleuriste 12,1). Gaatone (1998, p.226) souligne enfin le contraste engendré par cette succession actif-passif : « J'ai élevé mes enfants tout contraire de ce que j'ai été élevée, moi » (Francke 106, 14). Blanche-Benveniste explique que ces tournures passives redondantes sont bien plus nombreuses à l'oral qu'à l'écrit du fait des règles rédactionnelles et que contrairement à l'opinion courante, le passif est amplement utilisé oralement ainsi à côté de l'actif. Il n'est ainsi pas étonnant que, contrairement aux croyances grammaticales en la matière, le passif étant bien plus fréquent à l'oral qu'à l'écrit, on lui accorde une importance mineure dans les grammaires du français (écrit) et les cours de grammaire française des universités japonaises qui visent traditionnellement la capacité de lire des documents plutôt que des compétences communicationnelles dans l'optique de la recherche académique.

Quant au second type de passif des verbes de sentiment, il donne rarement lieu à ce phénomène de redondance, par contre il est souvent accompagné d'un agent, qu'elle nomme instigateur introduit plus souvent par « de » que par « par » : surpris de, ravi de, ému de... ⁹⁴ De tels verbes ne donnent que rarement lieu à des successions actif + passif

⁹⁴ Blanche-Benveniste reprend la liste de ces verbes établie par Gross (1975) : p.313 : affoler, agacer, ahurir, amuser, angoisser, atterrer, attrister, blesser, bouleverser, catastropher, choquer, contrarier, décevoir, dégoûter, désespérer, désoler, écoeurer, effarer, effondrer, embêter, émerveiller, emmerder, émouvoir, enchanter, énerver, ennuyer, épouvanter, estomaquer, étonner, exaspérer, exciter, fatiguer, frapper, gêner, indigner, intéresser,

car leur action ne se décompose pas comme en phases successives. Leur action s'accomplit en un tout immédiatement et il n'y a pas différence aspectuelle entre *cela m'étonne* et *je suis étonné*.⁹⁵ Dans les statistiques recueillies (p.316), Blanche-Benveniste constate que les passifs des verbes « frapper » et « surprendre » (tous deux de sens émotionnel) surpassent leur emploi actif à l'oral et que ces deux verbes sont absents des corpus écrits qu'elle a étudiés (Le Monde Diplomatique). Cela infirme donc de nouveau l'opinion courante selon laquelle l'écrit comporterait plus de passifs que l'oral. Elle fait la même constatation concernant l'emploi passif des verbes de sentiment largement plus fréquent que leur emploi actif.⁹⁶

Blanche-Benveniste a ainsi observé que le passif n'est en rien rare dans les discours oraux, ce qui nous paraît capital pour inciter à son enseignement en FLE dès la première année, en cours de communication. L'auteur émet pour avis, afin d'expliquer la croyance grammaticale qui veut que le passif soit mal aimé du français et des Français, que les chercheurs se sont intéressés jusqu'alors beaucoup plus au passif « canonique » avec agent exprimé, tendance que nous observons dans les manuels de grammaire de FLE au Japon, et délaissant la masse beaucoup plus importante des passifs « courts » (sans agent exprimé), assimilé dans les faits à des prédicats adjectivaux. On remarquera ainsi que Blanche-Benveniste considère comme passifs ici les formes généralement considérées comme adjectivales (être étonné, être surpris) et donc enseignées lexicalement et implicitement plutôt que comme étant le résultat d'un processus grammatical comme nous voudrions le mettre en avant. Blanche-Benveniste souligne toutefois que la fréquence des passifs tient beaucoup à la fréquence même des lexèmes verbaux utilisés, et que la fréquence du passif par rapport à l'actif tient aussi

intimider, passionner, ravir, scandaliser, sidérer, surprendre, suffoquer, stresser, toucher, tranquiliser, troubler, ulcérer, etc.

⁹⁵ Cela rappelle l'absence de différence aspectuelle entre les formes -ta et -te iru pour les équivalents lexicaux verbaux de ces verbes en japonais, la différence se situant plutôt en japonais dans le choix du sujet (cf 2.7.6.2.2.) : -ta pour la 1ère et 2ème personnes, -te iru pour la 3ème: odorita (je suis étonné) / odorite iru (il est étonné).

⁹⁶ (nous reprenons son tableau):

	Actif	passif
Choqué	0	4
Déçu	3	3
Dégoûté	2	1
Étonné	4	13
Fatigué	7	17
Intéressé	6	6
Ravi	0	2
Scandalisé	0	2

A l'exception de « dégoûté », les passifs sont ainsi en nombre égal ou supérieur aux actifs.

au type de passif, comme ici la fonction de reformulation⁹⁷ et le passif des verbes de sentiment illustrés dans son analyse.

2.8.2. Définir le passif:

2.8.2.1. Le passif dans la littérature linguistique mondiale:

Nous reprenons globalement dans les paragraphes suivants l'argumentaire de Siewerska⁹⁸ (1984) quant à la littérature linguistique mondiale sur le passif.

2.8.2.1.1. Généralités:

Siewerska (1984), à partir de l'analyse inter-linguistique des diverses constructions qualifiées de "passives" dans la littérature linguistique arrive à la conclusion que ces constructions ne semblent avoir aucune propriété en commun. Elle reprend d'abord (p.2) les caractéristiques de la définition du passif largement reconnues par les linguistes:

. le sujet de la proposition passive correspond à l'objet de la proposition active : le sujet de la proposition active est exprimée sous une forme agentive au passif ou demeure inexprimé.

. le verbe est marqué passif : le passif est traditionnellement défini par rapport à la construction active supposée lui correspondre et dont elle est dérivée. Actif et passif diffèrent morphologiquement en termes de marquage du verbe, marquages du nom, ordre des mots et apparition d'éléments supplémentaires par rapport à l'actif. Actifs et passifs ne donnent pas non plus la même fonction pragmatique à leurs sujets et patients du point de vue de la topicalisation. Malgré ces différences, passif et actif expriment cependant les mêmes contenus de points de vue divergents. Noter que selon les langues, il n'y a pas que l'objet du verbe actif qui peut devenir sujet du verbe passif: le peuvent aussi des noms occupant la fonction de récipient, bénéfactif, source, instrumental, locatif, causal, etc. Par ailleurs, des phrases sans équivalent actif sont aussi considérées

⁹⁷ Rasmussen (2000) donne un autre exemple illustratif de la dépendance du passif à certains contextes textuels, à travers l'utilisation du passif très fréquente dans les textes de loi et les contrats qu'il a évaluée à 33%, soit un tiers des verbes de son corpus au futur (il s'est intéressé en effet à l'occurrence du passif au futur uniquement étant donné la nature de son corpus législatif ou contractuel) dans les cas où le rédacteur n'avait pas de choix possible entre actif et passif, taux qui passe à 54% pour les verbes pour lesquels le rédacteur avait le choix entre actif et passif, ce qui n'est en rien négligeable et devrait donner lieu à un enseignement ciblé en faculté de droit ou en français des affaires par exemple. Noter qu'il relève dans ces mêmes corpus 82% de passifs sans agent contre 18% avec agent, confirmant les faits établis par Blanche-Benveniste, proportions confirmées chez Granger (1972) et Attal (1985) cités par Rasmussen.

⁹⁸ Siewerska, A. (1984). *The Passive: a comparative linguistic analysis*. Croom Helm

comme passives, par exemple:

allemand: Der Tisch ist gedeckt.

anglais: The table is laid.

français: La table est mise.

Ces phrases ne sont pas dans ces langues l'équivalent des phrases actives suivantes:

allemand: Jemand deckte den Tisch.

anglais: Someone laid the table.

français: Quelqu'un a mis la table.

En effet, les phrases dites passives ci-dessus expriment un état alors que les phrases actives ci-dessus expriment une action passée d'où peut résulter néanmoins l'état résultatif décrit par les phrases passives ci-dessus.

2.8.2.1.2. Evolution des points de vue sur le passif :

La relation entre passif et actif a été largement discutée dans la grammaire traditionnelle et la linguistique moderne, mais c'est avec l'avènement des approches transformationnelles et ses avatars relationnel, lexico-fonctionnel et fonctionnel notamment que diverses visions nouvelles sur le passif ont émergé. On peut distinguer deux approches principales structurelle ou relationnelle.

Les linguistes comme Chomsky⁹⁹ (1957, 1965, 1973), Jacobs et Rosenbaum¹⁰⁰ (1968), Emonds¹⁰¹ (1972, 1976), Langacker et Munro¹⁰² (1975), tenants de l'approche structurelle, affirment qu'il est possible de lier actif et passif en termes de changements induits dans leur structure constituante, i.e. les relations de dominance et l'ordre linéaire, avec permutation des noms agent et patient, l'insertion de l'élément "être + PP" (be + en), et insertion de l'élément "par" (by) à gauche du premier nom permuté dans la

⁹⁹ Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge : Mass MIT Press

Chomsky, N. (1973). Conditions on Transformations, in S. Anderson & P. Kiparsky (Eds.), *a Festschrift for Morris Halle*, 232-286. New York: Holt Rinehart and Winston

¹⁰⁰ Jacobs, R.A. & Rosenbaum, P.S. (1968). *English transformational Grammar*. Waltham, Mass.: MIT Press

¹⁰¹ Edmonds, J. (1972). A reformulation of certain syntactic transformations, in S. Peters (Ed.), *Goals of linguistic Theory*, 21-62. Englewood Cliffs: New Jersey, Prentice Hall

Edmonds, J. (1976). *A transformational approach to English Syntax*. New York: Academic Press

¹⁰² Langacker, R.W. & Munro, P.M. (1975). Passives and their Meaning, *Language*, 51-4, 789-839

proposition passive.

Les tenants de la grammaire des cas et de la grammaire relationnelle soutiennent que la relation entre actif et passif s'explique mieux en référence non pas à la structure constituante, mais aux changements dans les relations grammaticales entre les NPs et le verbe. En grammaire relationnelle (Perlmutter et Postal¹⁰³, 1977), le passif est vu comme une règle relationnelle qui promeut le sujet du verbe actif à une position oblique ou bien l'efface dans la phrase passive.

Les deux groupes de chercheurs s'opposent sur le fait de savoir si la relation entre passif et actif devrait être exprimée en termes de composant syntactique d'une grammaire ou dans un lexique. Ce dilemme ne semble toujours pas résolu de notre point de vue aujourd'hui si l'on considère que les passifs de sens résultatif qui sont l'objet de notre travail de thèse sont souvent considérés sous l'angle lexical en didactique du français, alors que nous souhaitons leur introduction poussée en tant que matière d'enseignement grammatical à part entière et indépendamment, si possible, du passif dynamique (autrement dit le passif classique), qui est lui traité de manière grammaticale traditionnellement¹⁰⁴.

De notre point de vue, il nous semble que l'option lexicale est la plus coûteuse en énergie et en efforts de l'apprenant car elle l'oblige à mémoriser les formes passives en tant que simple vocabulaire, alors qu'une approche transformationnelle a l'avantage de systématiser la formation du passif et ainsi d'économiser des efforts à l'apprenant : il lui suffirait de savoir dériver le participe passé du verbe, ou l'inverse. Cependant l'approche transformationnelle ne concernant traditionnellement que les cas de passif dynamique, elle ne résout pas ceux du passif dit statique et/ou résultatif qui reste enfermé dans une approche lexicale d'après nos observations de manuels au chapitre 3.

2.8.2.1.3. Transitivité et passivisation :

Le passif est depuis toujours lié au concept de transitivité, i.e. quel type de

¹⁰³ Perlmutter, D.M. & Postal, P.M. (1977). Toward a universal characterization of passivization, *BLS* 3, 395-417,

¹⁰⁴ Le problème principal se focalise ainsi sur la question de savoir si le passif et l'actif devraient être traités sur la base de règles syntaxiques ou lexicales. Les tenants du premier point de vue suggèrent généralement de dériver les passifs de phrases actives correspondantes (ce qui est encore la tendance actuelle très marquée dans les manuels de FLE publiés au Japon comme nous le verrons dans le chapitre consacré à l'observation des manuels). Les tenants de l'autre point de vue tels Brame (1976), Bresnan (1978), Freidin (1975a), Horn (1981) soutiennent que les phrases passives doivent être générées directement, que les régularités entre les deux structures peuvent s'exprimer en terme d'entrées lexicales pour les verbes (ce qui nous paraît intéressant à la condition d'indiquer aux apprenants comment dériver le participe passé à partir de tout verbe et d'explicitier le sens passif ou résultatif d'une telle dérivation, afin de donner une dimension grammaticale à ce processus morpho-syntaxique). Certains autres tels Wasow (1977), Lightfoot (1979) et Bennett (1980) préfèrent le compromis: certaines phrases passives devraient être dérivées transformationnellement mais d'autres lexicalement. En fait, ces querelles portent plus sur le modèle de grammaire proposé que sur la construction passive elle-même.

proposition active est susceptible d'être passivisé. En gros, tout verbe transitif serait passivisable. Mais la définition de la transitivité pose problème. Dans la plupart des cas, un verbe est dit transitif quand il accepte un objet direct et un verbe est dit intransitif quand il n'en accepte pas. La passivisation constitue l'un des moyens de tester la transitivité du verbe: un nom est vu comme objet d'un verbe et une proposition est vue comme transitive si le nom en question peut devenir le sujet de ce même verbe passivisé. Mais ce test est circulaire dans le sens où la transitivité se trouve vérifiée par la capacité de passivisation du verbe et que le passif est lui-même défini en fonction de la transitivité du verbe actif correspondant¹⁰⁵. Globalement, la seule règle qui semble s'appliquer régulièrement aux objets directs à ce stade est la passivisation, d'où la dépendance traditionnelle du passif à l'actif.

Pour la plupart des linguistes, la phrase transitive canonique exprime une activité transférée depuis l'agent sur le patient. Hopper et Thompson¹⁰⁶ (1980) affirment que ce transfert n'a lieu que si deux participants sont impliqués et que le verbe exprime une action plutôt qu'un état. Le transfert est plus effectif si l'action est perfective (avec un point d'arrivée) plutôt qu'imperfective (sans point d'arrivée), ponctuelle plutôt que durative, intentionnelle plutôt qu'involontaire, affirmative plutôt que négative, au mode indicatif plutôt qu'à un mode conjecturel (subjonctif, conditionnel, optatif, etc.), si l'action est opérée par un nom au degré d'agentivité fort (un être animé) plutôt que faible (un objet inanimé). Le degré d'affectivité de l'action sur l'objet est aussi d'autant plus fort que ce dernier est un nom propre (par opposition à un nom commun), désigne un être animé (par opposition à un objet inanimé), un nom concret (par opposition à un nom abstrait), un nom singulier (par opposition à un nom pluriel), un nom comptable (par opposition à un nom de masse), un nom référentiel défini (par opposition à un nom non référentiel). Malheureusement, il est prouvé qu'établir le degré de transitivité d'une proposition n'a aucune incidence sur sa passivisation, puisque certains verbes résolument transitifs ne se passivent pas.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Les grammairiens transformationnels comme Chomsky (1965) ont proposé une définition fondée sur l'ordre des mots et la domination hiérarchique entre constituants de la phrase: le sujet serait le nom dominant le groupe verbal alors que l'objet direct serait le nom immédiatement dominé par le verbe. Seraient donc transitives toutes les propositions ayant un sujet et un objet direct. Mais ce postulat ne s'applique pas à des langues ayant d'autres structures de surface, dans lesquelles l'objet direct n'est pas directement dominé par le verbe et en est séparé par le sujet ou tout autre constituant. D'autres tentatives de définitions se réfèrent au nombre des participants obligatoires d'un verbe donné, c'est-à-dire au principe de valence. Tesnière (1959), Comrie (1977b), Lyons (1977) stipulent ainsi qu'un verbe transitif a une valence de degré 2 et gouverne un objet direct, mais la nature de l'objet direct demeure problématique, en particulier si l'on considère qu'un même verbe est tantôt transitif ou intransitif d'une langue à une autre.

¹⁰⁶ Hopper, P.J. & Thompson, S.A. (1980). Transitivity in grammar and discourse, *Language*, 56-2, 251-300

¹⁰⁷ Hopper et Thompson répondent à cela que toutes les langues diffèrent dans le type de distinctions morphologiques qu'elles font et dans la manière dont ces distinctions sont reflétées dans leur syntaxe. Par conséquent, les langues ne peuvent que différer quant à l'étendue des règles syntaxiques relatives au passif et à leur sensibilité quant à la transitivité.

Ainsi, si l'on traite la transitivité comme une caractéristique définissante du passif, cela devient un argument pour exclure dans la définition du passif les formes morphologiquement passives en français mais n'ayant pas d'équivalent actif en français (« je suis divorcé » n'est pas la forme passive de « je divorce »), auquel cas cela constituerait un argument pour poser l'existence d'une voix statique résultative indépendante du passif. Au contraire, si la transitivité n'est plus une caractéristique définissante du passif, cela devient un argument pour inclure dans la définition du passif les formes morphologiquement passives en français mais n'ayant pas d'équivalent actif en français, justifiant l'association du passif et du résultatif en une seule structure indifférenciée « être + participe passé » (nous verrons que c'est l'option retenue par Gaatone (1998) en français bien qu'il rejette « je suis divorcé » du passif comme nous le verrons dans les paragraphes suivants). Mais alors pourquoi enseigner en FLE cette même structure indépendamment du passif seulement dans le cas où elle se confond avec l'expression des temps composés de quelques verbes en nombre limité alors que c'est cette même forme qui exprime leurs temps composés comme leur sens résultatif ? La question se pose d'un tel parti pris.

Il se trouve ainsi selon Siewierska que ni l'ordre des mots, ni le marquage du verbe, ni la présence d'un auxiliaire passif, ni la variation du marquage casuel du nom ne peuvent servir d'éléments universels à une définition du passif, bien qu'il soit possible de définir le passif d'une langue donnée en en retenant des critères qui lui soient propres, comme l'a fait Gaatone (1998) pour le français (cf 2.8.4.). Siewierska aboutit au constat qu'il est nécessaire de restreindre considérablement la définition du passif pour qu'elle soit universelle cross-linguistiquement puisque les langues diffèrent quant au marquage du passif.

2.8.2.1.3. Le passif périphrastique et le statut de « être » dans cette tournure:

Ce type de passif se caractérise dans les langues indo-européennes par la périphrase composée d'un verbe auxiliaire, *être* le plus souvent (langues romanes, langues slaves et anglais), et du participe passé. Les langues germaniques autres que l'anglais utilisent aussi l'auxiliaire "devenir" (*werden* en allemand). D'autres langues ont la possibilité d'utiliser accessoirement le verbe "aller" (italien par exemple) dans ce rôle. L'anglais utilise aussi "to get". Le statut de ces verbes participant à l'expression du passif est discuté:

. Ross¹⁰⁸ (1967), McCawley¹⁰⁹ (1971), Huddleston¹¹⁰ (1969, 1976), Pullum et Wilson¹¹¹ (1977) réfutent le statut d'auxiliaires¹¹² de ces verbes et les considèrent comme des verbes intransitifs se construisant avec un complément propositionnel.

. Hasegawa¹¹³ (1968), Bouton¹¹⁴ (1973), Wasow¹¹⁵ (1977) les voient comme de simples verbes principaux.

¹⁰⁸ Ross, J. (1967). *Constraints on Variables in Syntax*, Ph.D. diss., MIT, publiée sous le titre *Infinite Syntax*.

Dordrecht : Reidel, 1985

¹⁰⁹ McCawley, J.D. (1971). Tense and time reference in English, in C. Fillmore & T. Langendoen (Eds), *Studies in linguistic Semantics*, 97-113. New York: Holt Rinehart and Winston

¹¹⁰ Huddleston, R.D. (1969). Some observations on tense and deixis in English, *Language*, 45.4, 777-806

Huddleston, R.D. (1976). *An introduction to English transformational syntax*. London: Longman

¹¹¹ Pullum, G.K. & Wilson, D. (1977). Autonomous syntax and the analysis of auxiliaries, *Language*, 53.4, 741-788

¹¹² Curat (1991) prend pour critères d'auxiliarité du verbe « être » les suivants (p.265-270) :

- la transitivité du verbe est conservée : je me suis lavé les cheveux.
- le participe ne s'accorde pas avec le COD postposé : même exemple.
- le COD nominal se superpose à toute la structure verbale (même exemple) et son pronom objet s'antépose : je me les suis lavés.
- « être » forme un seul procès avec le participe passé (même exemple).
- l'état accompli ne se prolonge pas nécessairement en R [R est l'instant de référence du procès au temps]: je suis sorti, je suis rentré, puis je suis encore sorti.
- l'agent de « nous sommes sortis » ou « nous nous sommes lavés » est bien « nous ».

Pour les raisons avancées, « être » n'est donc pas non plus pour Curat un auxiliaire servant à former la voix passive.

Les raisons avancées par Curat sont les suivantes :

- la transitivité du lexème n'est pas conservée.
- l'accord du participe passé est systématique.
- sa place ne se distingue pas de celle de l'adjectif attribut.
- il s'agit d'un procès résultatif en R (par le participe), contenant et localisant le sujet en R (par « être »)
- le procès est toujours en situation accomplie.
- le critère de l'agent n'est pas pertinent.
- le passif admet d'autres verbes attributifs : rester, paraître, etc.

¹¹³ Hasegawa, K. (1968). The passive construction in English, *Language*, 44.2, 230-243

¹¹⁴ Bouton, L.F. (1973). Some reasons for doubting the existence of a passive construction, in Braj B. Kachru et al. (Eds), *Issues in linguistics: papers in honor of Henry and Renee Kahane*, 70-84. Urbana, Illinois : University of Illinois Press

¹¹⁵ Wasow, T. (1977). Transformations and the lexicon, in P. Culicover et al. (Eds), *Formal syntax*, 327-360. Academic press : New-York

Ces divers points de vue placent le passif dans le cadre de la phrase complexe. Cependant, le point de vue traditionnel est de considérer comme des auxiliaires du passif la liste de verbes données au départ, principalement “être”.

Quant au verbe passivisé, il est en général à la forme du participe passé dans les langues indo-européennes, forme adjectivale du verbe qui fait que le passif est superficiellement similaire au prédicat adjectival, ce qui a mené de nombreux linguistes tels que Freidin (1975a), Wasow (1977), Lighfoot (1979) et Chomsky (1980) à considérer le participe passé comme un adjectif dans les propositions passives. Cette interprétation adjectivale et l’analyse du passif utilisant “être” sur la base de la phrase complexe imposent une interprétation statique du passif périphrastique qui le place dans une situation à part des autres constructions passives.¹¹⁶

En raison de cette ambiguïté, de nombreux linguistes appellent les énoncés (sans agent) a, b et c (voir note 114) passifs statiques. D’après la définition de Siewierska, ces énoncés pris adjectivement ne sont pas passifs du fait qu’ils ne correspondent à aucun actif. Si le passif n’est pas défini par rapport à un actif correspondant, il ne peut être défini universellement. Les passifs statiques ne peuvent être considérés comme passifs que si le passif est défini soit en termes du rôle sémantique du sujet (et il serait impossible alors de distinguer propositions passives et certains adjectifs), soit en termes de la présence d’un auxiliaire et d’un adjectif verbal comme suggéré par Svartvik (1966), Stein¹¹⁷ (1979) et Beedham¹¹⁸ (1982). Puisque les énoncés a, b et c ont une lecture adjectivale, ils ne peuvent se définir en référence à un actif non-existant. Ils décrivent un état, l’origine duquel n’est pas spécifiée par la structure de la proposition. Les linguistes en majorité s’attachent ainsi à décrire le passif avec “être” en général comme exprimant un état résultant d’une action

¹¹⁶ Les phrases suivantes en français, qui ne possèdent que l’auxiliaire “être” du passif selon le point de vue traditionnel des grammaires, sont en effet ambiguës quant à leur interprétation passive ou adjectivale, de sens statique résultatif (gauche du slash) ou dynamique (droite du slash):

- a. Les verres sont cassés. / Les verres sont souvent cassés par les enfants.
- b. Ses notes sont payées. / Ses notes sont souvent payées par sa mère.
- c. Michel était effrayé. / Michel était effrayé par ces bruits.

Mais les phrases suivantes ne peuvent qu’être passives et de sens dynamique:

- d. La porte a été ouverte.
- e. Le chien a été tué.
- f. Agathe a été aidée.

¹¹⁷ Stein, G. (1979). *Studies in the Function of the Passive*. Tübingen, Gunter Narr Verlag

¹¹⁸ Beedham, C. (1982). *The passive Aspect in English, German and Russian*. Tübingen: Gunter Narr Verlag

précédente.

L'approche lexicale du passif, qui voyait en cette structure le verbe "être" suivi d'un adjectif ou d'un complément propositionnel, occulte malheureusement la dimension dynamique du passif et lui impose uniquement une nature statique, même si certains s'en défendent en vain. Si "être" est considéré de ce point de vue comme un verbe principal, il est alors soit la copule, soit le verbe existenciel, soit une troisième sorte de "être". Comme l'interprétation existentielle est douteuse, on lui donne l'étiquette de copule (Gaatone, 1998, parle de verbe connecteur), le verbe "être" du passif n'ayant aucun contenu sémantique comme la copule (Allan¹¹⁹, 1973, p.394: "[the copula is] "semantically void functioning solely as a marker of a predicator").¹²⁰

C'est d'ailleurs l'identification de l'auxiliaire du passif à la copule qui favorise l'interprétation adjectivale du participe passé puisque la copule ne se construit jamais avec un verbe conjugué. Mais il convient de rappeler que la nature dynamique du passif empêche cependant une assimilation totale du participe passé aux adjectifs.

La troisième possibilité d'analyse de "être" comme verbe séparé de la copule est implicite dans les travaux de Hasegawa (1968), Bouton (1973), Horn (1981) et Bresnan (1982b): ils combinent l'analyse de "être" comme verbe séparé au traitement verbal du participe passé. Si aucun d'eux n'a discuté du contenu sémantique de ce nouveau verbe, Langacker et Munro (1975) proposent qu'il s'agisse d'un prédicat existenciel-statique avec un contenu sémantique réel combinant des propriétés de la copule et du verbe existenciel: les propriétés de la copule se manifestent dans la nature essentiellement statique de cette construction et les propriétés existentielles dans le rôle non-agentif du sujet du passif. Cependant Langacker et Munro se contentent de ne voir que le côté statique du passif, en ignorant le côté dynamique, ce qui disqualifie ce point. D'autre part, le rôle non-agentif du sujet s'observe aussi dans des phrases actives, ce qui en

¹¹⁹ Allan, K. (1973). Complement noun phrases and prepositional phrases, adjectives and verbs, *Foundations of Language*, 10, 337-397. Dordrecht: Reidel

¹²⁰ Curat (1991) constate que les critères de Riegel¹²⁰ (1985) sur la fonction de copule attributive de « être » s'appliquent d'ailleurs au passif :

- critère formel de cohésion syntaxique du groupe « être + X »
- critère formel de la présence obligatoire de l'élément attribut.
- possibilité d'effacement de la copule : Miterrand réélu.
- coordination possible de l'adjectif et du participe passé : il est malade et fatigué.
- critère sémantique du modèle locatif : état dans lequel est le sujet.
- caractère statif de la structure.

ferait aussi des phrases existentielles ? Timberlake (1977, p.234) considère le composant existentiel de “être” en ce que « la condition dans laquelle le sujet existe est le résultat d’une action précédente ». Beedham (1982, p.52-53) rejette toute identification de “être” avec la copule sous le seul prétexte que la construction passive serait structurellement et sémantiquement très proches d’autres constructions nominales, adjectivales ou prépositionnelles d’autant plus que “être” est déterminé quant au sens par les items qu’il lie partout où il apparaît. C’est justement cette dernière interprétation qui prévaut dans l’interprétation de “être” comme auxiliaire du passif, car elle évite d’imposer une interprétation uniquement statique ou uniquement dynamique, s’accommodant des deux composantes.

Ces quelques paragraphes quant à la nature du verbe « être » dans la structure dite passive (dynamique ou statique) et quant à celle adjectivale ou verbale du participe passé nous ont permis de jeter les bases des divers points de vue sur lesquels les linguistes et grammairiens francophones se sont opposés aussi concernant le passif en français. C’est l’objectif de la suite de ce chapitre d’entrevoir plus en détail ces diverses visions.

2.8.3. Le passif dans la littérature linguistique française:

2.8.3.1. Quelques points de vue divers sur le passif en français:

2.8.3.1.1. Origine du passif français et de la structure « être + participe passé »:

La tournure passive française est héritée du parfait passif latin qui a pris le sens d’un passif présent en français. En effet, si le latin possédait véritablement une conjugaison passive parallèle à la conjugaison active avec des désinences verbales passives (amo “j’aime” / amor “je suis aimé”), le français a perdu ce système de désinences passives et les a remplacées par la structure “être + participe passé” qui existait aussi en latin mais qui avant tout exprimait le passif parfait (amatus sum “j’ai été aimé” > “je suis aimé”), et donc par extension le résultat présent d’une action passive passée.

Vendryes¹²¹ (1968, p.122) explique comme suit le fait que certains verbes français expriment leur passé au moyen de *être* : « la distinction des verbes actifs et passifs est dans la plupart des langues indo-européennes illusoire, parce que le passif

¹²¹ Vendryes, J. (1968). *Le langage*. Albin Michel

n'est presque jamais l'inverse de l'actif. Il s'introduit d'ordinaire dans le passif une notion spéciale qui en modifie le caractère. Le passif exprime souvent une action accomplie, complètement achevée ; c'est pourquoi tant de verbes français expriment leur passé au moyen du verbe *être*. C'était déjà le cas en latin ». Le latin possédait en effet une classe de verbes dits déponents, de conjugaison passive mais de sens « actif » : « *secutus sum* » (j'ai suivi) est ainsi morphologiquement semblable au passif parfait latin évoqué précédemment, mais comme sa traduction française l'indique il s'agit bien d'un sens actif, de même qu'en français « je suis allé » a bien un sens actif malgré sa morphologie passive. Il n'est donc pas étonnant de trouver en français de tels verbes puisqu'il en existait aussi en latin.

Dauzat¹²² (1958, p.196) mentionne à juste titre un sens d'état du verbe *être* en tant qu'auxiliaire opposé à *avoir* aux temps composés. Son point de vue est fort original comparé au caractère normatif des grammaires et grammairiens actuels : « certains intransitifs (ou verbes en emploi intransitif) peuvent se conjuguer avec l'un ou l'autre auxiliaire. Le langage courant ne fait guère de distinction, chacun préférant *être* ou *avoir* suivant ses habitudes familiales ou personnelles (sic). Ceux qui tiennent à la précision du langage emploient *avoir* pour faire prévaloir l'idée d'action, *être* pour exprimer le résultat [ce qui se pratique aussi en italien]: La neige *a tombé* pendant deux heures / La neige *est tombée* (la chute actuelle est finie)", [...]. L'auteur relève que des énoncés tels que *le train a passé* "n'est pas une incorrection", contrairement aux croyances grammaticales en la matière (le verbe "passer" est en effet souvent inclus dans la liste des verbes intransitifs s'employant avec "être" . Il en est de même pour "mon livre a paru" souvent conjugué avec "être". On remarquera le parti pris de Dauzat pour l'usage personnel et familial quant au choix des auxiliaires, flottamment attesté depuis le Moyen-Âge ainsi que dans d'autres dialectes du français ou langues romanes.

Moignet¹²³ (1981, p.111) analyse de son côté ainsi le rôle des auxiliaires avec le participe passé à la voix active: « L'auxiliaire *avoir* signifie que le rapport sémantèse (aktionsart) / support n'est pas modifié par le passage de l'immanence (imperfectivité) à la transcendance (perfectivité) ; l'auxiliaire *être* signifie que le rapport est modifié en direction de l'étantivité. C'est, le plus souvent, la nature de la sémantèse verbale qui décide de l'auxiliaire. » Les verbes transitifs et intransitifs classés dans la voix opérative dans l'aspect immanent demeurent dans cette voix dans l'aspect transcendant. Le fait que *être* et les verbes attributifs (sauf *devenir*) eux-mêmes utilisent *avoir* à l'aspect

¹²² Dauzat, A (1958). *Grammaire raisonnée de la langue française*. IAC : Lyon (5e éd.)

¹²³ Moignet, G. (1981). *Systématique de la langue française*. Klincksieck

transcendant signifie que le support continue simplement à *être* et qu'il n'est pas modifié. L'auxiliaire *être* signifie au contraire dans la transcendance une modification du rapport établi entre le verbe et son support sujet. Il est logique (comme le souligne Moignet) que, parmi les verbes attributifs, *devenir* se construise avec *être* à l'aspect transcendant puisque ce verbe signifie lui-même une modification du rapport du verbe à son support. Les quelques verbes intransitifs utilisant *être* à l'aspect transcendant sont sujets à la même interprétation : *mourir* et *naître* traduisent un état nouveau du sujet, tandis que les verbes de mouvement concernés traduisent le terme du mouvement atteint. Moignet note (p.114) aussi le cas des verbes acceptant les deux auxiliaires, *être* insistant sur l'effet de sens résultatif : Pierre a vieilli / Pierre est vieilli.

A travers ce bref aperçu introductif, on constate que la structure « être + participe passé » n'est pas cantonné au passif, mais exprime aussi les temps composés (aspect transcendant chez Moignet) d'un nombre limité de verbes en français en plus d'une utilisation résultative, cette dernière étant en fait fortement liée aux deux autres emplois de « être + participe passé » d'un point de vue historique.

2.8.3.1.2. Voix et diathèse :

Dans la grammaire traditionnelle, le passif constitue une voix au même titre que les voix active et pronominales. Mais le concept de voix est loin de faire l'unanimité au sein des grammairiens et linguistes français. Comme le rappelle Muller¹²⁴ (2005), si les grammairiens ont parlé très tôt de verbes passifs et de verbes actifs (Palsgrave, 1530 ; Meigret, 1550), et parlent d'« action » et de « passion », on ne parle de « voix passive » qu'au XVIII^e tandis que « diathèse » apparaît seulement au XX^e comme synonyme savant de « voix ». Les termes « actif » et « passif » se réfèrent à la sémantique et au système des actants.

Pour Dagneaud¹²⁵ (1965), la voix active est l'« ensemble des formes du verbe signifiant que le sujet fait l'action exprimée par le verbe », alors que la voix passive est l'« ensemble des formes du verbe signifiant que le sujet subit l'action exprimée par le verbe. [...] La voix d'un verbe est le moyen, pour la personne qui parle, de faire comprendre de quelle manière se présentent à son esprit les rapports qu'elle établit entre l'action exprimée par le verbe, son complément d'objet et le sujet », poursuit-il. On

¹²⁴ Muller, C. (2005). Diathèse et voix en français, *Interaction entre sémantique et pragmatique, Actes du XI^e séminaire de didactique universitaire*. Constanta 2004, Editura ASE : Bucarest, 73-95

¹²⁵ Dagneaud, R. (1965). *Le Vocabulaire grammatical*. Sedes : Paris

voit ici l'influence de la grammaire traditionnelle française qui explique voix active et passive l'une par rapport à l'autre par une réorganisation syntaxique du sujet et de l'objet du verbe.

Moignet (1981) mettait déjà en cause l'existence des voix. S'il observe que les voix existent bien en tant que tel en grec ancien et en latin à travers une morphologie verbale parallèle et distincte de la morphologie du verbe actif dans ces deux langues, il critique la description traditionnelle du français qui imite les paradigmes des langues anciennes¹²⁶ et le caractère peu intégrant de la voix car si tout verbe a aspectuellement la possibilité d'apparaître sous une forme simple et une forme composée, ce ne sont pas tous les verbes qui existent aux trois voix supposées active, pronominale et passive. Il conteste aussi l'appellation de "verbe actif" en ce que certains verbes se prêtent peu à une activité de la personne sujet, leur sujet ayant plutôt un rôle de patient: recevoir, subir, connaître, etc. Déjà Buyssens¹²⁷ (1975) avait critiqué la distinction d'une voix pronominale par rapport aux voix active et passive. Pour lui, « il n'y a aucune forme verbale propre à cette prétendue voix: qu'on dise qu'une mère se lave ou qu'elle lave son enfant, on ne voit pas de changement de forme ni de signifié pour le verbe ». Moignet va donc dans son sens en contestant aussi l'existence d'une voix passive. ¹²⁸

¹²⁶ Moignet conteste le système des voix en ce que :

. il n'y a pas de morphologie propre aux voix en français: la sémiologie des voix, en français, est tout entière de caractère syntaxique. [...] Cette sémiologie est composite. Elle met en oeuvre deux syntaxes différentes:

- Une syntaxe du verbe, par opposition de formes simples et de formes périphrastiques: il frappe / il est frappé.

Une syntaxe de la personne, par opposition d'une tournure utilisant le seul pronom personnel sujet: je, tu, il, ... et d'une tournure utilisant le pronom sujet sous ses deux formes de cas sujet et de cas régime: je me, tu te, il se, ..."(p.102-103)

¹²⁷ Buyssens, E. (1975). *Les catégories grammaticales du français*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles

¹²⁸ Ce dernier propose de concevoir la voix en termes d'opposition, non entre actif et passif, mais entre opérabilité et résultativité (p.105): « il y a une voix verbale où le sujet est mis en position d'opérateur à l'égard de la sémantèse verbale, c'est-à-dire qu'il est placé à l'origine du mouvement de la pensée qui fonde le verbe, de la causation à l'effection de la sémantèse: c'est la "voix active" des grammairiens. Il y a une voix verbale où le sujet est placé en situation de résultat, c'est-à-dire qu'il est déclaré qualifié par l'effection à laquelle a abouti, au terme de son mouvement créateur, l'opérativité verbale, considérée ainsi dans le sens inverse de celui où elle fonctionne: c'est la voix passive traditionnelle. Il y a enfin une voix verbale où le sujet, déclaré opérateur, est aussitôt et dans le même instant déclaré résultatif, c'est-à-dire qu'il est le contenant de l'entier de la voix verbale: c'est la "voix pronominale", où peut ainsi s'exprimer un dosage variable d'opérativité et de résultativité. On notera l'affinité fondamentale de ce système avec les deux façons dont les deux verbes primordiaux du français, *être* et *avoir*, posent l'existence. Avec *avoir*, l'existant est posé en après, et est ainsi confronté avec l'être opérateur ; il met face à face l'objet et le sujet, l'effection et la causation. C'est ce que fait tout verbe de la voix opérative, que son effection reste incluse en lui (cas des verbes intransitifs) ou qu'elle se porte sur une notion placée dans son après (cas des verbes transitifs). La voix opérative pourrait aussi être nommée "voix ayantive". Avec *être*, l'existant est posé en avant, de sorte qu'il ne saurait parler, avec ce qu'il peut entraîner de sémantèse apportée (en fonction d'attribut)], que de son support d'avant. Quand ce qu'il apporte est l'effection d'une opération verbale, c'est-à-dire ce que signifie le participe passé d'un verbe, l'effet de sens est celui de la voix résultative, du "passif" traditionnel. Il n'y a pas face à face de l'opératif et du résultatif, mais il n'y a que du résultatif pur. On pourrait parler de "voix étantive" [...] Ces principes étant posés, il devient possible de montrer que la catégorie de la voix est intégrante et concerne la totalité des verbes et des emplois verbaux du français. »

La tradition parle pourtant encore ensuite des voix active, passive et pronominales. Béchade¹²⁹ (1989) distingue ainsi trois voix, active (sujet agent), passive (sujet patient) et pronominale (sujet agent et patient) et appelle voix « la façon dont le verbe est utilisé ». Il oppose voix active et passive ainsi : dans la voix active, « le sujet fait l'action qui se trouve considérée à partir de l'agent du procès », alors que dans la voix passive, « le sujet subit l'action qui se trouve considérée à partir de l'objet du procès ; le sujet apparaît dans un état résultant d'une action ». Il est intéressant de noter que pour Béchade, le passif est un état résultant, ce qu'il illustre par l'exemple *La place de la Concorde est soudain envahie par la foule* (J. Dutourd), qui nous semble plutôt décrire pourtant un procès en cours, même s'il est momentané. Il explique que la suppression de l'agent dans la voix passive est permise par le changement de plan ou de point de vue sur le patient ainsi mis en valeur par la tournure passive. La différence entre actif et passif n'est donc pas simplement syntaxique, mais aussi discursive avec une mise en relief différente des sujets et patients.

Muller (2005) rappelle que le français utilise le terme “voix” pour parler du passif et le terme “diathèse”, soit comme synonyme de “voix”, soit avec un terme d'orientation plus sémantique que syntaxique. Selon Muller, si le passif grammatical est une voix en ce qu'il est un moyen grammatical d'exprimer le passif, le passif lui-même est une diathèse qui englobe la voix passive, ainsi que la voix réflexive (de sens passif), les constructions “se faire + infinitif” ou “se voir + infinitif” par exemple. « Les voix sont du domaine des moyens grammaticaux, elles ne jouent qu'un rôle partiel dans la construction de la diathèse, puisqu'elles sont partiellement combinables entre elles. [...] Les diathèses sont liées aux choix communicatifs faits par le locuteur dans les limites offertes par la grammaire des constructions verbales ».(p.14)

Gaätone (1998) préfère aussi parler de “diathèse” plutôt que de voix, ne présentant pas le passif comme l'utilisation du verbe “être” avec un verbe ni par l'utilisation du patient comme sujet, comme cela est le cas des manuels de FLE traditionnels, mais par « une relation sémantique particulière entre le participe passé et son support ». Ce sont des exemples tels que “Le travail une fois terminé, nous sommes partis” où l'auxiliaire “être” est absent qui ont conduit Gaätone à définir le passif comme une relation du participe passé passif à son support. Nous reviendrons sur la définition du passif par Gaätone plus tard dans ce même chapitre.

En fait il se trouve toujours quelqu'un pour remettre en cause le concept de voix régulièrement, au moyen de nouvelles terminologies différentes selon les auteurs :

¹²⁹ Béchade, H.D., (1989). *Syntaxe du français moderne et contemporain*. Paris : PUF Fondamental

la voix est remplacée par le terme de “voix” chez Wilmet¹³⁰ (2000) par exemple. Wilmet¹³¹ (1997) préfère en outre parler de topicalisation passive qui « confirme au sujet logique la fonction de sujet grammatical mais lui dénie celle d’agent sémantique¹³². » Comme Wilmet (2000) le fait finalement remarquer, bien que de nombreux auteurs aient proposé de nouvelles terminologies grammaticales pour rendre compte de la réalité des emplois des diverses formes grammaticales du français, la grammaire française et les grammairiens français n’en ont que peu tenu compte et aujourd’hui encore on continue de se référer aux trois voix active, passive et pronominales en français, mais aussi aux termes de futur proche, de participes présent et passé dans d’autres domaines de la grammaire. La tradition grammaticale est tenace.

2.8.3.1.3. La vision traditionnelle du passif chez les linguistes francophones :

L’ouvrage de Gaatone (1998) consacré au passif offre une très bonne synthèse du concept de passif en français, c’est pourquoi il servira de base à nos observations sur le sujet. Gaatone souligne à juste titre la pauvreté des études exhaustives sur le passif en français depuis les publications d’Engwer (1931), Authier (1972) et Karasch (1982), malgré des études partielles portant sur certains aspects du passif, qui diffèrent plus par leur terminologie que par leurs résultats effectifs. Gaatone comble donc un vide avec cet ouvrage en s’attachant surtout à la description de la réalité linguistique du passif en français plutôt qu’à la vérification des hypothèses avancées dans divers travaux partiels. Il dégage ainsi des tendances générales quant au passif à travers le comportement d’un grand nombre de verbes et de phrases. Comme l’a noté Andersen¹³³ (1990), « de nombreux linguistes assument la catégorie [du passif] sans essayer de la définir, les conceptions implicites divergent d’auteur à auteur et sont souvent incompatibles entre elles ». Culioli¹³⁴ (1990) a elle-même souligné la difficulté de cerner la notion de passif. Gaatone insiste sur la nécessité de « se fonder sur une définition aussi rigoureuse que possible, et suffisamment restrictive pour permettre de le différencier d’autres structures présentant avec lui certaines ressemblances formelles ou fonctionnelles ».

On se demande souvent si le français possède vraiment un passif, du fait que

¹³⁰ Wilmet, M. (2000). Du passif à la topicalisation ou pour changer de sujet, *Le passif*, *Etudes Romanes* 45, 265-275

¹³¹ Wilmet, M. (1997-2007). *Grammaire critique du français*. Louvain-la-Neuve : Duculot

¹³² Ainsi, dans la phrase suivante, le sujet n’est pas agent: Le lièvre est pourchassé par Pierre.

¹³³ Andersen, P.K. (1990). Typological approaches to the passive, in *Journal of linguistics*, 26, 189-202

¹³⁴ Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l’énonciation. Opérations et représentations, T.1*. Paris : Ophrys

les constructions dites passives « ne comportent aucune caractéristique qui leur soit particulière et que, en conséquence, elles ne peuvent constituer un objet d'étude » (Gaatone, 1998). Ainsi, pour Rousseau¹³⁵ (2000), le français et l'anglais possèdent 4 constructions morpho-syntaxiques identiques :

- . passif processif : Ce programme est utilisé par tous / This programme is used by everyone.
- . passif dénotant un état : Elle est guérie / he is shaved.
- . construction attributive : cette fleur est magnifique / your friend is very nice.
- . procès accompli, un constat : elle est partie / she is gone.

C'est aussi cette identité de structure qui pousse Brunot¹³⁶ (1965) à écrire que « la conjugaison passive n'existe pas en français ou du moins elle n'a pas de formes propres. On a recours au verbe *être* ». Curat (1991) affirme ainsi que le passif est « strictement un problème lexical et syntaxique, et comme tel sort du cadre d'une étude morphologique ». Pour lui, la voix n'est pas une catégorie morphologique, car elle n'est pas systématique (mais cela ne constitue en rien, à notre avis, un argument pour justifier son non enseignement car d'autres catégories morphologiques n'ont rien de systématique non plus en français, et on a vu précédemment que Moignet propose une solution à ce problème de non systématisme de la voix), mais « une catégorie sémantique et syntaxique dont tous les postes ne sont pas également ouverts à tous les verbes ».

Pour parler de structure passive d'un point de vue traditionnel, Gaatone (1998) précise qu'un énoncé doit au minimum comporter les deux marques formelles suivantes :

- . la séquence « être + participe passé ». Cependant certains rejettent ce critère du fait que cette tournure est commune à l'expression des temps composés de certains verbes ayant « être » pour auxiliaire, et à celle de l'état résultant d'un procès.¹³⁷
- . la séquence prépositionnelle « par + syntagme nominal ». Mais cette séquence ne s'utilise pas que pour le passif et se retrouve dans d'autres usages prépositionnels, parfois avec une certaine parenté sémantique avec le passif sans pour autant en être du fait de leur forme verbale : Lior a fait / laissé / vu réparer son vélo par son frère (exemple de Gaatone, 1998, p.10).

Mais même si le passif ne possède pas une structure propre unique qui le différencie d'autres structures, cela ne constitue en rien « un argument en faveur de sa

¹³⁵ Rousseau, A. (2000). Formation et statut du passif, Le passif, *Etudes Romanes* 45, 117-133

¹³⁶ Brunot, F. (1965). *La pensée et la langue*. Paris: Masson

¹³⁷ Par ailleurs, cette structure est aussi commune au prédicat adjectival, si bien que Gross (1996) suggère de « représenter les phrases passives comme des phrases dont les adjectifs sont supportés par le verbe *être* et associés à des verbes » (noter l'emploi du terme *adjectif* et non *participe passé* ici malgré l'allusion à leur parenté avec le verbe).

non-reconnaissance comme objet d'étude légitime », comme le soutient Gaatone (1998, p.10). Et nous ajoutons que cela vaut à ce titre aussi pour l'expression de l'état en français. Comme il le dit ensuite, « la polyvalence des structures syntaxiques, comme d'ailleurs celle des marques morphologiques, est la situation normale des langues humaines. A l'inverse, une association univoque entre une structure formelle et une structure sémantique est sans doute exceptionnelle ». Gaatone justifie aussi « l'existence d'un passif dans la conscience linguistique du locuteur » car celle-ci « se reflète notamment dans son utilisation systématique comme terme d'une opposition (1998, p.11).¹³⁸ [...] Cette opposition est bien enracinée qu'elle donne lieu à des créations de participes passés passifs théoriquement non disponibles »: l'enseignant et l'enseigné (*des gens qui sont enseignés). Le passif est ainsi souvent utilisé en opposition à une forme active dans le but d'en tirer des différences de sens, opposition qu'il juge suffisante pour justifier l'existence d'un passif en français.

2.8.3.1.4. Critique des ingrédients traditionnels de la définition du passif :

En français, le passif se caractérise traditionnellement et essentiellement par une morphologie verbale passive constituée de l'auxiliaire "être" du passif et du participe passé. On parle même de conjugaison passive que certains donnent dans les tableaux de conjugaison des verbes. Pinchon & Wagner¹³⁹ (1962, p.259) proposent ainsi une table de la conjugaison passive, en précisant que « cette conjugaison n'appartient qu'aux verbes transitifs susceptibles d'avoir un complément d'objet ; c'est la conjugaison du verbe *être* suivi à tous les modes et à tous les temps de la forme adjectivale du verbe que l'on veut mettre au passif. » Mais Gaatone insiste sur le fait qu'on ne peut parler de conjugaison ici, mais de périphrase verbale passive du fait que toute forme composée du verbe relève de la syntaxe alors que toute variation morphologique d'un seul terme relève de la conjugaison.

Gaatone analyse ainsi les critères définissant traditionnellement une structure passive canonique en français :

L'inclusion de la périphrase "être + participe passé" a pour effet d'exclure de la définition du passif les constructions causatives (par exemple: faire faire par quelqu'un),

¹³⁸ Il donne pour exemples entre autres:

Tuer et ne pas être tué, tout est là dans la bataille (Engwer, 1931, p.6)

Le besoin d'aimer et être aimé me tourmentait (Labro, 1986, p.79)

¹³⁹ Pinchon, J. & Wagner, R.L. (1962), *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette Université

les syntagmes à nom d'action (par exemple: la vente de la maison par mes parents) et les adjectifs potentiels (par exemple: des difficultés surmontables par tout bon étudiant) proches de cette périphrase passive du fait de la présence d'un agent introduit par la préposition "par". Gaatone exclut aussi les constructions à verbe symétrique (le rôti cuit [v.i.] // Elle cuit le rôti [v.t.]) et les verbes pronominaux de sens passif (ce livre se vend bien) du passif, donnant une conception restrictive du passif.

La permutation des deux actants du verbe est un autre critère très courant de la phrase passive, se fondant sur la comparaison avec la phrase active: Un camion a renversé un piéton / Un piéton a été renversé par un camion. Cette idée de permutation entre l'objet de la phrase active devenant le sujet de la phrase passive et le sujet de la phrase active devenant l'agent de la phrase passive pose cependant problème puisque cette permutation n'est pas symétrique du fait qu'au sujet actif correspond non pas un objet passif, mais un agent prépositionnel, d'ailleurs souvent facultatif. Ce critère de permutation a un autre inconvénient car il exclut le passif dit impersonnel de la définition du passif car aucune permutation ne s'opère dans ce type de phrase: Il a été procédé à une enquête par la police. ¹⁴⁰

Un autre critère du passif est la correspondance systématique de l'énoncé passif avec un énoncé actif. Les deux énoncés mis en parallèles véhiculeraient exactement le même message, mais d'un point de vue différent. Cet argument est contesté néanmoins par les faits suivants¹⁴¹:

. peut-on considérer des phrases morphologiquement passives mais de sens statique résultatif comme des phrases passives ?

. la différence aspectuelle qui ressort dans les phrases passives mises en correspondance avec des formes verbales actives simples: On ferme la porte / La porte est fermée (la première phrase décrit l'action en cours tandis que la seconde décrit un état résultant d'une action déjà accomplie). De ce problème découle deux interprétations¹⁴²: si la

¹⁴⁰ Noter que le critère de permutation, comme celui de la correspondance systématique entre énoncés actif et passif, se rencontre aussi dans la description du passif anglais du fait de la parenté des structures passives dans les deux langues: Terasawa (2002) rappelle qu'en anglais, en général, la phrase passive est en relation avec une phrase active lui correspondant. Ainsi, dans la grammaire générative, la phrase passive obéit-elle au schéma de la passivisation au moyen de la structure "to be + participe passé" avec ou sans agent introduit par "by":

Motorways destroyed the countryside. > The countryside was destroyed by motorways.

¹⁴¹ Curat (1991) critique lui aussi la théorie traditionnelle des voix qui suppose que « le passif est un traitement de la voix active, notion post-transformationnelle périmée », rappelant les travaux de Blanche-Benveniste (1984). « [...] La construction passive n'est pas une [construction] transformée et qu'elle n'est pas un phénomène général puisqu'elle connaît des limitations issues du lexème verbal ou de ses modalités ».

¹⁴² Selon Carlier (2002, p.1) aussi, « Le passif périphrastique, formé par *être + participe passé*, ne peut pas être considéré comme étant en relation de périphrase avec l'actif. [...] Le passage de l'actif au passif peut [en effet] aller

synonymie entre énoncés actifs et passifs est un critère de définition du passif, alors le second énoncé n'est pas passif. Ensuite, si la seule morphologie sert de critère à définir le passif, alors le second énoncé l'est, mais il n'y a plus synonymie des énoncés. L'ajout d'un complément d'agent contribue souvent à rétablir le critère de synonymie (même si ces énoncés sont discutables, sauf dans un sens fréquentatif):

Le gardien ferme la porte / La porte est fermée par le gardien (?).

Un autre critère parfois retenu dans la définition du passif est que le sujet du verbe passif subit l'action, ce qui n'est valable que pour certaines phrases passives correspondant rigoureusement à la construction classique "être + participe passé (+ par agent)". Mais si ce critère sémantique est pris en compte, alors il faudrait considérer comme passifs des énoncés tels que "la branche a cassé" ou "le poulet cuit". Or ces constructions n'ont rien de commun avec la construction passive d'un point de vue morphologique. Par ailleurs, les phrases passives ne donnent pas toutes à leur sujet la fonction de subir l'action passive, ce qui est le cas notamment des verbes imperfectifs: Ces terres sont possédées par un riche seigneur. Le critère sémantique a en outre le défaut d'exclure les phrases passives impersonnelles et les phrases passives sans agent de la définition du passif. Or, Carlier¹⁴³ (2002), à l'instar de Creissels¹⁴⁴ (2000), pense que le passif résultatif ne se distingue pas du passif d'action (et du prédicat verbal) concernant l'emploi des adverbes "mieux" et "plus" notamment, seul le second s'employant avec de vrais adjectifs¹⁴⁵.

de pair avec l'un des deux changements interprétatifs suivants »:

. l'aspect accompli: on sert le vin > le vin est servi.

. l'aspect itératif (dans le cas où la phrase active peut avoir la double interprétation itérative et non itérative): le sommelier sert le vin > le vin est servi par le sommelier.

En fait, un présent passif d'un verbe perfectif (habiller, peindre, etc.) prend un sens passif progressif ou un sens résultatif selon le contexte, mais ce problème n'existe pas pour les verbes imperfectifs (aimer, rechercher). Comparer 1 et 2 (exemples repris de Gaatone, 1998, p.19):

1. Le mort est habillé, son visage peint de quelques couleurs, ses [...] déposées à ses côtés (Douville et Casanova, 1967, p.108).
2. Le chef de bureau est aimé (des employés) .

Si la phrase 1 peut avoir les deux interprétations de l'action passive en cours et de l'état résultatif, la phrase 2 n'a que l'interprétation de l'action passive en cours.

¹⁴³ Carlier A., (2002). Les propriétés aspectuelles du passif, in *Cahiers Chronos* 10, 41-63

¹⁴⁴ Creissels, D. (2000). L'emploi résultatif de *être + participe passé* en français, *Cahiers chronos*, 6, 133-142

¹⁴⁵ Cette eau est plus pure / *Cette eau est mieux pure.

Cette eau est plus filtrée / Cette eau est mieux filtrée.

Il serait ainsi impossible de séparer un “véritable” passif processif intégré à la flexion verbale et une structure “attributive” dissociée avec un statut catégoriel d’adjectif pour le participe passé, du moins en français, devrait-on ajouter. En effet, la syntaxe japonaise (ainsi que celle d’autres langues indo-européennes mêmes) nous invite à une autre vision des faits quant au passif français, tandis que les linguistes et grammairiens stipulant l’existence de deux passifs ne sont pas rares (cf 2.8.7.1.) .

2.8.4. Définition restrictive du passif selon Gaatone :

Au vu des paragraphes précédents, nous faisons nôtres les propos de Wilmet (1997) qui précise qu’« aucun indice matériel n’appartient en propre à la voix passive, ni la copule *être*, ni l’agent sémantique (facultatif, constructible avec un “médio-passif”, et présent à la voix active) ». Définir le passif ne va donc pas de soi, même si personne ne conteste le caractère passif d’un énoncé tel que “Le piéton a été renversé par un camion”.

L’approche onomasiologique, se fondant sur la sémantique du passif, inclut dans les énoncés passifs les verbes pronominaux de sens passif (verbes moyens), les phrases actives à sujet indéfini (avec “on” par exemple), etc. L’approche sémasiologique, se fondant sur des critères formels restrictifs, ne retient que les structures présentant des caractéristiques formelles communes comme le préconise Gaatone (1998, p.27) pour définir le passif, d’où sa définition suivante: “Est dit passif tout participe passé dont le support n’est pas le premier argument de son lexème verbal, et est raccordable à ce support par *être*, indépendamment du temps-aspect”, où “support” désigne le sujet et où “argument” désigne le sujet du verbe actif (cf Gaatone, 1998, p.28 pour la justification du choix de cette nomenclature).

Ainsi, dans l’énoncé “le piéton a été renversé par un camion”, on a bien une tournure passive car le support “piéton” est raccordable au participe passé par le verbe “être” sans être le premier argument de la phrase active “Le camion a renversé le piéton”. Gaatone préfère parler de “procédé de raccord” concernant la fonction de “être” dans la structure passive plutôt que d’auxiliaire car ici “être” a un rôle proche de la copule qui fait que les phrases passives et attributives sont elles-mêmes très proches. Cependant les énoncés passifs ne comportant pas forcément “être” (un poulet cuit par le chef), ce dernier ne doit pas être inclu dans la définition du passif.

Il en ressort que sont exclus de la définition de Gaatone du passif:

On a plus filtré cette eau / On a mieux filtré cette eau.

- . les énoncés causatifs, à noms d'action, et à adjectifs potentiels qui tous admettent un agent (ex : un problème surmontable même par des enfants)
- . les phrases attributives comportant un adjectif ayant la forme d'un participe passé qui n'est pourtant pas rattaché synchroniquement à un lexème verbal: Paul est fourbu, cette vallée est encaissée (exemples de Leclère repris par Gaatone, 1993, p.13).
- . les phrases de type "être + participe passé" exprimant les temps dits composés de certains verbes intransitifs.
- . les phrases utilisant « voir », « se faire » comme procédés de raccord permettant à d'autres termes que l'objet de devenir sujet: Les employés ont vu leur salaire baisser.
- . la construction avec le verbe "avoir" suivi d'un objet et d'un participe passé: Il a eu la jambe cassée par un faux mouvement. Ici, s'il y a bien sens passif, il n'y a pas phrase passive. Est exclue aussi la structure « il y a + N + de + PP » : il y a une voiture de garée devant la maison.
- . les verbes pronominaux dits de sens passifs tels que « se vendre ».
- . les verbes inaccusatifs intransitifs à double auxiliation avec lesquels l'utilisation avec les auxiliaires « être » et « avoir » n'apporte aucun changement de sens (il a / est divorcé), que Gaatone rapproche des verbes ayant pour unique auxiliaire « être » aux temps composés. Gaatone ne considère pas comme passifs des énoncés tels que "il est divorcé" car "la relation postulée entre le support du PP et le premier argument du lexème verbal exclut les phrases actives à forme verbale composée avec *être* dont le support est précisément ce premier argument". On peut ajouter que le premier argument "il" n'est pas le second de la phrase active "il divorce de sa femme" (qui n'a d'ailleurs pas d'objet direct susceptible de devenir sujet d'une phrase passive), ce qui est un élément primordial de la définition du passif par Gaatone.

Il en ressort que sont donc considérés comme passifs d'après la définition de Gaatone:

- . le passif promotionnel ou passif classique, qui promeut l'objet du verbe actif au rang de sujet du verbe passif. La phrase passive correspond à une phrase active en ayant les mêmes éléments lexicaux et le même sens notionnel, mais différant par la forme du groupe verbal et les fonctions des constituants:

Une enquête a été menée par la police / La police a mené une enquête.

- . le passif essentiellement impersonnel qui a pour sujet un pronom postiche "il". Si ce passif impersonnel ne possède pas de sujet personnel, il peut être mis en rapport avec une phrase active utilisant les mêmes éléments lexicaux et de même sens notionnel: Il a été procédé à une enquête par la police / La police a procédé à une enquête.
- . les participes passés employés comme épithètes du nom puisque la présence de "être"

n'est pas un élément obligatoire de la définition du passif de Gaatone: la porte fermée par le concierge.¹⁴⁶

Le passif apparaît enfin comme la forme marquée du verbe (tout comme la voix pronominale) par opposition à l'actif: le passif comporte toujours un élément de plus par rapport à la phrase active (le verbe de raccord "être"), voire un agent introduit par une préposition, et constitue une structure plus complexe et coûteuse linguistiquement que l'actif.

Cette définition de Gaatone qui ne retient que trois types de structures passives pour définir le passif ne repose plus sur l'exigence de correspondance entre voix active et passive avec permutation du sujet et du patient, ni sur la conservation des temps et aspects de la forme active à la forme passive permettant habilement d'englober les énoncés statiques tels que « la porte est fermée ». Si nous sommes totalement d'accord sur l'abandon du modèle permutatif (une phrase passive n'a aucunement besoin de s'expliquer par rapport à une voix active correspondante d'un point de vue didactique comme purement linguistique), que deviennent par contre les participes passés des verbes inaccusatifs intransitifs à double auxiliation employés attributivement s'ils ne relèvent plus du passif? Si on ne peut comme Gaatone que reconnaître le caractère non passif de la structure « être + participe passé » pour de tels cas (en effet le support de tels participant demeure le premier argument du lexème verbal correspondant), il n'en reste pas moins que même si « il a / est divorcé » ont le même sens au moment présent, on ne peut dire « il est divorcé il y a 10 ans », alors qu'on peut dire « il est parti il y a 10 ans ». Les verbes comme « divorcer » différencient donc bien action avec « avoir » et état résultatif avec « être » à notre avis, même si en effet le sens de passif dynamique semble impossible pour « il est divorcé » du fait sans doute de la nature perfective de ces verbes. L'existence de ces cas statiques non passifs nous semble plaider pour celle d'une structure proprement résultative morphologiquement identique au passif.

Helland¹⁴⁷ (2002) relève lui aussi ce défaut de la définition du passif de Gaatone qui y admet certains énoncés tout en en rejetant d'autres : Gaatone pêche en ce qu'il « ne peut établir de rapport nécessaire entre les verbes inaccusatifs et les participes passés passifs » [p.40]) et qu'il ne fait aucune distinction entre passifs

¹⁴⁶ Cette inclusion du participe passé épithète dans le passif se confirme ici dans la traduction japonaise: sôjigakari ni shimerareta doa. Mais c'est loin d'être le cas pour tous les participes passés dans cette situation où le japonais utilise bien une forme verbale, mais active de sens statique: un homme divorcé (rikon shita otoko), une fenêtre brisée (kawareta mado) par exemple. Et si « divorcé » n'est guère étonnant, « brisé » est pourtant le participe passé d'un verbe passivable ! Or les problèmes que cela pose dans ces cas-ci en matière de traduction du japonais au français peuvent être résolus relativement plus facilement si l'on reconnaît une expression résultative en tant que tel en français.

¹⁴⁷ Helland, H.P. (2002). *Le passif périphrastique en français moderne*. Museum Tusculanum Forlag·Kobenhavn

dynamiques et statiques (la définition de Gaatone suppose « une catégorisation unifiée du participe passé passif qui laisse en suspens un certain nombre de questions concernant leur comportement, tel que leurs corrélations avec une spécification agentive proprement dite » [p.40]).

La définition de Gaatone donne lieu à d'autres critiques que nous voyons ci-dessous.

2.8.5. Critique de la proposition de Gaatone :

La définition restrictive du passif selon Gaatone, qui semble avoir pour mérite d'inclure les énoncés en « être + participe passé » de sens statique au sein du passif ne semble cependant pas tout résoudre, comme nous l'avons pressenti en 2.8.4.

Camprubi¹⁴⁸ (2001) souligne quant à l'inclusion des passifs dits statiques dans la définition plus globale du passif selon Gaatone que « La définition du passif précédente [par Gaatone] conduit donc à admettre comme phrases passives des énoncés tels que *l'affaire est réglée, la maison est vendue* souvent différenciés des autres dans la littérature sous le nom de passifs d'état, ou *statifs* ou encore *non événementiels*. [...] C'est un cas de structure que nous appelons nous-même, pour nous y être intéressé dans le cas de l'espagnol, le *resultatif* (terme que Gaatone, d'ailleurs, emploie aussi). On peut très bien appeler du nom de passif, dans un sens alors "générique", les deux sortes de constructions mais la distinction est indispensable au moins dans certaines langues comme l'espagnol où s'opère un changement d'auxiliaire quand on passe du sens "processif" au sens "resultatif" (*El problema es/ha sido resuelto por el ingeniero /vs./ El problema ya esta resuelto*). De plus, la correspondance avec une phrase active ne peut exister que pour le passif processif qui implique deux actants (et est défini par Pottier comme bi-actanciel) et non pour le resultatif qui est lui, par définition, mono-actanciel, puisque sans vision de procès et, conséquemment, sans l'actant « agent », ce qui caractérise d'ailleurs les énoncés tels que "il est divorcé" ». Le débat sur l'appartenance au passif de la structure "être + participe passé" se pose par ailleurs aussi en néerlandais et en allemand: Cornelis¹⁴⁹ (1997, p.69) doute de l'appartenance au passif de cette structure (il cite pour exemple: *hij ist telerugesteld*, "il est déçu). Il préfère

¹⁴⁸ Camprubi M., (2001). Compte-rendu de lecture sur : Gaatone, David (1998): Le passif en français. Paris / Bruxelles: Editions Duculot. *Estudis romanics* 23, 318-328

<http://publicacions.iec.cat/Front/repository/pdf/00000009/00000098.pdf> (27-01-2011)

¹⁴⁹ Cornelis, L. H. (1997). *Passive and Perspective*. USL&C : Amsterdam-Atlanta GA

justement ne traiter comme passifs purs que les tournures avec l'auxiliaire *worden* (*werden* en allemand).

G. Moignet (1981, p.107) propose d'ailleurs l'existence d'une voix résultative en français¹⁵⁰: « La voix résultative se caractérise par le fait que le verbe y parle, exclusivement, de la personne sujet, pour la définir. L'entier du verbe s'applique au sujet, sans mettre en regard aucune sémantèse posée pour elle-même. Le verbe est réduit à son moment d'effection, qui est mis en rapport direct avec le sujet ; l'opération qui l'a créé est ignorée. Cette voix ne compte, outre le verbe *être*, que les verbes attributifs, d'une part, les verbes transitifs de la voix opérative réduits à leur forme d'effection (le participe passé) et mis en construction attributive, d'autre part. » Moignet semble malheureusement rejeter les verbes intransitifs de la voix résultative, tout comme Gaatone rejette les verbes à double-auxiliation de sa définition du passif. Il nous semble pourtant que les verbes à double-auxiliation comme ceux inaccusatifs (tels : aller, venir, tomber, etc.) trouveraient justement leur place au sein d'une voix dite résultative.

Wilmet (2000) ajoute une pierre à cet édifice quand il souligne que « *Marché, mangé*, etc. occupent un strapontin à côté du participe passé réputé authentique *ayant marché / mangé*... - en réalité, des *participes présents composés* – et du participe passé passif *ayant été mangé*. Il en résulte que beaucoup de linguistes (pas seulement générativistes) entendent toujours dériver de la voix passive la *forme courte* (sic) des participes: une porte ouverte = une porte qui a été ouverte. Pourtant cette

¹⁵⁰ Park (2005) propose lui aussi une voix résultative plutôt que passive.¹⁵⁰ “Dans la tradition grammaticale, on parle, pour le français, de trois voix verbales: la voix active, la voix passive et la voix pronominale. Mais, du point de vue sémantique, cette approche présente l'inconvénient d'être fondée sur les notions d'activité (agent) et de passivité (patient). C'est l'assimilation abusive du sujet à l'agent qui est à l'origine de toutes les ambiguïtés attachées à l'analyse de la voix. A la notion d'*agent*, nous avons substitué celle de *causation* comme support d'entrée de l'événement. La première voix que nous sommes amenés à identifier est celle où l'événement rapporté au sujet de causation est vu comme une opération, nommée la voix opérative, dite 'active'. La deuxième est celle où le résultat de l'opération est appliqué au sujet de causation, nommée la voix résultative, dite 'passive'. En substituant 'résultat' à 'passif', on évite le contraste obligé avec 'actif.' Par ailleurs, avec la voix résultative, on a une vue rétrospective et résultative de l'événement. Dans ce travail, nous avons examiné ce qui se passe sous la structure périphrastique 'être+p.p.' avec certains verbes (symétriques) et verbes pronominaux qui expriment également la voix résultative en français. Par conséquent, nous avons conçu que la forme de participe passé déclare le verbe parvenu au terme de sa tension et que le verbe est alors réduit au résultat de l'opération. C'est ce résultat qui, par l'intermédiaire de l'auxiliaire qui a pour fonction de se maintenir dans l'immanence de l'événement, est appliqué au sujet de causation”.

interprétation est simpliste et fausse dans d'autres cas similaires : le journal parlé = le journal qui parle. Le problème s'étend aux verbes intransitifs: Pierre est évanoui < s'évanouir. » Wilmet met ici en valeur que ce que Gaatone considère comme appartenant au passif d'après sa définition restrictive n'en est pas en toute situation, en particulier dans les cas des participes passés employés comme épithète du nom ou des énoncés dits passifs provenant en fait de verbes pronominaux. Les énoncés statiques ne sont donc pas de simples dérivations passives malgré les apparences.

Comme Camprubí, Cornelis, Moignet et Park, nous sommes ainsi tentés de poser une voix résultative et nous pensons qu'une distinction entre expression passive (voix passive) et expression de l'état (voix résultative) est tout à fait possible sur le plan théorique même en français, du moins en FLE, où on les regroupe sous le même nom générique de « passif », et nous pensons que cela est même souhaitable sur le plan pédagogique auprès des apprenants dont la langue maternelle opère déjà cette distinction sur le plan morphologique, ce qui est le cas du japonais, même si Vendryes (1968) ¹⁵¹ émet comme réserve qu'on ne devrait pas parler de voix résultative s'il n'y a pas de moyen propre à son expression dans une langue donnée.

Mais c'est Vendryes lui-même qui nous en ouvre la voie dans sa critique de la tradition grammaticale occidentale (p.110): « le système des catégories apparaît suivant les langues sous des formes assez différentes. Notre grammaire a été bâtie aux XVIIe et XVIIIe siècles sur le modèle des grammaires du grec ancien ou du latin ; elle en est restée faussée. Nous l'appuyons encore sur une nomenclature qui ne cadre pas avec les faits et donne une idée inexacte de la structure grammaticale de notre langue. Si les principes sur lesquels nous nous réglons avaient été établis par d'autres que des disciples d'Aristote, notre grammaire française serait assurément tout autre. » Cette remarque, que ne renieraient ni Besse ni Beacco (cf chapitre 3 sur la tradition grammaticale française), appuie notre démarche consistant à décrire et introduire "être + participe passé" de manière innovante quant à la didactique du FLE au Japon.

2.8.6. Le participe passé:

Il est temps de discuter ici du statut grammatical du participe passé (abrégé

¹⁵¹ Selon Vendryes (1968, p.109) en effet, les catégories grammaticales sont « les notions qui s'expriment au moyen des morphèmes. Ainsi le genre et le nombre, la personne, le temps et le mode, l'interrogation et la négation, la dépendance, le but, l'instrument, etc., sont des catégories grammaticales dans les langues où des morphèmes spéciaux servent à exprimer ces notions. [...] Dans quelque langue qu'on les considère, les catégories grammaticales ne se définissent que par la forme qui les exprime. [...] on n'a pas le droit de parler d'un optatif dans une langue qui ne possède pas de forme spéciale affectée à ce mode. [...] Cela n'empêche pas ultérieurement la création de nouvelles formes, consacrées à des emplois qui n'avaient plus d'expression spéciale dans la langue ».

occasionnellement sous la forme PP ici) dans la grammaire française, puisqu'il est au centre de l'expression du passif comme du statique résultatif en français, alors que le verbe "être" n'est pas indispensable puisqu'il est souvent sous-entendu dans la structure "nom + participe passé" (une ville assiégée = une ville qui est assiégée).

L'autre intérêt de cette discussion réside dans le fait que si en français dans des énoncés tels que "il est marié", « marié » est traité comme un adjectif, dans l'équivalent japonais "kekkon shite iru" nous avons bien affaire à une forme verbale fléchie (le verbe *kekkon suru* "se marier" à la forme en -te iru de sens résultatif > "être marié»), ce qui n'est peut-être pas sans poser des problèmes de compréhension des structures en présence par les apprenants à notre avis, comme nous le verrons plus tard (chapitre 3), et comme nous l'avons vérifié à maintes reprises en classe.

Nous nous inspirons là de Gaatone (1998) essentiellement, sauf mention particulière.

2.8.6.1. Le participe passé : caractéristiques morphologiques:

Le PP est une forme dérivée d'un lexème verbal et susceptible de former avec les auxiliaires "avoir" et "être" une unité sémantique. Ainsi doit-on considérer "il a couru" et "elle est arrivée" comme des formes verbales composées de deux unités syntaxiques mais d'une seule unité sémantique combinant les valeurs aspecto-temporelles et le sens du lexème verbal.

Le PP est constitué par l'ajout d'une désinence -é, -i, -u (chanté, cueilli, perdu) ou d'une désinence nulle (ri, fini, fui). Le participe passé n'est généralement pas considéré comme une forme verbale à part entière bien qu'il soit dérivé d'un verbe car à l'instar de l'infinitif et du participe présent ils ne marque pas simultanément la personne, le nombre, le temps, le mode, tous ensemble catégories définitoires du verbe. Il n'est pas non plus considéré comme une forme verbale sur le plan syntaxique du fait qu'il ne peut former le prédicat d'une proposition indépendante sans verbe de raccord, qui est lui la véritable forme verbale. Cependant cela n'interdit pas de considérer l'ensemble de la tournure "être + participe passé" comme une locution verbale.

2.8.6.2. Le participe passé : forme adjectivale ou verbale ?

2.8.6.2.1. Petit historique sur le classement du participe passé au sein des catégories grammaticales :

Goes¹⁵² (1999) constate que « le statut du participe, lui, varie depuis l'Antiquité: est-ce une partie du discours indépendante, un adjectif ou un verbe ? » Il rappelle que si les grammairiens alexandrins considéraient le participe comme une partie du discours séparée, la *Technè* mentionne ses propriétés verbales et nominales (l'adjectif n'était pas encore séparé du nom). Dans la *Grammaire Générale et Raisonnée*, le participe reste une partie du discours indépendante radicalement différente du verbe. La Grammaire de l'Abbé Girard¹⁵³ supprime ce statut indépendant du participe tandis que l'adjectif est séparé du nom. La *première grammaire scolaire* qui met l'accent sur l'orthographe confère de nouveau ce statut de catégorie à part en raison de la complexité de ses règles d'accord. La grammaire actuelle l'a cependant supprimé et classe le participe dans la même partie du discours que le verbe tout en le considérant comme la forme adjectivale de ce dernier.

Dauzat (1958, p.48) indique que : « Depuis longtemps, à l'imitation du latin et du grec, les grammairiens français ont classé les mots par catégories grammaticales. La classification traditionnelle opposait, à juste titre, les mots variables aux mots invariables, mais avait le tort de placer l'article avant le nom, en l'isolant des adjectifs-pronoms, et de réunir dans les *mots invariables* des types très divers. » Dauzat poursuit en proposant une classification rationnelle devant grouper d'une part « les mots à valeur pleine – nom et verbe – désignant un objet ou un être, exprimant une idée, une qualité, une action ou un état – et de l'autre, les mots-outils, les outils grammaticaux: l'article, la préposition, la conjonction qui expriment des rapports, présentent les mots ou les lient entre eux ». Il définit comme catégories intermédiaires les adjectifs-pronoms et adverbes et rejette les interjections, que la tradition plaçait à la suite des prépositions et conjonctions, à part.

Parmi les mots à valeur pleine, il distingue les noms, dont le substantif, l'adjectif et le pronom, et les verbes, dont les verbes impersonnels et les auxiliaires. Nous ne nous étendrons pas sur les propriétés de ces diverses catégories. Dauzat critique l'ancienne classification traditionnelle entre mots variables et invariables en ce que par exemple l'adverbe classé traditionnellement parmi les mots invariables est parfois sujet à des flexions (bien > mieux ; mal > pis). Il relève de plus que « les catégories ne sont pas séparées par des cloisons étanches: le langage n'est jamais fixé. Entre elles se pratiquent des échanges constants [...]. Le verbe peut être employé comme substantif, à l'infinitif (le *boire* et le *manger*), au participe présent ou passé (les *passants*, le *passé*). Le participe, présent ou passé, reçoit fréquemment l'emploi adjectif

¹⁵² Goes, J. (1999). *L'adjectif: entre nom et verbe*. Paris: Duculot

¹⁵³ Les vrais principes de la langue françoise (1747)

(une personnalité *marquante* ; une femme *aimée*) ».

Dauzat poursuit (p.112) ainsi: le participe présent, et plus encore, le participe passé, sont susceptibles d'emploi adjectif ; ils deviennent, dans certains groupes de mots, de véritables adjectifs : un paysan *riant*, du papier *quadrillé*, le ciment *armé*. Dans quelques cas s'est opéré un dédoublement de forme: *absous* est le participe passé d'*absoudre*, tandis que l'adjectif *absolu* est une autre forme (reprise au latin) du participe passé du même verbe. Mais il faut noter que l'adjectivisation du participe passé est beaucoup moins poussée morphologiquement que celle du participe présent où les formes nommées adjectifs verbaux font concurrence au participe présent bien plus fréquemment: convainquant / convaincant ; fatigant / fatigant / négligeant / négligent, etc.

Goes (1999) remarque par ailleurs que l'adjectif a été érigé comme une catégorie indépendante seulement récemment et que ses définitions procèdent par l'élimination de ce qu'il n'est pas, citant Picabia¹⁵⁴ (1978, p.146): « On ne peut donner que des définitions négatives: un adjectif n'est pas un verbe (...) ce n'est pas une forme participiale ni un substantif. » Pour Picabia, il est important de noter qu'il distingue adjectif et forme participiale. Mais quelles sont donc les caractéristiques du participe qui le rapprochent ou l'éloignent des adjectifs ? C'est ce que nous entrevoyons dans le paragraphe suivant.

2.8.6.2.2. Caractéristiques adjectivales du participe passé :

De nombreux grammairiens tendent traditionnellement à considérer le participe passé comme un adjectif dans la tournure passive (et/ou surtout résultative) qu'ils considèrent généralement comme une tournure attributive à l'image de la grammaire Larousse (1964, p.81): Il devint sot ; Il est assis. Carlier (2002) compare les deux phrases suivantes (p.49):

- a) La maison est construite par une firme suédoise
- b) La maison est construite en briques jaunes.

Elle souligne que le participe passé en a) tend à être considéré comme une forme fléchie du verbe alors qu'en b) il tend à être considéré comme ayant la fonction d'attribut et donc comme un adjectif.

Mais Carlier indique que cette « différence de structure invoquée pour rendre

¹⁵⁴ Picabia, L. (1978). *Les constructions adjectivales en français : systématique transformationnelle*. Genève :

Droz

compte de l'écart sémantique entre a) et b) se heurte à une difficulté fondamentale: elle ne correspond pas à une réalité syntaxique. D'une part le participe passé combiné au verbe *être* pour former un passif présente des propriétés typiquement adjectivales, même quand cette périphrase passive a une valeur proprement processive. D'autre part, la périphrase passive en *être + participe passé* se présente comme bien ancrée dans la flexion verbale, même quand elle a une valeur d'état résultant ».

Les points de vue considérant avant tout le participe passé comme un adjectif ne manquent pourtant pas dans la littérature linguistique francophone :

Pinchon & Wagner¹⁵⁵ (1962, p.234) parlent du passif comme d'un syntagme du type *être + forme adjectivale du verbe*. Le participe passé est donc clairement considéré ici comme un adjectif même dans son emploi passif. Remarquer que p.235 les auteurs ne considèrent comme participe que ce qu'on appelle communément le participe présent. Ils choisissent l'appellation de forme adjectivale pour le participe passé du fait que les formes en -é, -i, -u, -t, -s varient en genre et en nombre et n'impliquent pas l'idée d'un procès se déroulant ou s'étant déroulé, mais seulement un état, une qualité acquise, ce qui a permis à bon nombre de ces formes de devenir des adjectifs qualificatifs : Le résultat est atteint. – La séance est terminée. – La porte était ouverte (fermée). – Il est tué. Ces phrases ne diffèrent pas, au fond, de celles où un adjectif quelconque détermine un sujet en fonction d'attribut (la lecture est longue. La porte est haute). En effet, elles ne correspondent pas au temps homologue du même verbe conjugué à l'actif: *La porte est ouverte* n'est pas la version de *On ouvre la porte*, mais bien la description de ce qui est une fois qu'on a ouvert la porte. Dubois¹⁵⁶ (1967) considère aussi les participes comme des adjectifs car ils se comportent de la même manière dans les syntagmes verbaux avec *être*: Les auditeurs ont été surpris / heureux de l'entendre s'exprimer ainsi. Il admet néanmoins que le participe possède des spécificités qui lui sont propres et permettent de le classer comme une sous-classe des adjectifs.

Togeby¹⁵⁷ (1983) dit du participe passé qu'il est un "adjectif verbal" (appellation qui a le mérite de souligner sa nature duelle). En tant qu'adjectif, le participe passé s'emploie comme épithète du nom ou attribut. Il note que les désinences -é, -i et -u caractéristiques du participe passé ne concernent pas qu'eux, mais aussi d'autres adjectifs formés à partir de noms comme "barbu". Selon Togeby, le participe passé demeure adjectif même dans ses fonctions verbales de formation des temps

¹⁵⁵ Pinchon, J. & Wagner, R.L. (1962), *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette Université

¹⁵⁶ Dubois, J. (1967). *Grammaire structurale du français: le verbe*. Paris : Larousse

¹⁵⁷ Togeby, K. (1983). *Grammaire française Vol.3*. Akademisk Forlag : Copenhagen

composés: preuve en est l'accord en genre et en nombre avec le sujet ou l'objet. Pour lui aussi, « c'est seulement dans certains contextes que l'emploi du participe passé comme attribut acquiert une valeur passive. Dans d'autres cas, il s'agit d'une construction attributive ordinaire: la porte est ouverte ». La périphrase *être + participe passé* n'est pas un temps composé, dit-il, mais simplement « la construction *être + attribut*, auquel le contexte donne la nuance passive ». Togeby considère que le participe passé y est attribut et non verbe principal du fait de la possibilité de sa pronominalisation par le pronom neutre “le” et que sa valeur temporelle est celle du verbe “être” alors qu'on a un véritable temps composé avec un verbe intransitif tel que dans “elle est sortie”. Noter que Togeby ne présente jamais “être” comme un auxiliaire du passif, ce qui semble cohérent puisque le participe passé n'est pour lui qu'un adjectif (verbal) en fonction attribut dans ce cas. Le mérite de cette description de Togeby est la systématisation de l'emploi du participe passé comme attribut pour exprimer l'état. Néanmoins cette approche tend à rejeter ce pan de grammaire relative à l'expression de l'état à un banal apprentissage du vocabulaire à notre avis, conformément à l'approche des linguistes lexicalistes (cf 2.8.2.1.2.) et à ce qui se pratique dans les faits en classe de FLE.

Arrive, Gadet et Galmiche¹⁵⁸ (1986) présentent le participe comme un mode impersonnel du verbe à double nature adjectivale et verbale. « Du point de vue syntaxique, le participe est le résultat de l'adjectivation du verbe », ce qui lui permet de fonctionner comme un adjectif épithète ou attribut. Mais il conserve la possibilité d'avoir des compléments. « Cette double nature du participe [...] explique le nom que lui a donné une très ancienne terminologie grammaticale: il participe à la fois de la classe de l'adjectif et de celle du verbe ». La fonction principale du participe passé est de fournir les formes composées à l'ensemble des verbes, selon les auteurs, et « pour les verbes transitifs, les formes de passif (je suis aimé) »... On remarque ici la limitation du concept de passif aux seuls verbes transitifs, excluant les verbes intransitifs et leur capacité d'exprimer eux aussi l'état: les participes passés de ces derniers sont de facto renvoyés à leur nature adjectivale.

Audet¹⁵⁹ (1997) préfère parler de “participe passif”, tandis que Pichon et

¹⁵⁸ Arrive, M., Gadet, F., & Galmiche, M. (1986). *La Grammaire d'aujourd'hui, Guide alphabétique de linguistique française*. Flammarion : Paris

¹⁵⁹ Audet, C-H. (1997). L'accord du participe passé en une seule règle, in *La structuration conceptuelle du langage, Bibliothèque des Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain, 86*, 13-34. Peeters : Louvain-la-Neuve

Damourette¹⁶⁰ (1940) optent pour “participe patiental”, dans leurs analyses respectives des règles d’accord du participe passé. Si “participe passif” évoque indubitablement le sens passif du participe passé, “patiental” fait référence au fait que c’est « toujours le patient [...] qui est susceptible d’être le support du participe de type *su* [c’est-à-dire de type -é]. [...] « Puisque le participe patiental a toujours pour support le patient, il est naturel que ce soit avec ce patient qu’en tant qu’adjectif, il s’accorde ». Audet (p.17) considère le participe passé comme un adjectif en toutes situations: « le participe *passé* n’est pas un verbe, ou *parfois un adjectif et parfois un verbe* ; il est toujours un adjectif – qui comporte des morphèmes de genre et de nombre (et d’extension), comme tous les adjectifs et tous les substantifs français ». ¹⁶¹

Nous pouvons maintenant résumer ci-dessous les propriétés du participe passé qui le rapprochent de l’adjectif et que nous avons évoquées ci-dessus, tout en en soulignant certaines lacunes:

- . une particularité du participe passé le rapprochant nettement des adjectifs est qu’il n’accepte pas de pronom clitique (ce dernier se place nécessairement avant le verbe de raccord). ¹⁶²

- . un autre point commun avec l’adjectif est la possibilité d’employer le participe passé avec un support nominal ou pronominal, d’où souvent l’appellation de forme adjectivale du verbe. Mais on verra que cette appellation est restrictive car la syntaxe des participes passés est hybride et la rapproche parfois de l’adjectif, parfois du verbe. Ainsi, alors que l’adjectif épithète peut précéder ou suivre le nom, le participe passé le suit dans plus de 99% des cas (Wilmet, 1986, p.137). On exclut ici le cas d’adjectifs qui sont bien issus de participes passés originellement mais pour lesquels il n’existe pas de verbe auxquels les rattacher à la fois sémantiquement et formellement (fichu, foutu, etc.), ainsi que quelques cas figés (mon estimé collègue, mon vénéré maître, etc).

- . un autre point commun avec l’adjectif est l’exigence d’accord en nombre et en genre avec son support, principal argument des tenants de la nature proprement adjectivale

¹⁶⁰ Pichon, E. & Damourette, J. (1911-1940). Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française.

D’Atrey : Paris

¹⁶¹ Il ajoute cependant aussitôt : « Seulement, il a un morphème de plus que l’adjectif *qualificatif* ordinaire. Ce morphème, c’est la représentation d’un événement, non pas de temps passé, mais de voix passive (Ouellet 1987 : 189 ; Audet 1994 : 76). En cela s’opposent *rouge* et *rougie* dans *la terre rouge* et *la terre rougie*: le premier représente un sous-ensemble rouge; le deuxième, un sous-ensemble devenu rouge. Le traditionnel participe passé est donc un participe passif. En cela il s’oppose au participe dit *présent*, qui ne représente pas non plus du temps présent mais un événement de voix active : *une terre rougie* / *une terre rougissante*. »

¹⁶² exemple de Grevisse et Goosse (1993, p.975) :

Ce système de valeurs est propre aux enfants

Ce système leur est propre / *est leur propre

du participe cités ci-dessus.

. un autre point commun est que la négation “ne...pas” n’est pas applicable à l’adjectif comme au PP.

. l’adjectif comme le participe passé employé pour exprimer un état peuvent être remplacés par le pronom neutre “le”.¹⁶³

. Un autre point commun est la possibilité de marquer le degré du PP avec l’adverbe “très” limité essentiellement à l’adjectif et l’adverbe, ce qui est souvent l’un des arguments phares comme preuve du caractère adjectival du PP (Gross, 1975 ; Hugot, 1981 ; Ruwet, 1983): elle est très connue.

C’est pourtant le critère avec « très » qui nous fournit la première salve pour infirmer le caractère plus adjectival que verbal du participe passé, car il convient désormais de voir quels sont les arguments permettant de le considérer comme une forme verbale.

2.8.6.2.3. Les caractéristiques verbales du participe passé :

Selon une conception très restrictive, “très” serait uniquement compatible avec les PP résultatifs ou statiques qui se rapprocheraient ainsi des adjectifs, mais il se trouve de nombreux exemples de “très” accompagnant les PP exprimant une action passive progressive avec complément d’agent: Luc est très ennuyé par cette affaire (exemple de Gross, 1977, p.156). De plus, Gaatone a démontré que, “très” pouvant accompagner d’autres types d’énoncés (j’ai très faim, le travail opératoire s’est très ralenti, ça m’a très peiné, etc. in Gaatone, 1991b), il ne constitue par conséquent pas un trait permettant de distinguer les emplois des participes passés de sens statique de ceux de sens processifs, ni de rattacher indubitablement les participes passés à la classe des adjectifs. Goes (1999) note aussi l’acceptation de l’adverbe *très* aux temps composés que l’auxiliaire soit *être* ou *avoir*.¹⁶⁴

Or, le participe passé dans les temps composés est considéré comme étant de nature verbale et non adjectivale par les grammaires. On voit donc que le critère de *très* ne permet pas de ranger le participe dans la catégorie de l’adjectif en soi. Goes relève que cela n’est possible qu’avec des verbes dits psychologiques dont la forme d’accompli

¹⁶³ Ex.1 : Tu n’es pas fatigué ? Si, je le suis.

Ex.2 : Il n’est pas intelligent ? Si, il l’est.

¹⁶⁴ Il donne les deux exemples suivants que nous complétons par un autre de Gaatone :

Les vignes ont très souffert (Sauvageot).

Cette nouvelle m’a très ému (TF1, mort de Francois Mitterand)

Leurs méthodes se sont très améliorées (Gougenheim, cité par Gaatone, 1981, p.82)

se rapproche d'un statif-résultatif. La plupart des participes n'admettent pas l'adverbe *très* en position attribut car il faut qu'ils expriment une quantification sémantiquement (très fatigué, très fréquenté), mais « toutes statives qu'elles soient, nous avons catalogué la plupart de ces gradations quantifiantes parmi les formes qui se rapprochent des verbes: elles ont déjà un certain lien avec le passif (Beaucoup de personnes lisent ce livre = ce livre est très lu) ».

Voyons justement quels sont les autres traits du participe qui l'éloignent de l'adjectif et confirment son origine verbale.

. un trait éloignant justement le PP de l'adjectif est le fait que le PP peut être accompagné d'adverbes de manière accompagnant habituellement le verbe et non l'adjectif: un discours longuement préparé / *une écriture longuement nerveuse. Cela s'explique par le fait que le PP, dérivé d'un lexème verbal, en conserve le sens et il se trouve qu'un adverbe de manière modifie un procès, et non une qualité telle que véhiculée par un adjectif. C'est donc la nature sémantique commune au PP et au verbe correspondant qui explique leur compatibilité avec certains adverbes, plutôt que le statut syntaxique du PP et de l'adjectif. Goes (1999) ajoute que « cela constitue un argument important en faveur du caractère verbal de ces participes, même employés comme épithètes » (p.199). ¹⁶⁵

. c'est aussi cette caractéristique commune du PP et du lexème verbal dont il est dérivé qui explique que le PP épithète accepte un agent introduit par "par / de", ce qui n'est pas le cas forcément des adjectifs. Et quand c'est le cas, il y a toujours une différence de sens: (exemple de Rivière, 1990, p.137)

des hommes rapprochés par leurs convictions...

des hommes proches par leurs convictions...

. Très peu de participes passés peuvent s'antéposer (0.01% selon Wilmet, 1986) au nom, à la différence des adjectifs, à l'exception de participes passés désémantisés tels que *sacré*, *foutu*, etc. Le participe passé, selon Goes (p.200), manque de souplesse sémantique pour permettre ce genre de procédés: il garde sa nature verbale du point de vue sémantique et du point de vue syntaxique. En effet, l'idée d'un procès accompli (Delbecquen, 1990 ; Riegel, 1985 ; Wilmet, 1986) reste très présente. Cela rend compte

¹⁶⁵ D'ailleurs le participe passé slave, comme les formes conjuguées du verbe slave, bien que le plus souvent formé sur le verbe perfectif, peut se former aussi sur la forme imperfective, selon la nature du procès en jeu, se comportant ainsi comme le verbe, alors qu'aucun adjectif n'est susceptible de tels ajustements aspectuels (exemples du croate) :

Knjiga je pročitana (le livre est lu [complètement ; perfectif])

Ova je knjiga čitana od svima (ce livre est lu de tous [imperfectif])

du fait que, si on ajoute *être*, on a automatiquement tendance à rétablir l'aspect et la voix, et que pour certains, une subordonnée relative semble préférable¹⁶⁶:

(486) Une *porte fermée* = une porte *qu'on a fermée* (aspect) *ou* une porte qui *est fermée* (attribut)" (on peut néanmoins discuter les valeurs attribuées à "aspect" et "attribut" par Goes dans ces exemples).

. Goes remarque (p.201) aussi le comportement d'une « majorité de formes qui ont une syntaxe et une interprétation verbales [pour le participe attribut]. [...] Les participes attributs expriment un état qui résultent d'une action (casser) ou d'une transition d'un état à l'autre (mort). C'est pourquoi l'immense majorité des participes attributs appartient à la classe des verbes transitifs directs, plus particulièrement celle des verbes qui changent radicalement la structure physique de leur COD (casser), à la classe des verbes dits psychologiques (blesser, traumatiser), ou qui reflètent un statut social (Paul est très demandé) (cf Riegel, 1985, p.183). Le sens statif-résultatif empêche normalement la gradation: le vase est brisé, ou il ne l'est pas, on est mort ou on ne l'est pas. Les participes passés employés métaphoriquement permettent la gradation ».

. Goes note que si certains adjectifs ayant la morphologie du participe passé (fourbu, hardis, favori, etc.) ont perdu tout contact avec leur verbe d'origine, en général ce n'est pas le cas et le lien n'est pas rompu. Peu d'entre eux admettent un adverbe dérivé en –ment ou une négation en in-, signes d'une adjectivation avancée. Comme le dit Goes, « du point de vue morphologique, la plupart des participes ne répondent qu'au strict minimum: ils ont une flexion nominale et s'accordent avec le nom qu'ils qualifient lorsqu'ils sont épithètes ou attributs ».

. on ne peut pas non plus considérer le participe passé comme un simple adjectif et l'isoler de sa nature verbale car la différence entre *Le papier est jauni* / *Le papier est jaune* ne serait plus perceptible. Il existe ainsi en français un certain nombre de doublets adjectif / participe passé traduisant cette nuance : sec / séché, saoul / saoulé, etc.¹⁶⁷ Comme Authier (1972) le note, une telle hypothèse du participe en tant qu'adjectif déconnecterait l'état résultant par rapport au procès qui l'y a mené.

On voit combien sont tout aussi probants les arguments en faveur de la nature verbale du participe passé malgré certains traits de caractères adjectivaux.

¹⁶⁶ D'ailleurs, en japonais, remarquons que le participe épithète est rendu par une proposition dépendante souvent en –ta ou en –te iru, formes purement verbales.

¹⁶⁷ On peut se rapporter à Borillo (1998) pour l'étude de ces adjectifs qu'il appelle résultatifs en contraste avec les participes passés partageant leur racine.

2.8.6.2.4. Au final, le participe passé est-il verbe ou adjectif ?

Pour tenter de déterminer si le participe passé se rapproche plus de l'adjectif que du verbe, Buchard et Carlier¹⁶⁸ (2008) proposent aussi un test substituant la copule "être" par d'autres comme "paraître", "avoir l'air" ou "sembler", substitution possible chez l'adjectif sous certaines réserves modales et aspectuelles (Riegel, 1985): il semble fatigué, il a l'air épuisé, etc. Elles proposent aussi un test avec les adverbes *bien* (dans son sens qualitatif antonyme de *mal* ne s'emploie pas avec les adjectifs) et *mieux* pour démontrer à quel degré le participe passé se rapproche du verbe: il écrit bien / mal ; *il est fatigué bien / mal. Elles démontrent grâce à ces divers tests que le caractère adjectival ou verbal du participe passé au sein de la structure "être + participe passé" diffère selon le type de verbes dont sont issus les participes passés et le sens de la structure (sens temporel ou aspectuel): même dans le cas du passé composé des verbes intransitifs utilisant l'auxiliaire "être", cas dans lequel on n'a généralement aucune hésitation à classer le participe passé parmi les formes verbales, elles montrent que si effectivement dans son sens temporel d'antériorité le participe passé de ces verbes se rapproche du verbe, dans le sens aspectuel (parfait) du passé composé il se rapproche plutôt de l'adjectif. Ainsi dans son sens antérieur du passé composé, l'auxiliaire ne peut être remplacé par un autre verbe copule, le participe passé ne peut l'être par le pronom neutre *le*, le verbe peut être employé impersonnellement (il est arrivé quelqu'un). Par contre, dans le sens parfait accompli du passé composé de ces verbes, on observe globalement les phénomènes inverses.

Buchard et Carlier établissent à partir de ces critères le tableau suivant (nous en avons remplacé les couleurs par des signes par souci pratique) résumant les propriétés adjectivales et verbales du participe passé sur lesquelles elles se sont penchées (○ indique que la propriété verbale l'emporte sur la propriété adjectivale, + indique les propriétés non testées et les cases sans signe indiquent que la propriété adjectivale l'emporte sur la propriété verbale):

¹⁶⁸ Buchard, A. & Carlier, A. (2008). La forme verbale "être + participe passé" en tant que marqueur d'aspect et de structure argumentale: une typologie graduée, in *Congrès Mondial de linguistique Française*, 2421-2437
<http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=article&access=standard&Itemid=129&url=/articles/cm1f/pdf/2008/01/cm1f08267.pdf> (27-06-2011)

	Verbe	PC ant.	Passif proces.	PC acc.	Passif statif	Etats rés. constr. Pronom.	Etats rés. Verbes à renv.	Etats res. Verbes à double aux.	Adj.
Très / beaucoup	○	+		+				+	
Pronom <i>le</i>	○	○							
Verbes copules	○	○	○						
Bien / mal / mieux	○	+	○	+	○	○	○	+	
impersonnel	○	○	○	○	○				

NB:

PC ant. : passé composé antérieur ; PC acc. : passé composé accompli

Proc.: processif ; rés: résultatif ; renv.: renversement ; aux: auxiliaire ; adj: adjectif

Buchard et Carlier en déduisent le continuum suivant du verbe à la structure attributive faisant intervenir un adjectif:

PC antérieur > passif processif > passé accompli > passif statif > Etat résultant de verbes à renversement > Etat résultant des constructions pronominales > Etat résultant des verbes à double auxiliation.

Il est utile de remarquer que les verbes à double auxiliation constituent pour elles le dernier maillon dont le participe passé a le caractère le plus adjectival, allant dans le sens de Gaatone qui a exclu ce type de verbes de sa définition restrictive du passif. Cela nous semble un argument supplémentaire pour que nous puissions ainsi élaborer éventuellement une voix résultative en français, qui engloberait tous les participes passés employés avec *être* dans un sens purement statique.

Goes conclut (1999, p.202) pour sa part que « la nature verbale du participe [passé] est prédominante la plupart du temps, non seulement par l'interprétation sémantique, mais aussi par le refus de *très*, le refus de l'antéposition, et les compléments verbaux qui peuvent l'accompagner même en position d'épithète. Le participe épithète accompagné de ses compléments verbaux passe d'ailleurs très difficilement en fonction attribut, sans que l'on opère des changements considérables de

temps et de voix. Les différences entre adjectif et participe sont donc plus nombreuses que les ressemblances ».

Si le verbe et l'adjectif se ressemblent le plus en fonction attribut (sous la forme participiale pour le verbe), Goes note que le participe passé est rarement attribut de l'objet, et que si leur emploi avec d'autres verbes copules n'est pas exclu, il demeure moins fréquent et même impossible avec le verbe *rendre*. Enfin il met en garde (p.203) contre l'apparence participiale de certains adjectifs en -u ou en -é en fait dérivés de noms (barbu, membru, casqué, chocolaté, etc.). Goes reconnaît que, si le participe en raison de son accord en genre et en nombre a une flexion nominale, il « appartient encore dans une large mesure au domaine du verbe ». Il cite à l'appui Rivière¹⁶⁹ (1990, p. 131): « ...le participe passé n'est pas un adjectif mais représente une étape entre le verbe muni de toutes ses propriétés et l'adjectif. » Il reprend aussi Togeby lui-même cité dans Martinet¹⁷⁰ (1979, p.58): « ...même comme dérivations purement nominales ces formules en -ant semblent être plus verbales que les autres dérivations. » Goes (p.182), à la suite de son analyse personnelle du participe, considère finalement que « la grande majorité des participes constitue une catégorie différente, dont certains membres présentent des traits adjectivaux ».

Pour Weinrich¹⁷¹ (1989), les « participes sont des formes verbales qui peuvent être employées soit en tant que parties de verbes conjuguées (par exemple: j'ai voyagé), soit en tant que qualificatifs [...], s'identifiant ainsi à des adjectifs et que nous appelons qualifications participiales ». Weinrich distingue le rétro-participe (participe passé) et le participe neutre (participe présent), qui peuvent tous deux être lexicalisés sous la forme d'adjectifs verbaux. Il nomme le participe passé "rétro-participe" car il possède un trait sémantique de rétrospective. Weinrich considère le rétro-participe comme une forme verbale même en tant que qualificatif, car il admet normalement les déterminants admis aussi par les verbes conjugués. Dans le paragraphe "Les participes et les adjectifs verbaux" (p.309), Weinrich revient sur l'emploi des participes en tant que qualificatifs, tout en les distinguant des adjectifs qualificatifs du fait que les participes, dérivés de verbes, peuvent admettre des déterminants divers comme le verbe conjugué, alors que l'adjectif qualificatif n'en admet qu'en nombre limité. Lorsqu'un participe est très employé et qu'il se lexicalise, devenant similaire à un adjectif qualificatif, Weinrich le

¹⁶⁹ Rivière, N. (1990). Le participe passé est-il un verbe ou un adjectif ?, *Travaux de Linguistique et de Littérature*, 28, 131-169

¹⁷⁰ Martinet, A. (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Didier

¹⁷¹ Weinrich, H (1989). *Grammaire textuelle du français*. Didier / Hatier (Alliance Française)

nomme “adjectif verbal” : le chat botté, la flûte enchantée, etc. Weinrich admet que la différence entre rétro-participes notamment et adjectifs verbaux, essentiellement sémantique, est négligeable, ce qui explique le fait que nombre de grammaires ne les distingue pas précisément.

Ces divers témoignages des différences observées montrent que le participe passé et l’adjectif ne peuvent être inclus dans une même classe syntaxique, même s’ils peuvent constituer les deux sous-classes d’une grande classe d’adjectivaux définie par quelques points communs comme l’accord en genre et en nombre avec le nom ou pronom et leur capacité à modifier un nom par exemple. Il existe d’ailleurs de nombreuses sous-classes d’adjectifs selon qu’ils acceptent ou non la position attribut. Comme en conclut Gaatone (1998, p.61), « quoi qu’il en soit, les propriétés spécifiques du PPP [participe passé passif], élément fondamental du passif, interdisent de l’assimiler purement et simplement à l’adjectif qualificatif ». Moignet (1981) n’assimile pas non plus le participe passé à un adjectif pur malgré sa fonction adjectivale dans le contexte passif, car il « implique sémantiquement une séquelle de la tension dont il marque le terme ». Buchard et Carlier (2008) déduisent eux aussi que « le participe passé ne peut donc jamais être totalement assimilé à la structure à attribut adjectival ni à une forme purement verbale. Sa proximité par rapport à la forme adjectivale traduit un degré moins avancé de grammaticalisation. Son intégration dans la flexion verbale atteste un stade plus avancé de grammaticalisation ». C’est pourtant sans doute ce degré moins avancé de grammaticalisation qui fait que le participe passé et la structure “être + participe passé” en tant qu’expression de l’état sont peu abordés comme tels et indépendamment dans les manuels de FLE. Cependant, son intégration dans la flexion verbale constitue pour nous le meilleur témoignage de sa grammaticalisation et des possibilités didactiques que cela nous offre quant à l’expression de l’état.

On voit qu’il est impossible de déterminer pleinement à quelle catégorie, adjectif ou verbe, appartient le participe passé alors que bon nombre de grammaires le classent en tant que forme adjectivale du verbe. Il nous paraît inutile de polémiquer davantage sur le sujet, d’autant plus que le statut adjectival ou verbal du participe passé n’interdit aucunement de le traiter dans le cadre de l’expression de l’état indépendamment du passif notamment en FLE, car la didactique, même si elle repose sur des principes édictés par la linguistique et la grammaire traditionnelle, n’en n’est pas non plus exclusivement tributaire et se doit d’explorer d’autres voies pratiques et pragmatiques dans un but pédagogique. Le découplage des sens passif / état de cette tournure nous semble aussi primordial et avantageux d’un point de vue didactique, notamment auprès des apprenants dont la langue maternelle opère ce type de

distinction morphologiquement, point de vue que nous développerons dans le chapitre suivant. Nous ne trancherons donc pas ici la question sur le statut adjectival ou verbal du participe passé car nous n'en avons pas la prétention, à l'instar de Wilmet (1997-2007) qui renonce ainsi à « trier des participes-verbes et des participes-adjectifs homonymes (la double possibilité est virtuellement inscrite dans la forme, qui participe de deux natures), y compris les participes *salé* et *sucré* de p.ex. *La mer est salée / La poire est sucrée...*, généralement écartés sous le prétexte qu'ils ne proviennent pas d'une transformation de la voie active *X a salé la mer / sucré la poire...*, etc. »

Il nous semblerait en fait bien plus important de trouver une étiquette autre que « participe passé » qui puisse éviter que le participe en question ne soit qu'associé au temps passé dans les esprits des apprenants, mais les traditions grammaticales ont la vie dure...

2.8.7. Critères de différenciation des sens passif et statique de “être + participe passé”

2.8.7.1. Deux passifs en français :

Associé au problème de statut du participe passé au sein des catégories grammaticales du français est la dualité sémantique de la tournure « être + participe passé » à laquelle on confère soit un sens passif dynamique soit un sens statique résultatif, ce qu'aucun linguiste ou grammairien ne semble nier. On a d'ailleurs déjà évoqué brièvement ce sujet en 2.8.4. à la suite de la définition restrictive du passif par Gaatone qui inclut ces deux sens. Nous évoquerons d'abord le cas des langues germaniques tels que le néerlandais et l'allemand, qui possèdent deux auxiliaires du passif, avant de revenir aux cas de l'anglais et du français, où l'absence d'une dualité à travers l'existence de deux auxiliaires du passif comme en néerlandais ou en allemand n'empêche à notre avis aucunement de parler de deux passifs d'un point de vue sémantique.

2.8.7.1.1. Le cas du néerlandais et de l'allemand :

Cornelis ¹⁷² (1997) analyse les fonctions du passif dans le discours en néerlandais, évoquant la différence de sens entre les emplois des auxiliaires *zijn* et *worden* du passif en néerlandais, analogues à ceux du passif allemand *sein* et *wurden*.

¹⁷² Cornelis, L. H. (1997). *Passive and Perspective*. USL&C : Amsterdam-Atlanta GA

Dans les deux langues la copule *zijn* / *sein* est utilisée pour exprimer l'état résultatif tandis que les copules *worden* / *wurden* expriment le passif en procès:

Tevens worden nog enkele deskundigen geraadpleegd.

en-même temps aux. encore des experts consultés

Des experts sont consultés / sont en train d'être consultés en même temps (procès)

Tevens zijn nog enkele deskundigen geraadpleegd.

en-même temps aux. encore des experts consultés

Des experts ont été consultés en même temps. (état résultatif).

Seuls les passifs en *worden* acceptent un agent, les passifs en *zijn* n'en acceptant pas, similairement aux énoncés passifs statiques résultatifs en français. *zijn* est purement statique et confirme l'existence de l'état final atteint par le procès exprimé par le lexème verbal. *Worden* est au contraire inchoatif et exprime le procès menant à l'état final. Cornelis (p.62-63) conclut que la construction passive en néerlandais signifie qu'il y a quelque chose ou quelqu'un (le patient du verbe qui est aussi le sujet grammatical de la proposition) qui se trouve ou est en cours de se retrouver dans un état final exprimé par le lexème verbal. Ainsi, le passif néerlandais se définit comme:

l'état final existe / *zijn* ge...-d

l'état final est en cours d'être atteint / *worden* ge...d

La construction passive est pour Cornelis (p.63) analysable en ce que les parties de sa construction contribuent au sens de la construction en tant que tout. L'une des conséquences de cette analysibilité est que le passif est une combinaison des éléments *worden* / *zijn* avec un participe passé. Mais la présence possible d'un agent dans la construction avec *worden* fait que celle-ci n'est que partiellement analysable car son sens dépend aussi du complément d'agent extérieur à la structure passive de base (on peut y voir une ressemblance de vues avec Gaatone ici): (p.77) « the presence of the causer as a part of the meaning of the passive construction cannot be attributed to a single one of the parts that the construction consists of, but it arises out of the construction as a whole ». D'où sa nouvelle définition du passif avec *worden*: un procès en vue d'un état final est causé / *worden* ge...d ». ¹⁷³

¹⁷³ Noter que le néerlandais comme l'allemand ont la possibilité d'utiliser des verbes tels que *liggen* / *liegen* (être couché), *zitten* / *sitzen* (s'asseoir), *staan* / *stehen* (être debout) comme auxiliaires passifs purement statiques et précisant la "manière d'être" du patient. Cornelis souligne que c'est par tradition grammaticale (aussi parce que ces deux structures sont le résultat le plus évident des transformations des phrases actives en phrases passives: le passif néerlandais est donc sujet aux mêmes réflexes de la pensée grammaticale que le passif français) qu'on considère comme véritables passifs les structures avec *zijn* / *worden*, car ces autres auxiliaires sont eux aussi

Cornelis poursuit (p.69) en opposant le passif du procès avec *worden*, possédant les caractéristiques de la “catégorie passive traditionnelle”, aux constructions “auxiliaire statique + participe passé” similaires au passif dont la construction avec *zijn* fait partie. Pour Cornelis, les constructions avec *zijn* varient en degré de passivité selon que l’agent est plus ou moins fortement présent bien qu’implicite. La frontière entre les passifs avec *zijn* et les constructions similaires au passif avec *zijn* est floue et ténue: *hij is teleurgesteld* (il est déçu) est-il un énoncé passif ? Le même problème du statut du sens statique de la structure *zijn* / sein + PP existe ainsi en néerlandais comme en français (et on a vu que Gaatone considère ces énoncés comme passifs en français sauf dans le cas des verbes à double auxiliation sans changement de sens).

2.8.7.1.2. Les cas de l’anglais et du français :

Le regroupement dans la définition du passif de Gaatone d’énoncés de sens dynamique et statique ayant en commun la structure “être + participe passé” est commun à la langue anglaise où l’on a la structure “to be + participe passé”.

La reconnaissance de deux sens du passif est donc sans surprise commune à la grammaire anglaise : Terazawa¹⁷⁴ (2002) souligne lui aussi la tendance de l’anglais à confondre morphologiquement et structurellement passif et état résultatif au moyen de “to be + participe passé”: By the time she got there, her friend was gone. En anglais moderne, on considère que le prédicat résultatif consiste en la structure “to be + participe passé” avec les verbes intransitifs uniquement, alors qu’avec les verbes transitifs cette même structure exprime le passif dynamique. Ainsi “The vase is broken” peut-il être perçu comme un prédicat passif ou résultatif selon que l’on considère le caractère transitif ou intransitif du verbe “break”¹⁷⁵. Quirk et al.¹⁷⁶ (1985) préfèrent eux

pleinement analysables comme auxiliaires du passif en néerlandais.

¹⁷⁴ Terazawa, T. (2002). Eigo judôbun –Tsûjiteki-shiten kara (la phrase passive en anglais – point de vue synchronique), in Nishimura Y. (Ed.), *Ninchigengogaku I : Jishô kôzô*, 87-108. Tôkyô Daigaku Shuppankai

¹⁷⁵ L’anglais se démarque pourtant ici du français en ce que:

. “break” peut être intransitif ou transitif en anglais sans changement morphologique:

I broke the vase / the vase broke. Or, en français, on a ici deux verbes “casser (transitif) / se casser” (intransitif).

Mais il paraît difficile de déterminer lequel de ces deux verbes est à l’origine de la phrase “le vase est cassé”.

. l’anglais ne distingue pas l’aspect perfectif de l’aspect imperfectif pour le verbe “to be” alors que le français distingue les formes du passé composé (perfectif ou parfait) et de l’imparfait (imperfectif): the vase was broken = le vase était cassé / le vase a été cassé.

Seul le contexte permet de distinguer ces deux sens, celui au passé composé relevant du passif et celui à l’imparfait du résultatif en général.

parler de pseudo-passif quant au prédicat de sens résultatif. Svartvik¹⁷⁷ (1966) va plus loin dans sa distinction sémantique de la structure « to be + past participle » et a de son côté établi une échelle de passivabilité à trois échelons:

. passif agentif (avec agent exprimé): he was given this puppy by a farmer in the Welsh hills.

. quasi passif agentif (sans agent exprimé mais implicitement présent): many varieties of laterals are heard in English. Dans ce type de passif, les verbes exprimant l'émotion et l'attitude sont nombreux: Gerald was suddenly very annoyed.

. passif non agentif (sans agent): the thesis is finished. Ce dernier type de passif a un faible degré de dynamisme, et le participe passé y est proche de l'adjectif, la relation avec le passif étant faible elle-même.

On notera d'une part le rapprochement avec l'adjectif dans le dernier cas et la classification clairement passive du participe passé dans le second, ce qui montre la polyvalence constante du statut du participe passé oscillant entre formes verbale et adjectivale, bien souvent en fonction du contexte. ¹⁷⁸

Jamet¹⁷⁹ (2009) rappelle aussi que traditionnellement en anglais on oppose le passif d'action au passif d'état. Mais pour lui, seul le passif d'action est un vrai passif, se rapprochant de notre point de vue de considérer le passif statique comme une voix résultative, si l'on se réfère aux trois critères morpho-sémantico-syntaxiques que sont:

. la structure "être + PP"

. l'échange des rôles syntaxique du sujet et de l'objet du verbe

. l'échange des rôles sémantiques patient / agent.

Jamet fait justement remarquer que "be + PP" en anglais est facilement remplacé par "get + PP" qui insiste sur le changement d'état, en accord avec la valeur dynamique du vrai passif d'action.

L'autre passif dit d'état se rapproche du prédicat adjectival et ne se prête pas à une transformation en forme active aisément, contrairement au passif d'action. Ici, Jamet insiste sur le rôle de copule de "être" qui peut être remplacé par d'autres copules

¹⁷⁶ Quirk, R. & al. (1985). *A comprehensive Grammar of the English language*. London : Longman

¹⁷⁷ Svartvik, J. (1966). *On voice in the English verb*. The Hague : Mouton de Gruyter

¹⁷⁸ Mais ce point de vue demeure purement attaché à un point de vue occidental de la grammaire de l'anglais (et du français). En effet, du point de vue japonais, si le premier type de passif correspond le plus souvent à un passif morphologiquement aussi en japonais, le dernier type ne correspond en général pas à un passif en japonais, et le second type semble constituer une zone frontière trouble: "kare wa (kyû ni) komatta / komatte ita" ne relève pas du passif en japonais. La phrase anglaise est elle-même ambiguë si on supprime "suddenly": "Gerald was very annoyed" exprime plutôt un état ici et non un changement d'état comme dans la phrase contenant "suddenly".

¹⁷⁹ Jamet, D. (2009). Il y a passif et passif: réflexions à partir de nineteen-eighty-four de George Orwell, *Cercles*,

occasional papers series, 141-69. Vu sur : <http://www.cercles.com/occasional/ops2009/jamet2.pdf> (2010-11-19)

telles que “devenir”, “avoir l’air”, etc. Mais cela n’est pas impossible non plus dans le passif d’action, rappelons-le. Granger¹⁸⁰ (1983) parle de dérivation transformationnelle (transformational derivation) dans le cas du passif d’action et de dérivation lexicale (lexical derivation) dans celui du passif d’état du fait de la nature adjectivale du PP ¹⁸¹. Comme nous avons pu le souligner, d’après ces analyses, le PP est ressenti comme appartenant au groupe adjectival et non plus au groupe verbal, alors qu’en japonais la forme statique du verbe appartient toujours au groupe verbal : c’est ce changement de catégorie de nature grammaticale qui peut selon nous contribuer à brouiller l’apprenant japonophone dans son rendement de l’état en français, tout comme le fait de considérer les processus de dérivation transformationnelle et lexicale comme distincts alors que l’un comme l’autre sont généralisables à un large corpus (et n’oublions pas que le corpus statique est loin d’être rare même dans la conversation).

On trouve très tôt dans la recherche sur le passif des chercheurs comme Wartburg et Zumthor¹⁸² (1958, p.195) qui vont même plus loin dans la distinction sémantique des énoncés « être + participe passé » : « Si l’on compare les deux phrases: la fenêtre a été ouverte trop longtemps, et la fenêtre a été ouverte trop tôt, on constate que la première est une phrase d’état formée à l’aide du verbe-copule et d’un participe en fonction d’adjectif : elle n’est donc pas un passif [au contraire de la seconde phrase] ». Cette observation conforte notre idée qu’il serait bon de découpler passif et expression

¹⁸⁰ Granger, S. (1983). The be + past participle Construction in spoken English with special Emphasis on the Passive, *North Holland Linguistic Series, 49*. Amsterdam : Elsevier

¹⁸¹ Jamet comme Granger ne sont en fait pas satisfaits de cette distinction en deux classes du passif qu’ils jugent restrictive. Granger (1983) dit ainsi: “if Be Ved denotes a state or a quality, it is adjectival and hence does not qualify as passive ; if Be Ved is a statal passive it is adjectival ; if be Ved is a transformationally derived passive, it is purely verbal. These statements are not entirely false (a statal passive can be adjectival, for instance), but they represent a tendency to overgeneralize which directly follows from the wish to classify Be Ved in (usually both) clear cut categories”. Jamet préfère ainsi parler de passifs d’action et de passifs morphologiques qui n’en sont pas sémantiquement. Concernant ces derniers, il met en cause la nature floue du participe passé et cite Huddleston¹⁸¹ (1996): “the general definition of participle, it will be recalled, is that it applies to a word class sharing properties of verbs and adjectives. [...] The boundaries between the periphery of the verb and adjective class is not sharply defined”. Si Jamet parle d’un continuum linguistique interne du passage du PP de la fonction verbale à la fonction adjectivale, il préfère, comme Huddleston, néanmoins retenir le PP plus du côté verbal qu’adjectival.

Dans les cas limite entre passifs d’action et passifs d’état, Jamet cite:

. les passifs dynamiques non figés qui permettent une transformation active et parfois un agent: Inside the dome, everything was flooded with clear soft light (à l’intérieur du dôme, tout était baigné d’une douce lumière claire).

. les passifs statiques non-figés qui n’admettent pas de transformation active ni d’agent:

Two fingers of his right hand were inkstained (deux des doigts de sa main droite étaient tachés d’encre).

. les passifs lexicalisés, ayant une entrée en tant que tels dans le dictionnaire, le lien entre le participe passé et le verbe d’origine étant perdu: as far as I am concerned, I was born, etc.

. les structures grammaticales figées: to be said, to be expected, to be supposed to, to be used to, etc.

¹⁸² Wartburg, W. & Zumthor, P. (1958). *Précis de syntaxe du français contemporain*. Francke: Berne

de l'état au moins d'un point de vue pédagogique. Néanmoins, elle présente, répétons-le, le défaut de rejeter ici le participe au rang des adjectifs, ce qui contribue à occulter la nécessité de traiter de ce problème en tant que point grammatical, puisque l'apprentissage des adjectifs relève le plus souvent de celui du vocabulaire.

Mauger¹⁸³ (1968) distingue lui aussi deux formes passives, un passif d'action et un passif de résultat. Muller¹⁸⁴ (2000) se demande quant à lui si le passif « adjectival » est vraiment un passif. Dans le passif dit adjectival, d'état ou « *zustand* », le verbe "être" signifie "l'état atteint par l'achèvement de l'action" (p.61). Muller souligne qu'« il n'y a pas de passage systématique d'une action verbale à un passif adjectival: la construction adjectivale du participe passé n'est pas disponible si l'action n'aboutit pas à un état achevé stable (Helland) ». Ainsi le verbe "tuer" s'y prête-t-il difficilement: il est tué ? En fait, comme le relève l'auteur, la construction adjectivale dépend du mode d'action du verbe. Muller remarque qu'on ne trouve pas dans les constructions accomplies de type résultatif les corrélations observées pour le passif, même s'il peut y avoir expression de la diathèse avec agent présent ou compris dans l'interprétation. Dans la construction résultative, Muller considère que "être" n'est pas l'auxiliaire processif du passif mais une simple copule, car le sens résultatif ne conserve pas, comme le passif, l'aspect du verbe actif et son mode d'action inhérent auquel peut correspondre un passif initial.¹⁸⁵

Muller considère que sont purement adjectivales les constructions « que rien ne relie à un choix de diathèse, ou à une modification de la voix verbale par rapport à une construction canonique. Par exemple: Luc est borné ; Jean est divorcé ». Mais nous

¹⁸³ Mauger, G. (1968). *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*. Hachette : Paris

¹⁸⁴ Muller, C. (2000). Le passif processif et ses concurrents, in *Le passif, Etudes Romanes*, 45, 49-70. Museum Tusculanum Press: Copenhagen

¹⁸⁵ Muller indique que parler de passif adjectival ou d'état n'est que « pure terminologie grammaticale, mais qui n'en a pas un des traits caractéristiques: l'auxiliaire qu'on a appelé processif. Or, une des propriétés de cet auxiliaire processif est fondamentale pour la grammaticalisation de la diathèse passive: seul l'auxiliaire processif oblige à supposer l'existence d'un agent. [...] Dans l'interprétation accomplie, rien ne suggère l'existence d'un agent extérieur [...]. Autrement dit, l'auxiliaire processif, loin d'effacer l'agent, oblige à son interprétation. [...] A l'opposé, la copule qui introduit l'accompli ne réalise qu'un pseudo-passif, qui doit, pour être compris comme tel, accumuler les autres propriétés définitoires:

- Si possible, réaliser l'agent : au moins, permettre son interprétation.
- Faire sentir le lien entre la construction accomplie et le processus.

On peut quand même distinguer: parmi les constructions sans auxiliaire processif, certaines permettent ce lien avec le vrai passif, d'autres sont purement adjectivales. » (p.62) .

pensons qu'on peut très régulièrement déduire ces résultatifs de verbes actifs ou pronominaux correspondants, ce qui est le mécanisme à la base de notre vision pédagogique quant à l'expression de l'état: se borner / divorcer. Une langue comme le japonais le fait d'ailleurs dans les faits : rikon suru (divorcer) / rikon shite iru (être divorcé). On voit ici que les grammairiens du français sont prisonniers de leur vision traditionnelle du passif français qui les empêche de considérer des énoncés tels que "Jean est divorcé" comme autrement que des prédicats adjectivaux. Muller propose de « réserver l'appellation *passif* à l'interprétation maintenant l'obligation de l'agent dans l'interprétation » (p.64). C'est cette interprétation qui permet de donner un sens passif à un accompli:

La ville est entourée de murailles (sens adjectival)

La ville est entourée de murailles par les Romains (sens processif passif).

Skarup (1998) a néanmoins mis en évidence l'existence de structures accomplies avec agent exprimé:

Elle était prévenue contre moi par tant d'amis communs.

Ces lettres sont écrites par deux personnes différentes.

Tout était bien arrangé par les maîtres de maison.

Il est prouvé qu'il a triché.

Il en résulte que l'agent n'impose pas l'interprétation processive. Muller reconnaît que ces phrases posent problème car elle renferment les caractéristiques du passif, notamment l'agent ou l'obligation de l'interpréter: « tout est affaire d'étiquette, mais il est certain que ces constructions sont plus légitimement passives que les constructions adjectivales du paragraphe précédent [Luc est borné / Jean est divorcé / La mer est salée]. Il manque cependant à ce passif d'état la voix passive du verbe, ou peut-être faut-il voir dans la forme verbale un parfait passif original ? » Il est vrai, que "être + PP" est hérité du parfait passif latin dont ces énoncés seraient ainsi des vestiges en français moderne, pour aller dans le sens de Muller. Il faut noter aussi que ces énoncés peuvent être passifs dans d'autres langues, par exemple en japonais:

Machi ga jôseki ni kakomarete iru.

Kanojo wa ooku no kyôtsû no tomodachi kara boku no koto de keikoku sarete ita.

Korera no tegami wa samazama na hito ni yotte kakareta (kakarete iru).

Kare ga kyannningu wo shita koto ga shômei sarete iru (sareta).

D'une langue à une autre, ce que Muller considère comme des pseudo-passifs d'état sont traités comme de vrais passifs, mais il est vrai que dans ces énoncés français, la structure "être + PP" ne respecte pas le mode d'action et l'aspect du verbe actif qui lui

correspondrait éventuellement, d'où leur classification parmi les pseudo-passifs d'état. En somme Muller considère comme passif prototype la construction "être + PP" avec agent exprimé ou obligeant à supposer un agent dans son interprétation, et respectant le mode d'action du verbe non auxilié qui est neutralisé avec les constructions verbales à aspect statif. L'accompli exprimé par "être + PP" n'est donc pas un passif malgré sa construction verbale similaire, mais peut reprendre un sens passif. Le critère est selon lui dans l'interprétation de la relation agent-action.

Parmi les tenants de l'existence de deux passifs, citons encore Rousseau¹⁸⁶ (2000) qui avance qu'il existe bien un passif statique ou constatif à côté d'un passif processif ou dynamique. En effet, « les haies sont taillées » est susceptible des deux interprétations dynamique ou statique en l'absence d'autres déterminations. Il affirme que le français, comme l'allemand, dispose bien de deux passifs grâce au jeu des temps et aspects : les haies ont été taillées / les haies étaient taillées. Rousseau en déduit qu'il existe deux verbes *être* en français, l'un marquant « une étape dans un processus évolutif » (le voleur est enfin arrêté), et l'autre « un état ou une propriété » (Pierre est étonné / Pierre est courageux). Il souligne qu'« il n'y a rien d'étonnant à ce que *être* participe à l'expression du passif dynamique, car ce verbe est resté en français un verbe d'événement à l'impersonnel: Il est (= il arrive) des choses extraordinaires ; Qu'en est-il ? »¹⁸⁷. Rousseau considère ainsi qu'il existe bien un passif dynamique, mais ne le considère pas comme une relation converse de l'actif comme le conçoit la grammaire transformationnelle. Il situe le passif français parmi les constructions périphrastiques comme les constructions de l'accompli, les lexies verbales, etc.

On a vu dans ce paragraphe que les linguistes divergent sur le statut à donner aux deux catégories de passifs dynamique et statique et quant à son appellation : passif verbal contre passif adjectival, passif dynamique contre passif statique/résultatif, vrai passif contre pseudo-passif, etc. Si certains comme Gaatone acceptent d'inclure dans la tournure passive la majeure partie des énoncés "être + PP" de sens uniquement statique, d'autres sont prêts à les en exclure. Quoi qu'il en soit, tous reconnaissent l'existence de deux structures morphologiquement identiques mais sémantiquement différentes en « être + participe passé ». Peut-être pourrait-on les regrouper avec les classes des verbes à double auxiliation ou à auxiliaire "être" uniquement au sein d'une structure dite simplement résultative morphologiquement identique à celle du passif tout en en étant indépendante?

¹⁸⁶ Rousseau, A. (2000). Formation et statut du passif, Le passif, *Etudes Romanes* 45, 117-133

¹⁸⁷ Il propose en outre le test avec *déjà* (marqueur constatif soulignant le procès comme purement statique) pour identifier l'ambiguïté au non-accompli du passif: les haies sont déjà taillées.

2.8.8. Incidence de l'aktionsart sur la structure « être + participe passé »:

2.8.8.1 Aktionsart et “être + participe passé”

L'existence de deux passifs est liée au sens que prend la structure « être + PP » en fonction de l'aktionsart du verbe. Ce n'est pas sans rappeler la relative dépendance des sens de *-te iru* à l'aktionsart des verbes japonais, même si la fonction linguistique de *-te iru* diffère en plusieurs points de celle de “être + PP”, les deux expressions se rejoignant dans leur sens statique résultatif. Si nous avons très brièvement évoqué la relation entre aktionsart et sens du passif, il convient d'y revenir par souci d'exhaustivité et de clarification.

Ce problème a été traité à diverses reprises par les grammairiens tels Engwer (1931), Klum (1961), Schmitt-Jensen (1963), Authier (1972), qui observent un certain nombre de restrictions de cooccurrence des deux sens de “être + participe passé”, s'essayant parfois à donner des règles de clarification associées à ces deux sens. Pinchon & Wagner (1962) relèvent ainsi que « la valeur descriptive des verbes tournés à la voix passive dépend avant tout du caractère perfectif ou imperfectif de ces verbes¹⁸⁸ ; elle dépend secondairement de l'absence ou de la présence d'un complément. En l'absence d'un complément, le passif des verbes qui ont un caractère nettement perfectif décrit l'état qui succède à un procès achevé: Le résultat est atteint. – La séance est terminée. – La porte était ouverte (fermée). – Il est tué. Accompagné d'un complément, au contraire, le passif de ces verbes décrit non plus un état, mais un procès. Il correspond temps pour temps à la conjugaison du même verbe à l'actif: *Le gardien ouvre les portes tous les matins. Les portes sont ouvertes tous les matins par le gardien.* Le passif des verbes qui ont un caractère nettement imperfectif décrit un procès en cours d'accomplissement. Il correspond donc au temps homologue des mêmes verbes conjugués à l'actif: *on m'observe. Je suis observé.* Le complément ne fait alors qu'apporter une information supplémentaire. La présence d'un complément ou son absence suffit donc dans certains cas à préciser le caractère imperfectif ou perfectif que l'on attribue à un verbe: *Le château est restauré. Le château est restauré par une équipe d'habiles ouvriers.* » Les auteurs relèvent p.293 relativement à la valeur aspectuelle des verbes que seuls les verbes pronominaux de sens imperfectif peuvent remplacer un passif: *Cette pièce est jouée partout / Cette pièce se joue partout.* Par contre *C'est une chose qui est dite* n'a pas

¹⁸⁸ Moignet (1981) attribue lui aussi la valeur aspectuelle du passif à la valeur imperfective ou perfective du verbe : « une solution est cherchée » correspond à « on cherche une solution » (respect de l'immanence du tour opératif) tandis que « une solution est trouvée » correspond à « on a trouvé une solution » (aspect transcendant).

le même sens que *C'est une chose qui se dit*.

Vikner (1985) soutient, à l'instar d'Engwer (1931), que l'ambiguïté sémantique de la structure "être + participe passé" (passif dynamique ou état résultatif) vaut en particulier pour les verbes transitifs exprimant un événement (c'est-à-dire exprimant un accomplissement ou un achèvement selon la terminologie de Vendler), excluant ainsi les verbes exprimant une situation (i.e. un état ou un procès selon la terminologie de Vendler). C'est ainsi que l'action "quelqu'un a fermé la porte" ("fermer" décrit un événement avec achèvement) implique le résultat suivant au moment d'énonciation: "la porte est fermée". Mais l'action suivante "quelqu'un a caressé Eric" ("caresser" décrit une situation sans achèvement) n'implique pas "Eric est caressé" au moment d'énonciation. Si ces deux verbes ont pour point commun que leur action est divisible en sous-événements successifs, Vikner souligne que la suite des sous-événements n'est pas définie dans le cas du procès "caresser" alors qu'elle l'est dans le cas de "fermer". En effet, si avec "caresser" les sous-événements peuvent se répéter à l'identique et indéfiniment, dans le second cas, les sous-événements ne peuvent être absolument identiques les uns les autres car l'action exprimée par le verbe d'événement doit être menée à son terme et doit ainsi mener à son résultat: quand une porte est fermée, on ne peut continuer à la fermer. L'aktionart d'un verbe donné contribue ainsi à déterminer si la structure "être + participe passé" a un sens passif dynamique ou un sens statique résultatif. Chez les verbes d'événement instantanés, on se trouve dans le cas limite où le sous-événement final est identique au sous-événement initial et ne se constitue en fait que d'un seul sous-événement: cela nous ramène en quelque sorte à la caractéristique des verbes transitifs intransitifs du japonais (Dhorne, 2005).

Des remarques précédentes, Vikner établit que l'énoncé "la porte est fermée" peut correspondre:

- . soit à la forme passive de "quelqu'un ferme la porte", auquel cas il s'agit d'un événement ayant lieu au moment de l'énonciation, ce que traduit bien l'énoncé passif japonais "doa ga [dareka ni yotte] shimerarete iru (tokoro da)".

- . soit à la forme résultative de "quelqu'un a fermé la porte", auquel cas il s'agit d'un état résultatif, ce que rend bien justement la traduction japonaise au moyen d'un verbe transitoire intransitif: doa ga shimatte iru /shimete aru.

Par contre, pour l'énoncé "Eric est caressé", seul le sens passif semble possible. Vikner établit ainsi pour chaque type de verbes selon la classification de Vendler les possibilités de sens passif dynamique ou statique résultatif:

- . verbes d'état:

Transitif: état	Ils respectent Marie.
Passif: état	Marie est respectée.

. verbes de procès:

Transitif: procès	Elle caresse Eric.
Passif: procès	Eric est caressé.

. Verbes d'événement étendu (achèvement)

Transitif: événement étendu	Elle ferme la porte.
Passif: événement étendu	La porte est fermée
Être + attribut: état	La porte est fermée.

. Verbes d'événement instantané (accomplissement)

Transitif: événement instantané	Elle trouve la clé.
Passif: événement instantané	La clé est trouvée.
Être + attribut: état	La clé est trouvée.

Les verbes d'événements (accomplissement et achèvement) peuvent donc exprimer deux types de modes d'action avec la structure "être + participe passé", alors que les verbes d'état et de procès ne modifient pas leur type de mode d'action de la voix active à la voix passive comme le montrent les exemples ci-dessus. On retrouve d'ailleurs ces propriétés en japonais selon l'aktionsart des verbes (les exemples japonais correspondent aux exemples français):

. verbes d'état:

Transitif: état	Karera wa Mari wo sonkei shite iru.
Passif: état	Mari wa sonkei sarete iru.

. verbes de procès:

Transitif: procès	Kanojo wa Erikku wo nadete iru.
Passif: procès	Erikku wa naderarete iru.

. Verbes d'événement étendu (achèvement)

Transitif: événement étendu	Kanojo wa doa wo shimeru.
Passif: événement étendu	Doa wa shimerarete iru.
Être + attribut: état	Doa wa shimatte iru / shimete aru.

. Verbes d'événement instantané (accomplissement)

Transitif: événement instantané Kanojo wa kagi wo mitsukeru.

Passif: événement instantané kagi ga mitsukerareru.

Être + attribut: état Kagi wa mitsukatte iru.

Ces corrélations entre aktionsart et sens passif d'une part, et statique résultatif d'autre part en français et en japonais nous encourage davantage à distinguer d'un point de vue didactique voix passive et résultative en français.

2.8.8.2. Aktionsart et temps :

Le rapport qu'entretiennent l'aktionsart des verbes et le système des temps et des voix en français n'est pas sans intérêt pour une meilleure compréhension des temps et des voix dans les stades de développements ultérieurs de l'apprentissage du FLE.

Comme Vikner (1985) le constate, « cette double analyse des phrases de type “La porte est fermée” cadre bien avec les règles générales qu'on peut établir pour l'interaction entre les modes d'action, les temps et les adverbiaux temporels. Il est bien connu que les verbes d'états s'emploient plutôt à l'imparfait, et seulement avec difficulté et dans des conditions particulières au passé simple ; tandis que c'est à peu près l'inverse pour les verbes d'événements ».

De ce fait, sans contexte particulier, “la porte était fermée” sera plutôt compris comme un état alors que “la porte fut fermée” sera compris comme une action passive. Comme poursuit Vikner, un verbe d'événement apparaîtra à l'imparfait volontiers dans un sens itératif: Dominique partait chaque matin à huit heures. Cela est en accord avec le sens itératif de “être + participe passé”: aux époques où les gens ne savaient pas lire, les proclamations étaient faites oralement (Duneton, *La puce à l'oreille*, p.296 ; exemple emprunté à Vikner, 1985). Vikner relève que les verbes d'événements apparaissent aussi à l'imparfait pittoresque ou bien à l'imparfait rendant le futur dans le passé: Deux heures plus tard, elle quittait Paris. Cela correspond encore à l'usage du passif à l'imparfait pittoresque: Quelques heures plus tard, le gouvernement répressif capitulait et les embastillés étaient relâchés (Merle, *Derrière la vitre*, p.524 ; exemple de Vikner, 1985).

Si certaines contraintes syntactico-sémantiques permettent de faire ainsi la distinction facilement entre les sens de la structure “être + participe passé”. Il reste à voir comment s'opère cette distinction en l'absence de telles contraintes

syntactico-sémantiques.

2.8.8.3. Interprétation aspectuelle de “être + participe passé” en l’absence de contraintes syntactico-sémantiques :

Vikner remarque que même en l’absence de telles contraintes exprimées clairement dans les énoncés, il est rare que l’on fasse une erreur d’interprétation du sens de “être + participe passé” et que l’un des deux sens passif dynamique ou statique est naturellement éliminé dans le contexte (notons là encore l’importance à donner au contexte dans toute pédagogie de L2 comme vu en 2.7.5).

En se fondant sur Van Dijk¹⁸⁹ (1972), Vikner démontre la différence capitale d’ordre pragmatique entre phrases de situation et d’événement, qui permet d’expliquer la différence aspectuelle entre imparfait et passé simple (passé composé) comme un cas particulier de cette différence. Comme on le sait, un discours narratif de tout type contient une dimension temporelle du fait que les événements décrits ne se situent pas tous au même moment temporel. En effet, si tous les événements décrits se situent au même moment, le discours n’est pas narratif, comme le rappelle Vikner. Dans un discours narratif, il est donc indispensable de faire avancer le temps, ce qui peut se faire en datant les événements du discours, ce qui ne se fait pas systématiquement dans les faits, mais locuteur comme interlocuteur savent toujours de quel moment il est question relativement aux autres phrases du discours, ce que Van Dijk appelle “time-focus”.

Il existe trois manières de faire évoluer le focus temporel selon Vikner, qui s’inspire de Van Dijk: l’emploi d’adverbiaux temporels, la succession des événements, d’autres indications impliquant un changement de temps. L’interprétation des relations temporelles entre phrases d’une narration semblent régies par deux principes pragmatiques différents, l’un pour les événements et l’autre pour les situations, ce que Vikner appelle respectivement principes de succession et d’immobilité: « le principe de succession dit qu’un événement fait avancer le temps en introduisant un nouveau focus temporel, postérieur au focus de la phrase précédente. Le principe d’immobilité dit qu’une situation arrête le temps en se rattachant au focus temporel actuel. Le focus actuel est celui qui a été introduit le plus récemment », qu’il soit introduit dans la phrase actuelle ou précédente. « Ces principes opèrent dans les séquences de phrases qui sont au même temps grammatical », ce qui implique de considérer le passé simple (le passé composé en partie, dans son emploi non parfait) et l’imparfait comme deux

¹⁸⁹ Van Dijk, T.A. (1972). *Some Aspects of Text Grammars*. La Haye : Mouton

aspects du même temps passé, comme le suggère Vikner. Le passé simple (le passé composé) décrira donc un événement ponctuel ou une succession d'événements alors que l'imparfait décrira une situation: le passé simple obéit donc au principe de succession et l'imparfait au principe d'immobilité.

La conséquence de cela, d'après Vikner, est que l'aspect peut être considéré comme un modificateur du mode d'action. Dans les cas où l'aspect exprimé par le passé simple (passé composé) et l'imparfait correspond aux modes d'actions, il opère à vide:

Elle sortit dans le jardin. Il faisait très chaud. Elle s'assit dans une chaise longue. Son fils jouait tranquillement avec ses autos dans la pelouse. Elle ouvrit lentement le journal (Vikner, 1985).

Il s'agit d'un cas simple où les apprenants du FLE se trompent rarement, comme le remarque Vikner. Comme Comrie¹⁹⁰ (1976), Li et Shirai¹⁹¹ (2000) le notent, les verbes d'accomplissements téliques sont plus naturellement associés à l'aspect perfectif et aux situations accomplies. On appelle ainsi *perfective facilitation* la rapidité avec laquelle les participants d'un test de reconnaissance visuelle (consistant à mettre en rapport des images représentant des actions accomplies et d'autres en cours d'accomplissement avec des énoncés comportant des verbes perfectifs et imperfectifs) ont identifié les verbes perfectifs aux situations accomplies d'après un test de Madden et Zwaan¹⁹² (2003). A l'inverse, une étude de Fong & al.¹⁹³ (2009) s'intéressant aux verbes d'activité (comme chanter) met en valeur le fait que les phrases imperfectives sont alors inversement plus rapidement traitées que celles perfectives, montrant ainsi la relation entretenue entre aspects lexical et grammatical. Andersen et Shirai¹⁹⁴ (1996) ont montré aussi que les marqueurs imperfectifs sont plus vite acquis en rapport avec les verbes atéliques. Les cas qui posent le plus problème aux apprenants sont ainsi ceux où

¹⁹⁰ Comrie B. (1976). *Aspect*. Cambridge University Press

¹⁹¹ Shirai, Y. & Li, P. (2000). *The acquisition of lexical and grammatical aspect*. Berlin : Mouton de Gruyter

¹⁹² Madden, C. J., & Zwaan, R. A. (2003). How does verb aspect constrain event representations ? *Memory & Cognition*, 31, 663-672.

¹⁹³ Fong, H.Y. & al. (2009). Aspectual asymmetries in the mental representation of events: Role of lexical and grammatical aspect, *Memory & Cognition*, 37-5, 587-596

¹⁹⁴ Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1996). Primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin / creole connection. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, 527-570. San Diego: Academic Press.

aspects et modes d'action se croisent: aktionsart statique et passé simple (passé composé), aktionsart dynamique et imparfait par exemple. Pour ce qui est des verbes avec une aktionsart statique, le passé simple exprime le changement d'état ou l'inchoatif, i.e. un changement de la propriété homogène statique à celle de propriété hétérogène dynamique du fait que le commencement d'état est lui-même hétérogène car évolutif. C'est ainsi que le verbe "étinceler" exprimant généralement un procès peut avoir un sens inchoatif: ses yeux étincelèrent (ses yeux se mirent à étinceler). Inversement, les verbes exprimant un événement exprimeront une situation itérative ou en cours (sans achèvement) à l'imparfait.

Comme l'explique Vikner: « Il est naturel de supposer alors un principe d'interprétation qui stipule que, si le contexte ne fournit pas une telle indication temporelle, on évite – si possible – d'interpréter une expression comme étant la description d'une situation. Si une phrase ne peut être comprise que comme la description d'une situation, l'allocutaire n'a pas de choix, il n'a qu'à accepter le message et essayer de le compléter par les informations absentes. Ainsi, par exemple, si un récit commence par "il gelait à pierre fendre", le lecteur conclut qu'il s'agit d'une description d'un état actualisé à *un certain moment* du passé. Mais si une expression, prise isolément, peut être la description soit d'une situation, soit d'un événement et si le contexte ne contient aucune spécification permettant de situer temporellement l'éventualité décrite, l'allocutaire interprète l'expression comme la description d'un événement. »

Ce principe s'applique directement au comportement de *être + participe passé*, au futur. Vet¹⁹⁵ (1980, p.95) fait remarquer qu'une phrase comme [...] *a*, avec le futur et sans indication temporelle désigne nécessairement un événement, ce qui n'est pas le cas de *b* où les deux interprétations sont possibles:

- a. L'arbre sera abattu.
- b. A huit heures, l'arbre sera abattu et on pourra se reposer.

Vikner étend cette observation aux prédicats statiques en général au futur: "elle sera contente" exprime un événement (inchoatif) plutôt qu'un état en l'absence d'indication temporelle.

Il est intéressant de noter que la forme résultative en *-te iru* en japonais ne s'emploie pas pour exprimer un état dans le futur en l'absence d'un cadre temporel exprimé:

Itsu kekkon suru no ? (quand te marieras-tu / quand seras-tu marié ?)

¹⁹⁵ Vet, C. (1980). *Temps, aspect et adverbess de temps en français contemporain*. Genève : Droz

*itsu kekkon shite iru no ? (sens réminiscent ?)

Dans cet exemple, si la forme “être + participe passé” semble pouvoir exprimer un état, elle exprime en fait un événement en l’absence d’indication temporelle conformément aux propositions de Vikner, c’est pourquoi pour de tels énoncés en japonais, le verbe *se marier* comme la forme *être marié* sont acceptables en français.

Concernant l’emploi de “être + participe passé” au passé simple (passé composé) et à l’imparfait, comme le remarque Vikner, on a un événement avec le passé simple (i.e. le passif) et une situation avec l’imparfait (i.e. un état). Mais il va sans dire qu’à l’imparfait, “être + participe passé” peut aussi exprimer un événement itératif ou en cours, comme nous l’avons déjà évoqué.

Pour en revenir au temps présent, Vikner distingue deux emplois de “être + participe passé” : celui du présent normal (faits décrits au moment d’énonciation) et celui du présent narratif. Dans le cas du présent normal, le présent d’énonciation s’impose toujours comme focus temporel : « ce doit être cette présence du focus temporel toujours donné d’avance qui provoque [...] le fait que le présent normal décrit toujours une situation » avec *être + participe passé*. C’est ainsi qu’en l’absence d’autres indications permettant une autre interprétation, des énoncés tels que “la lampe est allumée” sera interprétée comme un état. Par contre, un énoncé comme “ces voitures sont fabriquées chez Toyota” sera interprété comme passif et dynamique du fait de son caractère itératif. Dans le présent narratif, l’opposition entre événement et état se neutralise et c’est si la séquence d’énoncés communique (nature de l’aktionsart du verbe, adverbess temporels par exemple) qu’il se passe quelque chose que l’on interprète les faits comme tantôt événements, tantôt états.

Si la théorie de Vikner sur les principes de succession et d’immobilité permet d’expliquer les deux sens dynamique et statique de la structure “être + participe passé” en français dans bien des cas en l’absence de contraintes syntactico-sémantiques, nous nous trouvons en fait dans une situation comparable à celle que constate Dhorne (cf 2.7.5.1 et 2.7.5.2.) quant aux sens aspectuels de *-te iru*, i.e. le contexte joue un rôle primordial dans l’identification des sens dynamique et statique de « être + participe passé » en français. Il nous semble ainsi que c’est sur le contexte d’utilisation des formes verbales en japonais et en français qu’il faut insister dans le cadre de la différenciation entre énoncés dynamiques et statiques.

Une possible justification de l’enseignement-apprentissage du sens statique en première année (à l’étape du présent de l’indicatif, premier temps appris par les apprenants de FLE) se trouve par ailleurs dans les conséquences notées par Vikner concernant le sens statique ou dynamique de “être + participe passé” aux temps passés

et futurs, en ce que cette étape de l'enseignement du français trop souvent sautée (car sans doute considérée comme allant de soi par les didacticiens du FLE trop habitués à avoir des apprenants ayant pour L1 des langues proches du français et qui en partagent les concepts grammaticaux de base) pourrait permettre une meilleure compréhension des emplois des temps grammaticaux (ou devrait-on plutôt parler d'aspects) du français, notamment le passé composé et l'imparfait, le futur et le futur antérieur, ou encore le subjonctif présent et le subjonctif passé, ultérieurement dans l'apprentissage (ce que nous verrons dans le chapitre 3 pour une justification pratique de notre point de vue à cet égard à travers l'analyse de manuels de FLE au Japon).

2.8.9. Nature des verbes entrant en composition avec la structure statique “être + PP” indépendamment de l'aktionsart:

2.8.9.1. Inventaire des types:

Nous avons précédemment abordé la nature des verbes entrant en composition dans la structure “être + participe passé” en fonction de leur aktionsart, qui influence la valeur dynamique (passif) ou statique (résultatif) qu'elle prend ainsi, mais il nous paraît utile de mentionner ici la typologie établie par Buchard et Carlier (2008) quant aux types de verbes le plus susceptibles d'exprimer l'état résultatif (et non le passif) avec la structure « être + participe passé » et de les mettre en rapport dans le paragraphe suivant avec les verbes japonais notamment transitifs puisque ce sont ceux-ci qui sont le plus susceptibles d'exprimer l'état résultatif avec la forme –te iru.

La typologie de Buchard et Carlier (2008) inclut :

. verbes inaccusatifs (verbes intransitifs dont le patient est affecté par un changement d'état ou de lieu, Van Valin, 1990). Parmi ces verbes, on trouve: aller, venir, sortir, entrer, descendre, monter, rester, demeurer, parvenir, passer, tomber, retourner, rentrer, advenir, apparaître, éclore, survenir, décéder, échoir. Noter cependant que le sujet d' *intervenir* est un agent (Ruwet, 1988). Si la plupart de ces verbes sont téliques, *rester*, *demeurer* sont atéliques (Legendre et Sorace, 2004). Noter que tous ces verbes employés avec “être + participe passé” ont soit un sens temporel d'antériorité (c'est le sens abordé en priorité dans les grammaires pour exposer le passé composé avec “être”), soit celui aspectuel d'accompli (sens parfait ou résultatif). On trouvera une liste d'autres verbes inaccusatifs chez Legendre (1995).

. verbes inaccusatifs intransitifs à double auxiliation: ce sont des verbes dont le passé composé conjugué avec “avoir” a le même sens résultatif que la forme “être + participe

passé” : Il a divorcé / il est divorcé. On trouve parmi ces verbes : divorcer, aboutir, atterrir, disparaître, paraître, expirer, resurgir, émerger, exploser, germer, surgir, etc. Buchard et Carlier notent que si les grammaires tendent à circonscrire ce phénomène à une dimension lexicale limitée, leurs propres observations tendent à en montrer une certaine régularisation. Remarque cependant qu’employés aux temps passés, la double auxiliation n’est plus synonyme ni possible : il a divorcé il y a 10 ans / *il est divorcé il y a 10 ans. On trouvera une liste d’autres verbes inaccusatifs à double auxiliation chez Legendre (1995)

. verbes à renversement inaccusatifs : verbes s’employant transitivement ou intransitivement : la branche a cassé / la branche est cassée. Parmi ces verbes, on trouve : couler, casser, geler, chauffer, refroidir, etc. noter que leur emploi avec “être” peut s’interpréter comme passif dynamique ou statique : Regarde ! Leur navire est coulé (< est en train d’être coulé) ! Ce type de verbe possède souvent un doublet adjectival en plus de leur participe passé : séché / sec, mûri / mûr, grossi / gros, etc. (creissels, 2002 et Lagae, 2005).

. structure passive périphrastique : contrairement aux cas précédents, la structure “être + participe passé” formée à partir d’un verbe transitif marque le caractère inaccusatif de la structure et non du verbe en tant que lexème. Dans son sens statique, le passif tend à correspondre au résultat d’une action antérieure comme en *c* et non à la périphrase en *b* :

- a. Une petite lampe est posée à terre.
- b. On pose une petite lampe à terre
- c. On a posé une petite lampe à terre.

. verbes pronominaux inaccusatifs téliques : se raser, se maquiller, se casser, etc. Les verbes pronominaux non téliques comme *se promener* n’admettent en général pas la structure “être + participe passé” pour en exprimer le résultat (cependant on trouve des énoncés tels que : “maintenant que le chien est promené, je vais lui faire sa toilette”). Ces verbes se rapprochent des verbes à renversement et ont parfois un doublet adjectival : amélioré / meilleur.

Le point intéressant à noter la structure « être + participe passé » est incluse dans l’ensemble des types évoqués ici uniquement comme l’un des types seulement de verbes et structures susceptibles d’exprimer le résultatif, ce dernier englobant donc possiblement le passif quand il n’est pas dynamique. Il nous semble donc possible d’englober l’ensemble de ces types de verbes comme susceptibles d’exprimer une voix que l’on qualifierait de résultative, distincte du passif tout en étant morphologiquement très proche. Etant donné que la voix pronominale et la voix passive

canonique (selon la définition traditionnelle) n’embrassent en rien la totalité des verbes du français (du moins dans la définition traditionnelle du passif), il n’y a aucune nécessité à ce que la voix résultative que nous supposons ici les embrasse tous.

2.8.9.2. Correspondance lexicale avec le japonais:

Il est intéressant de noter que l’ensemble des verbes mentionnés dans cet inventaire sont inaccusatifs et le plus souvent intransitifs (les verbes à renversement peuvent être en effet transitif, de même que certains verbes pronominaux dans des expressions telles que *se raser la barbe*, tandis que les verbes passivisés sont le plus souvent transitifs). Quand on s’amuse à traduire globalement la liste de ces verbes, on s’aperçoit qu’ils correspondent grandement aux verbes dits transitaires ou momentanés de la langue japonaise et que la forme “être + participe passé” de ces verbes inaccusatifs correspond à la forme –te iru de sens résultatif des verbes japonais mentionnés. On avait déjà évoqué quelque peu cette corrélation par rapport à l’aktionsart des verbes concernés. En voici des exemples parlants que nous avons rassemblés:

français		japonais	
infinitif	Forme résultative	Forme du dictionnaire	Forme résultative
Aller	Être allé	Iku	Itte iru
Venir	Être venu	Kuru	Kite iru
Sortir	Être sorti	Deru	Dete iru
Entrer	Être entré	Hairu	Haitte iru
Descendre	Être descendu	Oriru	Orite iru
Rester	Être resté	Nokoru	Notte iru
Demeurer	Être demeuré	Nokoru	Nokotte iru
Parvenir	Être parvenu	Tassuru	Tasshite iru
Passer	Être passé	Yoru	Yotte iru
Tomber	Être tombé	Ochiru	Ochite iru
retourner	Être retourné	Modoru	Modotte iru
Rentrer	Être rentré	Kaeru	Kaette iru
Advenir	Être advenu	Okoru	Okotte iru
Apparaître	Être apparu	Arawareru	Arawarete iru
Eclorre	Être éclos	Saku	Saite iru
Survenir	Être survenu	Okiru	Okite iru

Décéder	Être décédé	Shinu	Shinde iru
Mourir	Être mort	Nakunaru	Nakunatte iru
Intervenir	Être intervenu	Dônyû suru	Dônyû shite iru
Divorcer	Être divorcé	Rikon suru	Rikon shite iru
Atterrir	Être atterri	Chakuriku suru	Chakuriku shite iru
Aboutir	Être abouti	Kansei suru	Kansei shite iru
Disparaître	Être disparu	Kieru	Kiete iru
Expirer	Être expiré	Shinu	Shinde iru
Resurgir	Être resurgi	Shutsugen suru	Shutsugen shite iru
Emerger	Être émergé	Arawareru	Arawarete iru
Exploser	Être explosé	Bakuhatsu suru	Bakuhatsu shite iru
Germer	Être germé	Juku suru	Juku shite iru
Surgir	Être surgi	Shutsugen suru	Shutsugen shite iru
(se) Casser	Être cassé	Kowareru	Kowarete iru
Couler	Être coulé	Shizumu	Shizunde iru
Geler	Être gelé	Kooru	Kootte iru
(se) Refroidir	Être refroidi / froid	Sameru	Samete iru
(se) Chauffer	Être chauffé / chaud	Atatamaru	Atatamatte iru
(se) Sécher	Être séché / sec	Kawaku	Kawaite iru
Mûrir	Être mûri / mûr	Juku suru	Juku shite iru
Grossir	Être grossi / gros	Futoru / kakudai suru	Futotte iru / kakudai shite iru
Se raser	Être rasé	Hige wo soru	Hige wo sotte iru
(se) casser	Être cassé	Wareru	Warete iru

La forme résultative japonaise est donnée systématiquement avec –te iru, mais il est possible d'exprimer le même concept d'accompli avec la forme –ta pour l'ensemble de ces verbes (cf 2.7.6.2.):

Hana ga saite iru / saita (la fleur est éclos / a éclos).

Haha ga dete iru / deta (ma mère est sortie).

Mais on a vu aussi au même paragraphe que certains verbes notamment de sentiment et de sensation s'emploient plutôt avec –ta pour parler de soi ou de l'interlocuteur et avec –te iru plutôt pour parler d'une tierce personne dans le paragraphe consacré à la forme en –ta: Odoiroita ! (je suis étonné !) / kare mo odoiroite iru ne (Lui aussi est étonné).

Dubois (1967, p.34)¹⁹⁶ avait lui aussi remarqué le rapport « entre la phrase dont le syntagme verbal est formé de *être* et du participe, qui implique un accompli (la branche est cassée), et la phrase comportant un segment verbal sous la forme simple (la branche casse) ou pronominale (la branche se casse), qui implique un non-accompli. C'est ce rapport que nous avons justement choisi d'exploiter dans notre pédagogie de l'état résultatif en français. La corrélation qui existe entre le participe et le verbe est établie ainsi à partir d'une transformation aspectuelle de la phrase »... « (p.115) La forme pronominale joue le rôle d'un non-accompli en regard de la transformation avec *être* et le participe, qui joue le rôle d'un accompli. On oppose:

Le sable est aggloméré / Le sable s'agglomère.

Son veston est abîmé / Son veston s'abîme.

La route est affaissée / La route s'affaisse.

Le parallélisme institué entre la forme pronominale et la forme avec *être* est donc confirmé par leur complémentarité dans le fonctionnement de l'aspect en français. [...] Certains de ces verbes ne se rencontrent pas à la forme active ; seules coexistent les deux formes, opposées, pronominale et passive. La forme passive est alors presque équivalente de la forme pronominale composée:

La lampe est allumée = la lampe s'est allumée.

Ces deux formes sont passives et accomplies ; mais alors que la première est un présent, la seconde peut être un passé. »

Cette corrélation entre la forme pronominale et la forme avec *être* semble n'avoir toujours malheureusement pas donné lieu à des applications concrètes en FLE à ce jour comme le montre l'observation des manuels (cf chapitre suivant). Dans une perspective didactique, en particulier en première année d'apprentissage du FLE, où certains verbes comme "émerger", "surgir" ne sont sans doute d'aucune utilité, on se

¹⁹⁶ Togeby (1983) aussi note la corrélation entre verbes pronominaux et énoncés statiques (il considère ces derniers comme de simples attributs): « en principe ce sont seulement les verbes directement transitifs qui peuvent se mettre au passif, autrement dit les verbes dont le participe peut prendre la fonction d'attribut. L'objet de la construction active devient le sujet du passif, et le sujet l'agent du passif »: on retrouve ici la définition classique de la tournure passive. Il ajoute que les verbes pronominaux ne peuvent pas se mettre au passif, à l'exception de "se moquer" qui était autrefois transitif. Il remarque cependant que « le participe passé d'un certain nombre de verbes pronominaux peut s'employer comme attribut ou comme épithète, mais avec une valeur active » (remarque intéressante puisque ces participes se rendent par des formes actives en japonais !): un homme caché (kakureta otoko), fâché (okotta otoko), une femme évanouie (kizetsu shita onna), les oiseaux envolés (tobitatta tori), etc. Il précise que les verbes intransitifs ne se mettent pas au passif, même si certains ont un participe passé pouvant s'employer « comme attribut ou épithète avec une valeur active »: un bail expiré, un homme réfléchi, etc.

limitera aux verbes que l'enseignant jugera le plus utile par rapport au vécu de ses apprenants (par exemple verbes pronominaux en rapport avec les actes de la vie quotidienne, verbes de déplacement). De même, on évitera de vouloir à tout prix utiliser des termes techniques comme "inaccusatif" qui n'aident en rien à la compréhension pratique de l'expression de l'état à notre avis. Et étant donné la diversité typologique de ces verbes (on pense notamment aux catégories pronominales et non pronominales), l'introduction de l'expression de l'état devrait se faire après que les verbes pronominaux ont été abordés en classe, au temps présent, et avant l'étude du passé composé de préférence, et quoi qu'il en soit, indépendamment du passif dont l'apprentissage peut se faire bien plus tard dans le cursus.

2.9. Ouverture du débat sur le passif en français :

Le passif n'avait jamais fait l'objet d'une tentative rigoureuse de définition malgré l'étude de nombre de ses aspects, comme le rappelle Gaatone (1998). Dans la pratique n'est admise encore aujourd'hui dans grand nombre de grammaires comme tournure passive que la formule canonique "Sujet + être + participe passé + Compl. d'agent". L'ouvrage de Gaatone (1998) a permis en proposant une définition restrictive de rejeter du passif tout un ensemble d'expressions ayant un sens similaire mais ne partageant pas la structure morpho-syntaxique de base de la définition du passif de Gaatone. Cette définition est morphologique (elle s'appuie sur le participe passé, forme non verbale pour lui mais dérivée d'un lexème verbal) et syntaxique (fondée sur la relation entre le participe passé et l'un des arguments du lexème verbal dont il est dérivé).

L'adoption de cette définition a permis de rejeter certaines idées bien établies dans la tradition. "être" est ainsi un procédé de raccord dans la phrase passive. Par ailleurs, le participe passé, bien que partageant de nombreux points communs avec l'adjectif sur le plan syntaxique, s'avère aussi avoir un comportement distinct de l'adjectif qualificatif, ce qui interdit de le considérer comme tel. On ne peut donc assimiler simplement la phrase passive à une simple phrase attributive avec copule. De plus, en rejetant de la définition du passif la nécessité d'une équivalence syntaxique avec l'actif, celle du complément d'agent et celle d'une synonymie aspectuelle entre actif et passif, Gaatone arrive à établir que certains énoncés considérés comme problématiques tels que les passifs résultatifs ou tronqués reprennent leur place entière dans la définition du passif. Cependant il nous semble que Gaatone ne résout pas le problème paradoxal des verbes tels que "divorcer" qui ont tout de même une forme

résultative au même titre que les verbes ayant exclusivement « être » comme auxiliaire des temps composés et expriment aussi ainsi le résultatif. Peut-être devrait-on entrevoir une voix résultative englobant ces derniers types de verbes et le type statique du passif, comme nous y invitent Camprubí, Park et d'autres afin de prendre en compte les verbes exprimant le résultatif sans être de la voix passive selon Gaatone, mais aussi selon la typologie de Buchard et Carlier.

Il nous semble qu'un point de vue franco-français tel que celui de Gaatone ne permet pas d'avoir un autre regard sur la grammaire du français pourtant nécessaire à notre humble avis en matière de didactique du FLE, et qu'adapter notre attitude vis-à-vis de la grammaire française en fonction d'autres point de vue étrangers au français peut aider à clarifier certains concepts tels que l'expression de l'état dans un cadre didactique sans avoir à remettre en cause les fondements et la tradition de la grammaire française. C'est là l'un des enjeux de la contextualisation du FLE, et en particulier de la contextualisation de la grammaire du FLE. C'est sans compter les avantages pédagogiques que peut apporter l'apprentissage de l'expression de l'état à un stade de développement avancé, en l'occurrence à l'étape d'apprentissage du temps présent, avant que ne débute l'apprentissage du passé composé. Dans le prochain chapitre nous justifierons notre besoin d'un point de vue extérieur à la grammaire française davantage afin de promouvoir notre perspective pédagogique quant à l'introduction de l'expression de l'état en tant que point grammatical indépendant du passif. Nous verrons que des didacticiens tels que Besse et Beacco, pour ne citer qu'eux, appellent de leurs vœux des points de vue extérieurs au monde linguistique et didactique proprement franco-français et à l'adaptation des pratiques didactiques en fonction des contextes d'enseignement.

Chapitre 3

La grammaire

et

sa contextualisation en FLE

3.1. Introduction :

Après avoir longuement exposé les moyens linguistiques mis en présence en japonais et en français quant à l'expression de l'état dans le chapitre précédent, nous aimerions désormais établir une vue d'ensemble des théories didactiques concernant l'influence de L1 sur l'enseignement-apprentissage de L2 et les divers courants didactiques que ces théories ont engendrés. En effet, il nous semble que les divergences entre L1 (le japonais ici) et L2 (le français dans notre cas) et surtout leur absence de prise en compte en FLE ne sont pas sans influencer la perception des apprenants japonophones quant à l'expression de l'état en français, d'autant plus que cette dernière est malheureusement absente le plus souvent des grammaires de FLE en tant que telle (même si ces manuels sont en L1 pour ce qui est des explications, commentaires, instructions ou autres) alors que ce sont souvent les points grammaticaux qui sont à la base du processus d'enseignement du FLE, qu'ils soient justifiés ou non par des impératifs fonctionnels et communicationnels.

Dans un second temps, nous nous intéresserons à la place qu'occupe traditionnellement la grammaire dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE en particulier, afin de justifier notre optique pédagogique quant à l'expression de l'état en français et son introduction comme point grammatical ou communicatif à part entière dans le FLE, dans le contexte qui est le nôtre au Japon. Si dans le chapitre 1 nous avons évoqué le thème de la contextualisation du FLE dans un cadre général, ici nous nous confinerons à la contextualisation de la grammaire du FLE.

Enfin, nous ferons un topo sur les pratiques grammaticales et communicatives

quant à l'expression de l'état dans les manuels de FLE au Japon à partir de l'observation critique d'une centaine de manuels de grammaire et de communications publiés ces 20 dernières années au Japon, afin d'illustrer nos propos et de faire nous-mêmes des propositions pédagogiques à ce sujet.

3.2. Rappel des principaux courants didactiques en oeuvre depuis l'après-guerre :

Nous nous intéressons ici à rappeler quelques notions et courants didactiques qui ont dominé les théories d'enseignement-apprentissage de L2 de l'après-guerre à aujourd'hui à travers la littérature didactique mondiale en premier abord. Nous nous attachons en particulier aux traits en rapport avec l'influence que peut exercer L1 sur l'enseignement-apprentissage de L2.

3.2.1. L'approche contrastive et l'enseignement-apprentissage de L2 :

Notre projet pédagogique reposant entre autres sur une proposition d'enseignement explicite avec mise en contraste de L1 et L2 dans le cadre de l'expression de l'état en classe de FLE, il nous paraît opportun de revenir d'abord sur les succès et / ou échecs du rôle de la linguistique contrastive comme moyen d'enseignement des langues secondes dans un premier temps, d'autant plus qu'historiquement le recours à la linguistique contrastive vient avant les autres courants didactiques après-guerre.

Le rôle de la langue native dans l'apprentissage de L2 a eu des hauts et des bas dans l'histoire des théories didactiques. L'analyse contrastive mise en avant jusqu'aux années 60 a eu souvent jusqu'à aujourd'hui une connotation négative dans la littérature didactique et depuis que l'hypothèse selon laquelle les erreurs seraient dues d'abord aux différences de systèmes de L1 et L2 a été contestée, les didacticiens ont pu avoir une forte tendance à ignorer délibérément les informations données par la mise en contraste de L1 et L2. Or, l'analyse contrastive fournissant de précieuses informations sur le reconditionnement des données linguistiques de L1 dans l'apprentissage de L2, elle apparaît comme un outil méthodologique et didactique non négligeable, et nous verrons plus tard dans ce chapitre que ce recours n'a jamais été véritablement abandonné et revient même en force dans le CECR à un certain degré.

3.2.1.1. Les promoteurs de l'approche contrastive :

On suppose généralement que dans l'apprentissage de la langue seconde, les apprenants comptent énormément sur leur langue maternelle, à l'instar de Lado (1957, p.2) : « individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives »¹⁹⁷. On peut distinguer deux types de transferts, l'un positif qui facilitera l'apprentissage, et l'autre négatif qui interférera dans l'apprentissage.

Dans les années 50-60, l'apprentissage des langues était souvent perçu comme le développement de nouvelles habitudes linguistiques, celles de la langue seconde, par opposition à celles de la langue maternelle déjà acquises dès l'enfance par l'apprenant. La langue maternelle jouait donc un rôle important dans cet apprentissage car elle était considérée comme la cause de l'échec de l'apprentissage de la langue seconde en raison de l'interférence. Ainsi, si l'on veut remplacer certaines habitudes linguistiques par de nouvelles, il conviendrait de recourir à des descriptions valides pour en comparer les règles, du moins le pensait-on. L'approche didactique par la linguistique contrastive a donc consisté à étudier les différences apparentes entre la langue première de l'apprenant et la langue seconde afin de les mettre en évidence et ainsi de faciliter l'apprentissage de la langue cible par comparaison avec la langue maternelle de l'apprenant. Le but était de déterminer ce qui méritait d'être appris et ce qui ne le méritait pas dans la seconde langue, et aussi de prévoir les points particuliers de la langue seconde qui poseraient le plus problème aux apprenants.

Les tenants de la thèse selon laquelle les systèmes lexical, phonologique et grammatical de la langue maternelle constituent autant d'écueils à l'apprentissage de la langue seconde sont ainsi devenus la principale force motrice d'une didactique fondée sur la linguistique contrastive. En somme, pour réduire les difficultés d'apprentissage et faire en sorte que l'apprenant puisse approcher au maximum la langue cible, il faudrait éliminer au mieux cette interférence de la langue maternelle. Cette théorie didactique s'est traduite par l'élaboration de matériels pédagogiques ciblant un certain type de public ayant une langue maternelle donnée en commun et reprenant les résultats de l'approche contrastive entre cette langue donnée et la langue apprise.

Les structuralistes aussi se sont intéressés à l'approche contrastive dans le

¹⁹⁷ Traduction: « Les individus tendent à transférer les formes et le sens, et la distribution des formes et du sens de leur langue et de leur culture maternelles à la langue et à la culture étrangères – les deux de manière productive quand ils tentent de parler la langue et d'agir dans la culture, et de manière réceptive quand ils essaient de capter et comprendre la langue et la culture telles que pratiquées par les natifs ».

domaine didactique, en particulier celui en rapport avec le niveau de difficulté d'apprentissage. Pour Lado¹⁹⁸ (1957, p.1), « in the comparison between native and foreign language lies the key to ease or difficulty in foreign language learning,... »¹⁹⁹. De ce fait, plus la langue cible a d'affinités structurelles avec la langue maternelle de l'apprenant, moins le degré de difficulté d'apprentissage sera élevé, mais au contraire moins il y a d'affinités structurelles entre les deux langues et plus ces difficultés seront élevées. D'où la conclusion suivante selon laquelle le matériel pédagogique doit cibler directement un certain nombre d'erreurs propres aux natifs d'une même langue pour être efficace.

Hill (1963, p.29, repris dans Tabé, 1998) relève que la comparaison ne nécessite pas d'être exhaustive: « comparison is necessary, but I doubt if it needs to be exhaustive. [...] Far more important is to see that the whole of the fundamental structure of the target language is covered in the teaching materials. »²⁰⁰ C'est de ce point de vue-là que nous sentons le plus proche en ce qui concerne notre approche de l'enseignement de l'expression de l'état: il ne nous paraît pas utile de détailler tous les cas dans lesquels l'expression de l'état peut être utilisée en français par rapport aux formes verbales japonaises, mais de donner un cadre de base au concept d'état en français pour ce qui est des classes de FLE de première année, de même qu'il ne vient à l'esprit de personne de détailler toutes les nuances d'emploi des articles en français à ce niveau-là. Et ce dans un contexte éducatif où, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 1, le natif ne constitue plus le modèle à atteindre. Il faut ajouter que l'absence de l'expression de l'état comme point grammatical à part entière dans les manuels et cursus de FLE au Japon constitue la preuve que les propos de Hill sur la nécessité de recouvrir l'ensemble de la structure de L2, comme de L1, ne sont pas totalement appliqués en FLE.

3.1.2. Des degrés de difficulté :

La linguistique contrastive est à l'origine de l'établissement par Prator des degrés de difficulté dans l'apprentissage, le degré de difficulté d'apprentissage étant déterminé par le degré de similitude entre les deux langues seconde et maternelle. D'un point de vue général, il est ainsi admis qu'il existe des degrés universaux de difficulté, à

¹⁹⁸ Lado, R. (1957). *Linguistics accross cultures : applied linguistics for language teachers*. University of Michigan press : Ann Arbor.

¹⁹⁹ Traduction: « C'est dans la comparaison entre la langue maternelle et la langue étrangère que se trouve la clef de la facilité ou de la difficulté à apprendre une langue étrangère,... »

²⁰⁰ Traduction: « La comparaison est nécessaire, mais je doute qu'elle doive être exhaustive. [...] Il est bien plus important de voir que l'ensemble de la structure fondamentale de la langue cible soit couverte dans les matériaux d'apprentissage. »

travers lesquels tout apprenant de langue étrangère doit passer durant son processus d'apprentissage. Il faut néanmoins nuancer l'importance de ces degrés de difficulté: à ces degrés de difficultés propres à l'apprentissage du système linguistique de la langue cible s'ajoute les difficultés de l'apprenant lors de la prise de parole, puisqu'il peut y avoir un écart entre sa compétence communicationnelle et ses connaissances théoriques de la langue²⁰¹. Il ne faut pas non plus oublier que d'autres facteurs de nature psychologique viennent aggraver les difficultés des apprenants : le temps à disposition nécessaire pour la compréhension d'un énoncé, le type d'énoncés, etc.

Mais il est un point qui pose problème à nos yeux : étant donné que le degré de difficulté est déterminé par le degré de similitude entre les deux langues seconde et première, la conséquence est l'accent mis sur les degrés de développement dans l'apprentissage de la langue seconde à partir des points grammaticaux essentiels de cette dernière. C'est le cas de tous les manuels de FLE publiés au Japon et que nous avons observés (cf 3.9.) par exemple. Alors que la linguistique contrastive devait mettre en avant les différences comme les similitudes linguistiques entre langue cible et langue maternelle de l'apprenant, ce qui est plus aisé entre deux langues linguistiquement proches comme le français et l'italien par exemple, l'établissement des degrés de développement notamment grammatical oublie de prendre en compte des catégories sémantiques et syntaxiques existant dans la langue maternelle mais s'exprimant dans la langue cible de manière complètement différente et éloignée, ce qui est le cas de l'expression de l'état en français par rapport au japonais, les deux systèmes verbaux n'ayant apparemment rien de commun. Il se trouve que le FLE, très centralisé en France au niveau des publications, a gommé justement la présence de toute L1 dans un souci compréhensible d'universalisation de l'enseignement-apprentissage du FLE et de maximalisation des ventes de manuels à tous publics, et ce dès l'origine dans un contexte où les principaux apprenants du FLE étaient des locuteurs de langues indo-européennes de structure proches du français ne posant pas de problème majeur quant à la compréhension de l'expression de l'état en FLE. Malheureusement, avec la globalisation et la diversification des publics et de leur provenance, le FLE n'a pas su adapter ses démarches pédagogiques et les contextualiser au niveau grammatical, ce qui saute aux yeux dans les manuels de FLE.

3.2.1.3. La critique de l'approche contrastive:

²⁰¹ C'est ainsi que Nickel (1971, p. 211) note la tendance des apprenants à réutiliser constamment les structures et mots appris au départ de l'apprentissage plutôt que d'autres acquis plus tardivement en raison de la simplicité des premiers et de la complexité des derniers : « we all know that patterns learned first have priority over patterns learned at a later date because of the convenient simplicity of these first basic structures ».

Cette vision de la didactique des langues à travers l'approche contrastive contient en elle-même les limites de cette théorie. Ses tenants supposaient que par la mise en contraste des deux langues on pourrait esquisser un sur-ensemble nouveau rassemblant les spécificités des deux langues, et qui permettrait de prévoir nettement la réalité de l'interférence due à la langue maternelle. Le matériel pédagogique le plus représentatif de cette école de pensée se fonde notamment sur l'utilisation de modèles, moules et structures linguistiques, au moyen de la répétition desquels l'apprenant peut assimiler par l'habitude, et aussi au moyen de la modulation de ces modèles, les structures de la langue cible. Mais l'utilisation de ces modèles linguistiques ne peut pas couvrir l'ensemble des expressions linguistiques d'une langue et ce type d'approche ne peut pas toujours s'adapter à tout type d'expression, ce dont nous-mêmes sommes conscients quant à l'expression de l'état en FLE où par exemple des prédicats adverbiaux ou prépositionnels (tels que: être debout, être en surpoids, etc) expriment des états sans pour autant recourir à la structure "être + PP" qui est à la base de notre point de vue grammatical et didactique sur l'expression de l'état en FLE. .

Dans la critique de l'approche contrastive, Corder²⁰² (1974, p. 90) relève que les contributions des linguistes quant à l'approche contrastive sont minimales auprès des enseignants des classes, plutôt circonspects: « Teachers have not always been impressed by this contribution from the linguist for the reason that their practical experience has usually already shown them where these difficulties lie and they have not felt that the contribution of the linguist has provided them with any significantly new information »²⁰³. Mais on peut aussi se demander quel degré de connaissance et de compétence les enseignants en question avaient alors et ont aujourd'hui des langues maternelles de leurs apprenants (de nombreux enseignants natifs de FLE sont loin d'avoir une connaissance poussée du système linguistique de la L1 de leurs apprenants malheureusement) pour pouvoir être véritablement capables d'apprécier la contribution de la linguistique contrastive, car il existe une différence de taille entre sentir où se situent les difficultés de l'apprenant et être conscient concrètement de la nature de cette difficulté pour pouvoir y pourvoir... Un enseignant francophone ne parlant pas un mot de japonais peut être conscient des difficultés des apprenants japonophones face à leur apprentissage du français par la récurrence constante des mêmes erreurs chez divers

²⁰² Corder, S.P. (1974a). The significance of learners errors, in J.C. Richards (Ed.), *Error analysis: perspective on second language acquisition*, 19-27. London: Longman

²⁰³ Traduction: « Les enseignants n'ont pas toujours été impressionnés par ces contributions des linguistes pour la raison que leur expérience pratique leur montrait déjà où se situent ces difficultés et ils n'ont pas senti que la contribution du linguiste leur a fourni de nouvelles informations significantes. »

apprenants, mais sait-il véritablement ce qui bute, à quel endroit précis et pour quelle raison précise l'apprenant bute ? On focalise souvent sur le pronom relatif comme principale difficulté des apprenants pour acquérir la proposition relative, mais quid de l'emploi des temps dans la proposition relative, dont les principes sont fondamentalement différents en japonais et en français ? Il ne suffit pas de savoir manipuler les temps français dans la principale pour être capable de les utiliser dans la subordonnée... Voilà encore un aspect des choses rarement étudié en FLE par rapport aux locuteurs japonophones.

On reproche généralement à l'approche contrastive de ne pas avoir apporté de succès à l'apprentissage des langues, sans pourtant qu'on n'ait pu en expliquer les causes de manière évidente (Tabe²⁰⁴, 1998, p.11). Si l'on peut reconnaître que les différences structurelles entre la langue seconde et la langue première sont incontestablement source de difficultés dans l'apprentissage des langues, on ne saurait par contre limiter la source de ces difficultés à cette seule cause, d'autant plus que des apprenants de langues maternelles différentes feront des erreurs communes en L2 (Richards et Sampson²⁰⁵, 1974) ou que même les enfants natifs font eux-mêmes des erreurs (prolongées parfois à l'âge adulte), ce qui laisse penser à des causes intralinguale et développementale dues à la complexité de L2.

Une autre critique à l'encontre des tenants de l'approche contrastive est qu'ils ont insisté notamment sur les exercices de répétition mécaniques visant une certaine précision linguistique afin de faciliter l'assimilation des structures cibles de la langue seconde par l'accoutumance à ces structures, ce qu'on appelle communément dans la littérature linguistique anglophone "habit formation theory". Bien que ce type d'exercices au fort caractère conditionné ait eu de bons résultats auprès des apprenants ayant les meilleures motivations, elle a donné peu de résultats auprès des autres. Il apparaît ainsi que la compétence linguistique de l'être humain ne s'acquiert pas avec des activités répétitives car on ne peut négliger le fait que l'homme est doté d'un pouvoir langagier créateur sans cesse innovant^{206 207}, qui lui permet de comprendre des

²⁰⁴ Tabe, S. (1998). *Gengo Shûtokuron no Shiten no Suii* (Evolution des points de vue sur l'apprentissage des langues), Liberu : Tôkyô

²⁰⁵ Richards, J.C. & Sampson, G. (1974). The study of learner of English, in J.C. Richards (Eds.), *Error analysis : Perspectives on second language acquisition*, 3-18. London : Longman.

²⁰⁶ Chomsky (1972, p.8) évoque ainsi la créativité du langage (creativity of language): « the most striking aspect of linguistic competence is what we may call the "creativity of language", that is, the speaker's ability to produce new sentences, sentences that are immediately understood by other speakers although they bear no physical resemblance to sentences which are "familiar" ».

²⁰⁷ D'autres études ont contribué à remettre au placard l'approche contrastive du fait du caractère inébranlable de ses pratiques qui s'oppose à la créativité du langage humain. Butterworth & Hatch (1978, p. 236-7) ont observé la

énoncés qu'il n'a pourtant pas appris de lui-même, ce qui ne s'explique pas non plus par la pratique des exercices répétitifs. Corder (1981, p.25)²⁰⁸ critique aussi les tenants de l'approche contrastive en ce qu'ils ne se sont pas intéressés aux énoncés idiosyncratiques des apprenants qui étaient pourtant la preuve que ces derniers n'avaient pas acquis les habitudes automatiques correctement malgré l'apprentissage par la répétition de modèles linguistiques. L'existence de ces erreurs a mis en valeur le fait que l'approche contrastive ne parvenait finalement pas à les éradiquer ni à les expliquer. C'est ainsi que l'analyse d'erreurs a supplanté l'approche contrastive auprès des chercheurs et des enseignants.

Mais il faut noter que la fin de l'approche contrastive va de paire aussi avec l'évolution de la pensée linguistique: en effet, alors que les théories comportementalistes (behaviorist theories) qui ont donné naissance à l'approche contrastive voyaient la langue comme un ensemble d'habitudes et de réponses à des stimuli, on en est venu à penser que la langue n'était pas qu'imitation, mais au contraire un processus de formation actif de règles, ce qui a eu des implications dans les théories didactiques. En effet, si l'enfant apprenant la langue première ne fait pas qu'imiter le langage des adultes et que la répétition n'influence pas leur apprentissage, alors peut-être que ce constat s'applique aussi aux apprenants de langue seconde. L'analyse des erreurs a en fait montré que certaines erreurs prédites par l'approche contrastive n'avaient pas lieu et que d'autres non prédites se produisaient²⁰⁹. Ce type de constatations a contribué à la remise en cause de l'approche contrastive. Par ailleurs, l'association abusive qui était faite entre la théorie comportementaliste de l'acquisition du langage et l'approche contrastive a eu pour conséquence malheureuse et outrancière de nier la réalité du transfert de langue.²¹⁰ Cependant, il faut se garder d'en conclure que la langue première ne joue aucun rôle dans les difficultés d'apprentissage de la langue seconde: ce n'est simplement pas le seul facteur. D'autres interviennent, comme les principes innés

tendance des apprenants espagnols de l'anglais à supprimer le sujet de la copule quand il est rendu évident par le contexte comme cela se fait en espagnol, mais ils établissent que cette tendance n'est sans doute pas due à une interférence de la langue maternelle car les anglophones natifs eux-mêmes auraient aussi parfois cette tendance. Quant à Jackson (1991), il a observé une tendance chez les apprenants punjabis de l'anglais à ne pas opérer d'inversion entre l'auxiliaire et le sujet dans la phrase interrogative avec mot interrogatif en WH-. Mais il n'y voit pas une interférence du punjabi car les locuteurs natifs de l'anglais aussi peuvent partager cette tendance.

²⁰⁸ « it is not surprising that people holding the habit-formation theory of learning [...] showed no particular interest in the study of the learner's idiosyncratic sentences. They were evidence that the correct automatic habits of the target language had not yet been acquired. Their eradication was a matter of more intensive drilling in correct forms. What the nature of error might be was a matter of secondary importance [...]. Sufficient that they were there, indicating that the learning task was not yet complete ».

²⁰⁹ C'est ainsi que les apprenants français de l'anglais selon une étude de Zobl²⁰⁹ (1990) ne faisaient jamais l'erreur de préposer les pronoms personnels compléments au verbe comme cela doit se faire en français, mais par contre les apprenants anglais du français faisaient constamment l'erreur inverse.

²¹⁰ Certains chercheurs comme George (1972) ont évalué à un bon tiers le nombre d'erreurs dues au transfert alors que Dulay et Burt (1975) les ont évaluées à moins de 5% des erreurs au total.

du langage, l'attitude, la motivation, l'aptitude, l'âge, la connaissance d'autres langues, la condition physique et psychologique, etc.

Nous concluons ce paragraphe en reprenant le point de vue de Besse et Porquier²¹¹ (1991, p. 205) concernant l'approche contrastive et qui résume très bien notre démarche en la matière: « les matériaux pédagogiques directement basés sur une analyse contrastive induisent des pratiques d'apprentissage et d'enseignement susceptibles de susciter ou renforcer ce qu'ils prétendent circonvenir [...]. Insister sur des similitudes ou des ressemblances entre les deux systèmes a souvent pour effet d'induire des surgénéralisations ou des erreurs [...]. On peut induire des causes en tentant de prévenir leurs effets, ou des effets en tentant d'en neutraliser les causes. » Mais plus loin, on trouve: « l'approche contrastive, en tant que description comparée de deux langues, et dégagée de son ancrage behavioriste initial, apparaît pédagogiquement utile au moins sous deux formes. D'abord, dans les explications fournies par les manuels ou les enseignants, qui éclairent l'apprentissage par des informations contrastives: l'activité même de l'enseignant, s'il connaît la langue maternelle des apprenants, est explicitement ou implicitement contrastive, lorsqu'il s'y réfère pour structurer son guidage pédagogique. »

Si l'approche contrastive a ainsi durement été critiquée et abandonnée des didacticiens, mais pas forcément par les enseignants eux-mêmes, il faut reconnaître que ses apports dans l'apprentissage de L2 sont aussi loin d'être nuls.

3.2.2. Rôle de la preuve négative et de la grammaire universelle :

Il convient d'aborder le rôle de la preuve négative dans le processus d'apprentissage de L2 par les adultes et adolescents. La preuve négative s'inscrit résolument dans l'optique de la grammaire la plus explicite et contrastive en ce qu'elle met en évidence ce qui n'est pas possible en L2 par rapport en L1.

3.2.2.1. Le processus d'apprentissage de L1 par l'enfant pour éclairer celui de L2:

Il est généralement admis que l'acquisition de L1 comme de L2 ne peut se faire qu'avec la soumission à un input donné. Concernant l'acquisition de L2, les chercheurs ont tenté de déterminer comment l'enfant élimine les erreurs grammaticales lors de son apprentissage de L1 pour créer éventuellement des modèles didactiques pour

²¹¹ Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactiques des langues*. Paris : Didier

l'apprentissage de L2.

Il semble que l'input affectant l'acquisition de L1 chez l'enfant ne consisterait qu'en des preuves positives, les preuves négatives, information indiquant que les phrases sont agrammaticales dans la langue cible, s'avèrent être excessivement rares dans les faits, et le plus souvent ignorées par l'enfant durant le processus d'apprentissage de L1 (Brown et Hanlon²¹², 1970 ; Fodor et Crain²¹³, 1987 ; Grimshaw²¹⁴, 1981 ; Pinker²¹⁵, 1984 ; Marcus²¹⁶, 1993). La répétition et l'imitation ne jouent pas tant un rôle dans le processus d'acquisition du langage chez l'enfant²¹⁷. C'est ainsi que l'enfant dont le parent a beau corriger le langage répète instantanément l'erreur commise, répétition et insistance sur la correction par le parent se révélant inefficaces.

Brown et Hanlon (1970) ont mené les deux premières analyses portant sur le feedback donné par les parents quant aux erreurs grammaticales produites par les enfants: ils n'ont ainsi trouvé aucun élément prouvant la meilleure compréhension par les parents des énoncés grammaticaux par rapport à ceux agrammaticaux, ni la relation entre les réponses des parents et la grammaticalité des énoncés des enfants. Puisque les enfants ne reçoivent donc pas de preuve négative directe des parents, l'écart entre la preuve positive que l'enfant reçoit sous forme de données linguistiques primaires et la compétence qu'il acquiert ne pourrait s'expliquer que par rapport à un système inné de *grammaire universelle* disponible chez tout être humain à sa naissance (Chomsky, 1965).²¹⁸

²¹² Brown, R. & Hanlon, C. (1970). Derivational complexity and order of acquisition in child speech, in Hayes (Ed.), *Cognition and the Development of Language*. New York: Wiley and Sons.

²¹³ Fodor, J.D. et Crain, S. (1987). Simplicity and Generality of rules in language acquisition, in B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

²¹⁴ Grimshaw, J. (1981). Form, function and the language acquisition device, in C.L. Baker and J.J. MacCarthy (Eds), *The logical Problem of Language Acquisition*, 165-182. Cambridge, MA: MIT press

²¹⁵ Pinker, S. (1984). *Language learnability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

²¹⁶ Marcus, G. (1993). Negative Evidence in Language Acquisition, *Cognition*, 46, 53-85

²¹⁷ Mais on peut noter aussi cela chez l'adulte natif qui utilise en français le conditionnel après la conjonction de subordination « si » dans « si j'aurais su, je ne serais pas venu » ou encore qui utilise « voye » comme forme du subjonctif orale du verbe « voir » ou bien dit « les chevaux » au lieu de « les chevaux » (et ce malgré l'exposition constante du locuteur adulte natif à d'autres locuteurs natifs utilisant des énoncés grammaticaux), exemples attestés par l'auteur de ce mémoire, mais cela pourrait être aussi des variantes dialectales ou sociales du français non admises par la norme, mais admises par un certain groupe social ou restreint dans l'espace.

²¹⁸ Chomsky émet aussi l'hypothèse (1981) que l'enfant reçoit aussi des preuves négatives indirectes, informations n'apparaissant pas dans l'input. Utiliser de telles preuves suppose que l'enfant évite certaines erreurs pour la raison qu'ils ne les auraient jamais entendues. Or, les enfants produisent bien des erreurs qu'ils n'ont jamais entendues dans l'input perçu (White, 1989a). Cette théorie de la preuve négative indirecte implique donc une connaissance innée par l'enfant et le guidant afin d'éviter les erreurs plutôt qu'une dépendance à un input externe (Marcus, 1993 ; Ellis, 1994), d'où l'existence d'une faculté du langage innée, ou grammaire universelle.

Cette faculté de grammaire universelle permettrait à l'enfant de s'assurer que peu de preuves est requis pour qu'il détermine si un principe donné est grammatical et quel paramètre est le bon. Cela empêche aussi l'enfant de mettre au point une grammaire erronée et défiant les limites de la grammaire universelle (Goodluck²¹⁹, 1986). Il apparaît que l'enfant construit son propre système grammatical, ne se contentant pas d'assimiler passivement la langue qu'il entend. Ce faisant, il façonne son système grammatical par la généralisation, ignorant ainsi les exceptions, abandonnant l'hypothèse faite pour une autre si nécessaire. Mais en est-il de même chez l'apprenant adulte de L2 ?

3.2.2.2. Qu'en est-il de l'apprentissage de L2 chez l'adulte ?

L'hypothèse de l'interlangue chez l'adulte apprenant de la seconde langue peut s'appliquer à l'apprentissage de la seconde langue chez l'enfant quand il n'est pas simultané à celui de la première langue. McLaughlin²²⁰ (1978) souligne qu'il n'y a pas de transfert de langue quand l'enfant apprend la seconde langue dans un contexte immersif avec contact avec des natifs, traitant ainsi les règles de la L2 comme s'il s'agissait de la L1 sans transfert. Cependant il note aussi (1978, p.117) en référence à Wode²²¹ (1976) que « children occasionally use first-language structures to solve the riddle of second-language structures ». McLaughlin (1978, p. 202) en conclut ainsi que « there is a unity of process that characterizes all language acquisition, whether of a first or second language, at all ages », comme le reprennent Selinker et Gass²²² (2001, p.102).

Dulay et Burt²²³ (1975) ont développé à ce propos le concept de construction créative (creative construction), qui est « the process in which children gradually

²¹⁹ Goodluck, H., (1986). *Language Acquisition and linguistic Theory*, in P. Fletcher and M. Garman (Eds), *Language Acquisition 2nd ed.*. Cambridge: Cambridge University Press.

²²⁰ McLaughlin, B. (1978b). *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates

²²¹ Wode, H. (1976). Developmental principles in naturalistic L2 acquisition, In E. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition*, 101-117. Rowley, Ma.: Newbury House.

²²² Selinker, L. & Gass, S.M. (2001). *Second Language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Pub. (2nd Ed.)

²²³ Dulay, H. & Burt M. (1975). Creative construction in second language learning and teaching, in M. Burt & H.Dulay (Eds.), *New directions in second language learning, teaching, and bilingual education*, (pp. 21-32). Washington D. C.: TESOL

reconstruct rules for speech they hear, guided by universal innate mechanisms which cause them to formulate certain types of hypotheses about the language system being acquired, until the mismatch between what they are exposed to and what they produce is resolved ». L'emphase est donc mise sur la centralité des processus mentaux et les capacités innées pour le langage qu'ont les humains. Puisque le caractère inné est au centre de l'acquisition, tous les enfants reconstruiraient donc la seconde langue de la même manière que la première quelle que soit leur langue maternelle. C'est pour vérifier ces hypothèses que l'étude de l'ordre d'acquisition des morphèmes a débuté avec Brown²²⁴ (1973), Dulay et Burt (1975). Leur hypothèse était que l'on obtiendrait des modèles similaires de développement entre l'acquisition de la langue première et celle de la langue seconde chez l'enfant, et par conséquent, une similarité des processus d'acquisition de L1 et L2. Si de tels résultats similaires étaient obtenus chez des enfants de langues maternelles diverses, alors cela démontrerait que les facteurs d'ordre développemental plutôt que relevant de la langue maternelle jouent un rôle plus déterminant dans l'acquisition de L2, et que les mécanismes universaux d'acquisition de L2 doivent être considérés comme premiers.

Si l'acquisition par l'enfant de sa langue maternelle partage quelque similitude avec celle de la langue seconde par l'adolescent ou l'adulte, on doit alors se demander pourquoi ces derniers ne peuvent apprendre à travers les mêmes processus que l'enfant la langue seconde. C'est qu'apprendre la langue seconde dans un contexte institutionnel ne permet pas de reproduire des conditions d'acquisition naturelles de la langue cible (insuffisance de l'exposition à l'input par exemple). Mais il apparaît que même en milieu naturel (bain linguistique permanent dans la société où langue cible est parlée) l'apprentissage de la langue seconde ne peut se faire comme la langue première. L'une des raisons à cela est que l'adolescent comme l'adulte ne peuvent « répéter les étapes du développement bio-psychologique au travers desquelles cette acquisition s'est faite. [...] malgré les analogies entre les processus d'acquisition de la langue maternelle et ceux de la langue étrangère, il faut constater que l'adolescent ou l'adulte perçoit toujours, à quelque degré, la langue étrangère à partir des habitudes perceptives acquises avec la langue maternelle et des représentations qu'il se fait de celles-ci, qu'elles soient linguistiques ou culturelles. » (Besse et Porquier²²⁵, 1991, p. 91).

Les différences entre l'acquisition de L1 et L2 sont aussi dues à la grande variation dans la capacité à acquérir une langue seconde. A cet effet, l'input est

²²⁴ Brown, R. (1973). *A first language*. Cambridge MA: Harvard University Press

²²⁵ Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactiques des langues*. Paris : Didier

nécessaire pour tout succès atteint en L2. Dans le cas où les propriétés de L1 et L2 diffèrent, il a été montré que les données linguistiques primaires sont insuffisantes pour fournir l'apprenant en preuves lui permettant d'acquérir les propriétés de L2 qui sont structurellement plus limitées qu'en L1. Mais contrairement à l'apprentissage de L1, l'apprenant de L2 dispose de bien plus de preuves négatives sous la forme de corrections et de règles grammaticales (Ellis²²⁶, 1994). White²²⁷ (1991) affirme ainsi que la preuve négative permet à l'apprenant de savoir ce que L2 ne permet pas. Malgré cela, il est un fait que bon nombre d'apprenants ne parviennent pas à éliminer les énoncés non permis en L2. Si la preuve négative résulte en une connaissance grammaticale, elle ne se traduit pas forcément en une connaissance des types requis par la grammaire universelle. La preuve négative favorise ainsi une connaissance explicite de L2 plutôt qu'une connaissance implicite.

En somme, les hypothèses d'apprentissage semblent donc contraintes en partie par la grammaire universelle, l'apprentissage se concevant ainsi comme une restructuration de la grammaire par l'input et la preuve négative. Mais il n'en demeure pas moins que si certains transferts de L1 peuvent être relativement facilement corrigés, d'autres subsistent même à de hauts niveaux de compétence chez l'apprenant, comme le rappelle Gabrielle²²⁸ (2009).

3.2.3. Le transfert de L1 à L2 :

Depuis la fin des années 70, on ne voit plus le transfert de L1 à L2 comme devant faire partie intégrante du comportementalisme, mais comme un processus créatif à part entière. Comme Ringbom²²⁹ l'affirme (1987, p.134), le rôle de la L1 est fondamental dans l'apprentissage de L2 : « similarities, both cross-linguistic and interlinguistic, function as pegs on which the learner can hang new information by making use of already existing knowledge, thereby facilitating learning ». Dès lors,

²²⁶ Ellis, R. (1994). *The Study of second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press

²²⁷ White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition : Some effects of positive and negative evidence in the classroom, *Second Language Research*, 7, 133-161

²²⁸ Gabrielle, A. (2009), Transfer and transition in the SLA of aspect, *Studies in SecondLanguage Acquisition*, 31, 371-402

<http://www.scribd.com/doc/27664760/Transfer-and-Transition-in-the-Sla-of-Aspect> (2010-03-10)

²²⁹ Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon, England : Multilingual Matters

l'intérêt pour l'influence du transfert n'était plus quantitatif, mais qualitatif : il est ainsi plus intéressant de se demander quand et comment les apprenants utilisent leur langue maternelle dans leur apprentissage et usage de la langue seconde.

Il apparaît que la L1 influence non seulement le type de structures que l'apprenant produit, mais aussi le type de structures qu'il ne produit pas²³⁰. L'influence de L1 est aussi patente dans les rythmes d'apprentissage. En effet quand la langue maternelle comprend de nombreux points communs avec la langue seconde, le temps mis par l'apprenant dont la langue maternelle partage peu de points communs avec L2 à l'étude de la grammaire par exemple peut être mis à profit pour l'étude d'autres points de la langue plus complexes ou difficiles à maîtriser, comme le vocabulaire non cognat dans la langue cible avec L1. Une différence de rythme d'apprentissage peut se manifester ainsi concernant certains points grammaticaux de la langue cible non présents dans la langue maternelle. Mais pour que la langue maternelle puisse avoir une influence utile dans l'apprentissage de L2, il faut que l'apprenant ait conscience d'une certaine ressemblance entre les deux langues (même si ce point de vue nous semble discutable car une meilleure sensibilisation au système linguistique de L1 peut être tout aussi bénéfique dans le cas où L2 semble ne partager aucun point commun).

Alors que l'analyse contrastive de L1 et L2 argumentait que les similarités entre les deux langues facilitaient l'apprentissage de L2 et que les divergences étaient sources de difficultés, la fin des années 70 ont mis en lumière que c'est plutôt l'opposé qui se produit, à savoir que les divergences de structures ayant un caractère nouveau et étant plus facilement notables par l'apprenant, ce dernier les apprenait plus vite et correctement (Kleinmann²³¹, 1977). Le rôle de la saillance dans l'input peut favoriser cet apprentissage des structures divergentes en L1 et L2 ²³². Par ailleurs, Ringbom (1987) a mis en avant que les similarités entre L1 et L2 pouvaient masquer le fait qu'il y ait effectivement quelque chose à apprendre en L2. Ainsi est-il de première importance de

²³⁰ Kleinmann (1977) a ainsi mis en évidence le comportement linguistique de groupes d'apprenants de langue maternelle arabe d'un côté et espagnole et portugaise de l'autre, s'attendant à des différences de traitement quant à l'emploi ou non des tournures passive, progressive, infinitive et des pronoms compléments. Pour que ces différences ne puissent être dues à un manque de connaissance de ces structures, Kleinmann s'est assuré que tous en avaient au moins la connaissance, même simplement théorique. S'il est clair que la relative absence de ces tournures dans la langue maternelle encourage leur évitement dans la langue seconde, le contraire est aussi vrai : il arrive qu'un apprenant juge que la langue cible ne puisse pas être aussi proche structurellement de sa langue maternelle et qu'il décide ainsi d'éviter la tournure commune aux deux langues, fait qui s'est avéré auprès d'apprenants néerlandais de l'anglais hésitant à utiliser les verbes à particule anglais correspondant pourtant fidèlement dans certains cas aux verbes à particule de leur langue maternelle (étude de Hulstijn et Marchena, 1989, reprise par Selinker, 2001).

²³¹ Kleinmann, H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition, *Language Learning*, 27, 93-107

²³² Ce rôle se trouve confirmé par une étude de Bardovi-Harling (1987), qui a montré que la récurrence dans l'input de L2 d'une structure divergeant de L1 permettait à l'apprenant de l'acquérir plus vite que la structure moins récurrente mais pourtant présente dans L1 et L2.

voir comment l'apprenant réfère la L1 à la L2 pour comprendre comment L1 influence son apprentissage de L2.

Kellerman²³³ (1979) a tenté de détacher le concept de transfert de la théorie comportementaliste et de le placer dans le domaine cognitif. De ce point de vue-là, l'apprenant est le preneur de décision quant aux formes et fonctions de la L1 qu'il juge appropriées pour un usage dans son apprentissage de L2. Les considérations en matière de similitudes et divergences entre L1 et L2 jouent ici aussi un certain rôle indiscutablement, mais la conviction de l'apprenant que certains items linguistiques existent forcément dans toutes les langues (on les dit neutres) et que certains sont spécifiques à certaines langues (on les dit spécifiques) peut jouer en la faveur ou non de l'utilisation des structures de L1 dans L2²³⁴. Cette perception de L1 par l'apprenant²³⁵ peut différer selon le degré de parenté linguistique entre L1 et L2, mais aussi selon le degré de parenté que l'apprenant suppose entre L1 et L2, supposition qui n'est peut-être pas vraie. Ainsi en terme de probabilités, on peut prédire où le transfert interviendra, en l'occurrence cette probabilité sera plus forte entre deux langues apparentées.

Cependant, la probabilité du transfert est variable selon que l'apprenant découvre qu'il n'y a pas autant de similitudes entre sa L1 et L2 ou qu'il y en a beaucoup plus que prévu. Comme le soulignent Selinker et Gass (2001, p. 131), le transfert est donc prédictible du point de vue des probabilités, mais ne l'est pas dans une situation donnée car on ne peut savoir si l'apprenant sera alors influencé par la L1. Il est difficile de dire si le transfert de L1 vers L2 a ainsi joué dans le choix des formes exprimant soit l'action, soit l'état dans les enquêtes que nous avons menées (Delbarre 2009, 2010a) quant à l'expression de l'état. Si l'on considère que les structures en présence en japonais et en français pour exprimer l'état sont résolument différentes et sans point commun apparent, alors aucun transfert ne devrait être possible, ou bien le transfert consisterait-il justement pour l'apprenant à identifier de manière erronée et systématique les formes verbales en *-te iru* comme étant dynamiques et exprimant l'action ?

3.2.4. Le rôle des langues déjà apprises:

²³³ Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: where we are now, *Studies in second language acquisition* 2, 37-57

²³⁴ Ainsi l'apprenant non averti peut-il penser que la phrase nominale avec copule est commune à toutes les langues, ce qui est bien sûr faux, alors qu'il ne s'attend pas à ce que certaines structures de sa L1 qu'il considère à tort comme uniques puissent se retrouver en L2, ce qui est le cas des idiomes par exemple.

²³⁵ Cette connaissance concernant la vision qu'a l'apprenant de sa L1 en termes d'items spécifiques et d'items neutres du langage s'appelle psychotypologie de l'apprenant.

Il est un autre facteur à ne pas négliger dans l'apprentissage de L2 (devenu ici L3 voire L4) et lié au phénomène de transfert : l'influence des langues déjà apprises (L1 ou bien une autre L2) par l'apprenant. Le transfert ne se fait pas en effet seulement de L1 à L2, mais aussi de L2 à L3. Il convient aussi de se poser la question du rôle de la connaissance d'autres langues dans l'apprentissage d'une troisième, quatrième voire cinquième langue.

Sjoholm²³⁶ (1976) a démontré que les locuteurs natifs du finnois apprenant l'anglais faisaient des erreurs remontant non pas au finnois, mais au suédois, et que les locuteurs bilingues du finnois et du suédois tendaient à se référer davantage au suédois qu'au finnois dans leur apprentissage de l'anglais du fait de la ressemblance entre le suédois et l'anglais. Le même phénomène est observable chez les apprenants japonophones du français qui s'en remettent à la comparaison le plus souvent avec l'anglais. L'auteur de la présente thèse lui-même a procédé de la sorte en apprenant le coréen et le turc comme langues expérimentales à partir de ses connaissances de la syntaxe japonaise, ces deux langues étant relativement similaires de ce point de vue. Schmidt et Frota²³⁷ (1986) ont établi par ailleurs qu'il était difficile pour l'apprenant de la langue troisième de se défaire de la langue seconde. Ce type de transfert se produit aussi sans que les langues mélangées soient linguistiquement parentes²³⁸. Dewaele²³⁹ (1998) a montré que le transfert se faisait plus volontiers entre deux langues étrangères dont l'une a été apprise avant l'autre qu'avec la langue native, le transfert entre cette

²³⁶ Sjoholm, K. (1976). A comparison of the test results in grammar and vocabulary between Finnish and Swedish-speaking applicants for English, in H. Ringbom & R. Palmberg (Eds.), *Errors made by Finns and Swedish-speaking Finns in the learning of English* AFRIL Vol.5, 54-137. Abo, Finland: Abo Akademi, Publications of the Department of English

²³⁷ *Languages*, 165-209. London : Academic Press

Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language : a case study of an adult learner of Portuguese, in R. Day (Eds.), *Talking to learn : conversation in second language acquisition*, 237-326. Rowley MA : Newbury House

²³⁸ Parfois la similitude des phonèmes mis en cause peut favoriser ce phénomène. Selinker et Baumgartner-Cohen (1995) citent l'exemple d'un locuteur anglophone essayant de produire une phrase en allemand après un séjour en France comme suit: "tu as mein Fax bekommen ?" (confusion entre le français "tu as" et l'allemand "du hast" phonétiquement et morphologiquement proches). Ce type de transfert a lieu aussi dans le domaine du vocabulaire: tout enseignant de français au Japon ne peut ignorer le transfert parfois massif de vocabulaire depuis l'anglais (langue seconde des apprenants japonophones) au français (langue troisième) par les apprenants japonophones, et ce en raison principalement de la forte similarité du vocabulaire de ces deux langues étrangères. Mais il peut aussi s'agir d'un transfert de vocabulaire anglo-japonais au français aussi, le japonais utilisant de nombreux termes anglais quotidiennement.

²³⁹ Dewaele, J.-M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3, *Applied Linguistics* 19, 471-490

dernière et la langue troisième étant bloqué en quelque sorte. Klein²⁴⁰ (1995) s'est demandée notamment si la connaissance de plus d'une langue facilitait l'acquisition d'autres langues. ²⁴¹

Cependant, comme pour toute théorie didactique, on peut trouver des chercheurs dont les conclusions contredisent les études précédentes. Des études sur ce thème menées par Nayak, Hansen, Krueger et McLaughlin²⁴² (1990) ne semblent démontrer ainsi aucune facilité évidente d'apprentissage d'une langue troisième lorsqu'une langue seconde est déjà connue, même si les apprenants multilingues semblent adapter leur stratégie d'apprentissage plus efficacement que les monolingues. Il existe certainement des facteurs individuels à chaque apprenant qui modèrent plus ou moins les processus d'apprentissage de L3.

La question de l'influence d'une autre langue étrangère apprise nous intéresse car il ne semble pas que les apprenants japonophones aient fait la relation entre les structures « être + participe passé » et « to be + past participle » dans les diverses enquêtes que nous avons menées (Delbarre 2009, 2010a) sur l'expression de l'état en français. De toute évidence, il n'y a pas eu de transfert évident de l'anglais au français, sinon les apprenants auraient dû avoir logiquement un taux de succès bien plus important aux enquêtes quant à la structure « être + participe passé ». La forme de l'enquête avec mise en contraste entre japonais et français a-t-elle inhibé ce transfert de L3 ou bien les apprenants n'ont-ils pas non plus connaissance de la fonction résultative de « to be + past participle » en anglais après même 6 ans minimum d'apprentissage de cette langue ? La question reste ouverte...

3.2.5. L'interlangue :

Après avoir abordé les influences possibles de L1 et de L2 sur l'apprentissage de L3, il convient d'aborder une autre aire de l'apprentissage des langues: l'interlangue. La connaissance d'une langue ou compétence linguistique est représentée par les théoriciens générativistes comme un système abstrait de principes et de règles qui

²⁴⁰ Klein, E. (1995). Evidence for a «wild» L2 grammar: when PP's rear their empty heads, *Applied Linguistics*, 16, 87-117

²⁴¹ Ce faisant, elle a testé deux groupes d'apprenants de l'anglais, l'un étant monolingue dans sa langue maternelle et l'autre disposant de la connaissance d'autres langues étrangères: il s'est avéré que le second groupe surpassait le premier aussi bien dans l'apprentissage du lexique que dans celui des structures linguistiques.

²⁴² Nayak, N., Hansen, N., Kruger, N. & McLaughlin, B. (1990). Language learning strategies in monolingual and multilingual adults, *Language Learning* 40, 221-240

produisent des phrases grammaticales dans une langue donnée (White²⁴³, 1989). Mais un tel système se compose aussi d'une série de systèmes transitionnels qu'on appelle interlangue (Selinker²⁴⁴, 1972). En somme, l'apprenant se crée un système linguistique composé de nombreux éléments empruntés tant à la langue maternelle qu'à la langue seconde, mais aussi d'autres empruntés à aucune des deux langues: c'est-à-dire que l'apprenant impose une structure aux données linguistiques dont il dispose et reformule ainsi un système interne qui lui est propre. C'est Selinker (1972) qui a proposé le terme d'« interlangue »²⁴⁵ pour parler du concept en question. On trouve aussi parfois l'expression « systèmes approximatifs » (approximative systems) ou « dialectes idiosyncratiques ».

La cause de cette impossibilité de l'apprenant à acquérir les mêmes compétences en langue seconde que le natif réside pour Selinker dans le phénomène de fossilisation²⁴⁶, symptôme d'un arrêt de l'apprentissage de la seconde langue. Certains préfèrent parler de stabilisation de l'apprentissage plutôt que d'arrêt car il est difficile de déterminer quand un tel arrêt s'est produit. Pour Selinker, l'apprenant ne peut pas briser le mur de la fossilisation qui n'est pas une étape dans le processus d'apprentissage, mais en quelque sorte un aboutissement. L'interlangue est ainsi un système linguistique hérité de la langue seconde comme de la langue maternelle de l'apprenant, et quand l'apprenant prend la parole en langue seconde, il se produit une interaction entre L1, L2 et l'interlangue, ce qui a lieu encore plus nettement dans les situations de stress, de changements d'humeur : c'est ainsi que même lorsqu'on pensait que l'apprenant avait maîtrisé les interférences avec sa langue maternelle, celles-ci ressurgissent de plus belle.

²⁴³ White, L. (1989). *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam : John Benjamins

²⁴⁴ Selinker, L. (1972). Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231

²⁴⁵ Selinker définit ainsi l'interlangue (1974 : 117-8): « ...the utterances which are produced when the learners attempts to say sentences of a TL. This set of utterances for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL had he attempted to express the same meaning as the learner. Since we can observe that these two sets of utterances are not identical, then in the making of constructs relevant to a theory of second-language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call "interlanguage". Nemser donne la définition suivante (1974, p.55) de l'interlangue: « an approximative system is the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language. Such approximative systems vary in character in accordance with proficiency level; variation is also introduced by learning experience (including exposure to a target language script system), communication function, personal learning characteristics, etc ».

²⁴⁶ Selinker (2001) rappelle la définition de la fossilisation selon le Random House Dictionary of the English Language : « to become permanently established in the interlanguage of a second language learner in a form that is deviant form the target-language norm and that continues to appear in performance regardless of further exposure to the target language ».

Nemser²⁴⁷ (1974, p. 62) affirme néanmoins que ce qu'il appelle les systèmes approximatifs sont indispensables pour appliquer l'approche contrastive à la didactique des langues. L'approche contrastive vise en effet à prévoir l'attitude linguistique de l'apprenant face aux différences et similitudes entre la langue seconde et sa langue première, et vise aussi à les expliquer. Comme on l'a vu précédemment, on pense généralement que cette approche a ses limites, mais en se référant à la langue approximative créée par l'apprenant, on peut approcher au mieux ses comportements linguistiques. C'est en cela que les systèmes approximatifs constituent pour Nemser un élément indispensable à la didactique des langues.

Ces quelques remarques quant à l'interlangue nous semble appuyer le bien fondé de notre point de vue pédagogique consistant à sensibiliser explicitement les apprenants japonophones au fonctionnement de l'aspect verbal en japonais afin de les sensibiliser à la distinction entre formes verbales exprimant l'action et l'état, pour qu'ils puissent exprimer pleinement des formes verbales qui leur sont relativement peu enseignées en classe de FLE bien que très présentes en classe dans l'input oral ou écrit, i.e. la structure "être + participe passé", et afin d'éviter une certaine fossilisation lexicale des énoncés statiques. En effet, comme nous le verrons dans l'analyse des manuels de FLE en 3.9., il nous semble que ces derniers favorisent la fossilisation de certains énoncés chez les apprenants, les empêchant de s'adapter linguistiquement à certaines situations, en l'occurrence la non distinction de l'expression de l'action et de l'état.

3.2.6. Théorie de l'input :

3.2.6.1. La théorie de Krashen :

Les années 70 ont vu s'installer peu à peu la tendance à ignorer totalement L1 et tout enseignement de la grammaire dans les pratiques didactiques, aidée en cela par les théories cognitives quant à l'acquisition de L2 dont l'un des objectifs était de définir le type d'input qui résulte en l'acquisition des structures de L2 à long terme. Il convient ici d'aborder cette théorie de l'input dont Krashen est le principal tenant, car elle nous paraît très insuffisante de notre point de vue, justifiant notre approche d'un enseignement / apprentissage fondé sur les formes en matière d'expression de l'état en

²⁴⁷ Nemser, W. (1974). Approximative Systems of Foreign Language Learners. In Richards, J. (Ed.). *Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. 55-63. Essex: Longman

FLE.

Tout enseignant et / ou chercheur a rencontré dans sa carrière des apprenants capables d'acquérir la L2 sans aucune instruction formelle tandis que d'autres ne parviendront jamais à une connaissance satisfaisante de la L2 malgré une longue exposition à une instruction formelle de la langue. Krashen²⁴⁸ (1985) notamment soutient à travers sa théorie naturelle (natural approach) de l'input compréhensible, qui a influencé durablement la didactique de L2, qu'il suffit à l'apprenant d'être soumis à un input pour acquérir L2, et que l'enseignement explicite des formes est inutile.

Le modèle du moniteur (monitor) décrit par Krashen dans les années 70 comporte cinq hypothèses de base: l'hypothèse sur l'acquisition-apprentissage, l'hypothèse de l'ordre naturel d'acquisition (déjà abordé précédemment), l'hypothèse du moniteur (monitor hypothesis), l'hypothèse de l'input compréhensible (comprehensible input) et l'hypothèse du filtre affectif (the affective filter hypothesis). Dans la première de ces hypothèses, Krashen²⁴⁹ (1982) affirme que les apprenants de langue seconde ont deux manières de développer leur connaissance quant à L2: soit à travers l'acquisition²⁵⁰, soit à travers l'apprentissage²⁵¹. Pour Krashen, l'apprenant utilise la langue développée à travers ces deux systèmes pour différents buts, et la connaissance acquise selon ces deux systèmes n'est pas assimilée de la même manière: la connaissance acquise par l'apprentissage conscient ne peut être intériorisée autant que la connaissance acquise par l'acquisition subconsciente. Si l'apprentissage permet de produire la langue, l'acquisition génère, elle, de nouveaux énoncés qui sont le fruit de l'emphase de l'apprenant sur le sens et non la forme. Le système appris permet en fait de corriger le système acquis. Le système acquis serait donc seul responsable de la production du discours, reléguant le système appris à la fonction d'altération de l'output du système acquis: c'est le système du moniteur²⁵². Le moniteur sert donc à lier les deux

²⁴⁸ Krashen, S. (1985). *the Input Hypothesis : Issues and implications*. New-York : Longman

²⁴⁹ Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London : Pergamon

²⁵⁰ Pour lui, l'acquisition est « a process similar, if not identical to the way children develop ability to their first language. Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. We are generally not aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a "feel" for correctness. Grammatical sentences "sound" right, or "feel" right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated » (Krashen 1982, p.10).

²⁵¹ A l'opposé, l'apprentissage est « [a] conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them. In non technical terms, learning is "knowing about" a language, known to most people as "grammar", or "rules". Some synonyms include formal knowledge of a language or explicit learning. » (Krashen 1982, p. 10).

²⁵² Le recours au moniteur requiert trois conditions selon Krashen:

1. le temps: l'apprenant a besoin de temps pour réfléchir consciemment à l'usage des règles apprises.

systèmes acquis et appris dans une situation d'usage de la langue.

L'hypothèse de l'input explique selon Krashen comment l'apprenant avance d'un point à un autre dans l'ordre naturel d'apprentissage. Les langues secondes sont acquises « by understanding messages, or by receiving *comprehensible input* ²⁵³» (i.e. en comprenant les messages, ou en recevant de l'input compréhensible. Krashen 1985, p.2). L'hypothèse de l'input implique dans la classe que:

1. le discours est une conséquence de l'acquisition et non sa cause: le discours ne peut être enseigné directement mais émerge de lui-même en tant que résultat de la compétence de construction via l'input compréhensible.
2. si l'input est compris et suffisant, alors la grammaire s'en trouve automatiquement fournie. L'enseignant n'a donc pas besoin d'enseigner la structure grammaticale suivante dans l'ordre naturel d'acquisition car elle sera fournie par l'input dans une quantité suffisante permettant l'acquisition par l'apprenant.

L'enseignant aurait donc pour rôle principal de fournir un input en quantité suffisante dans la classe. Il se doit de fournir un discours « motivé par le constant souci d'être compris, simplifié structurellement et lexicalement, mais non calqué sur les productions des étudiants, et s'appuyant sur le hic et nunc de la situation dans laquelle s'inscrit l'échange » (Besse, 2000, p.122).

3.2.6.2. Critique de la théorie de l'input et de l'approche communicationnelle:

Mais cette théorie de l'input pêche ne serait-ce que par le fait qu'il est impossible de déterminer quelle quantité d'input est suffisante pour acquérir l'information linguistique, et Krashen ne formule guère « quelles sont les conditions que doit respecter un message pour être compréhensible d'apprenants à un niveau donné, pas plus qu'il n'explicite ce qui permet de vérifier qu'il y a bien eu compréhension » (Besse, 2000, p.142). Il est un fait que tous les apprenants ne parviennent pas avec succès à acquérir une langue seconde même avec l'application fidèle de la théorie de

2. la concentration sur la forme: l'apprenant doit prêter attention à comment dire, et pas seulement à ce qu'il dit.

3. la connaissance des règles: pour l'appliquer, l'apprenant doit connaître la règle. Il faut donc avoir une connaissance adéquate des règles avant de pouvoir les utiliser.

²⁵³ L'input compréhensible désigne un stade de discours légèrement plus avancé que le niveau d'apprentissage grammatical atteint par l'apprenant. Si ce niveau d'apprentissage est i , alors celui de l'input compréhensible est $i + 1$, et pour Krashen l'apprenant doit être exposé au niveau $i + 1$ pour obtenir une certaine efficacité dans le processus d'acquisition. C'est donc le discours de niveau plus élevé que le niveau d'apprentissage qui permettrait à l'apprenant d'avancer point par point dans l'ordre naturel d'apprentissage, tout comme le processus d'apprentissage de L1 par l'enfant, selon Krashen. Ce dernier pense que l'homme dispose ainsi d'un mécanisme d'acquisition du langage envisagé comme une structure mentale innée capable de traiter l'acquisition de la langue première et de la langue seconde. C'est l'input qui active cette structure, mais seul l'input de niveau $i + 1$ peut aider à changer la grammaire de l'apprenant.

Krashen : il suffit pour s'en convaincre d'observer que bon nombre de migrants ne parviennent jamais à une compétence linguistique dans la L2 de leur pays d'accueil malgré un input accessible quotidiennement et naturellement. Si l'on s'en tient à la théorie de Krashen, la cause de l'échec serait un input compréhensible nettement insuffisant²⁵⁴, ce qui dans un tel cas paraît improbable.

L'étude de Germain²⁵⁵ (1995) vient conforter l'idée que la théorie de l'input est bien insuffisante pour apprendre et acquérir L2: Germain rappelle que selon Krashen, s'attarder en classe de L2 sur les aspects formels de la langue pourrait jusqu'à nuire au développement d'une compétence de communication (il n'est pas rare en effet que l'apprenant trop soucieux de trouver la forme adéquate en vienne à ne pas savoir communiquer en L2 momentanément). Pour Krashen, il suffit à l'apprenant d'être exposé suffisamment à un input à travers des activités de compréhension (comprehensive input hypothesis), et il convient de laisser l'apprenant s'exprimer en L2 quand il s'y sent prêt. Il va jusqu'à recommander aux enseignants de ne pas corriger les erreurs des apprenants sous prétexte que cela bloquerait le processus d'apprentissage. Les contenus grammaticaux en classe se limitent aux seules questions de nature grammaticales de la part des apprenants. Ainsi la grammaire ne devrait-elle pas être enseignée par l'enseignant en classe de L2. S'il est vrai que dans un contexte d'immersion, les apprenants exposés aux méthodes de Krashen prennent plus confiance en eux et acquièrent un haut degré de compréhension orale comme écrite, ces méthodes n'assurent aucunement le développement de la langue à des niveaux très avancés: le faible degré de maîtrise des formes entraîne en effet de nombreuses erreurs orales et écrites dues en partie au transfert de l'anglais (cas de l'immersion au Québec rapporté par Germain) et à une surgénéralisation des règles qui n'ont jamais fait l'objet en classe d'une correction. L'accent mis sur la communication plutôt que sur les formes en contexte d'immersion semble ainsi favoriser l'apparition rapide de la fossilisation de L2. Ainsi une simple exposition à L2 n'est-elle pas suffisante pour en arriver à apprendre

²⁵⁴ Une autre hypothèse consisterait à attribuer la cause de l'échec à d'autres facteurs affectifs tels que la motivation, l'attitude, la confiance en soi et l'anxiété. Krashen (1982) affirme qu'il existe un filtre d'affect empêchant l'apprenant d'accéder à l'input compréhensible. C'est ce filtre qui expliquerait les divers degrés de réussite dans l'acquisition de L2 selon les apprenants et différencie l'acquisition de L1 de celle de L2 (en effet, les enfants seraient dépourvus de ce filtre). Il faut par conséquent deux conditions pour une acquisition réussie de la langue seconde: un input compréhensible suffisant et un filtre d'affect bas.

²⁵⁵ Germain, C. (1995). Faut-il enseigner la grammaire dans un cours de langue seconde ?, in S.G. Chartrand (Ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 427-447. Canada : Les Editions logiques

des structures grammaticales: « pour un maximum d'efficacité, il semble bien que l'enseignement doive être autant centré sur le message et sur les emplois de la langue que sur la forme linguistique » (Germain, 1995, p.434).

Sharwood²⁵⁶ soutient (1991, 1993) par ailleurs que l'apprenant peut ne pas traiter l'input linguistique de manière à le mener à l'acquisition de L2 en se contentant de traiter uniquement le sens de l'input. L'input doit donc être renforcé pour devenir "saillant", i.e. plus évident auprès de l'apprenant. Harley²⁵⁷ (1989, 1993), Spada et Lightbown²⁵⁸ (1993), Day et Shapson²⁵⁹ (1991) soutiennent également que l'instruction centrée sur les formes (form-focused instruction), a un effet positif certain sur l'interlangue même après des années d'utilisation communicative de L2. D'autres comme Higgs et Clifford²⁶⁰ (1982) et Hammerley²⁶¹ (1987) soutiennent en outre que les apprenants exposés à un cours de communication en L2 ou à l'acquisition naturelle de L2 verront leur niveau se tasser en L2. Cependant les recherches sur la preuve positive explicite se sont parfois révélées inconclusives: si à court terme des effets positifs sur l'acquisition de L2 ont été remarqués, à long terme cela n'a pas été confirmé (White, 1990 ; Carroll et Swain²⁶², 1993).

²⁵⁶ Sharwood, S. (1991). Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner, *Second language Research*, 7,2, 118-132

Sharwood, S. (1993). Input Enhancement in Instructed SLA, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179

²⁵⁷ Harley, B. (1989). Second Language Proficiency and Classroom Treatment in early French immersion, in R. Freudenstein (Ed.), *Error in foreign languages: analysis and treatment*. Marburg: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung des Philipps-Universität

Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-259

²⁵⁸ Spada, N. & Lightbown, P. (1993). Instruction and the Development of Questions in L2 Classrooms, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224

²⁵⁹ Day, E. & Shapson, S. (1991). Integrating formal and functional approaches in language teaching in French immersion: an experimental study, *Language Learning* 41, 25-58

²⁶⁰ Higgs, T. & Clifford, R. (1982). The push towards communication, in Higgs (Eds.), *Curriculum, Competence and the Foreign Language Teacher*, 57-79. Skokie, Illinois: National Textbook Company.

²⁶¹ Hammerly, H. (1987). The immersion approach: litmus test of second language acquisition through classroom communication, *Modern Language Journal*, 71, 395-401

²⁶² Carrol, S. & Swain M., (1993). Explicit and Implicit Negative Feedback: an Empirical Study of the Learning of linguistic Generalizations, *Studies in Second Language Acquisition* 15, 357-386

Bien que de nombreux chercheurs (McLaughlin²⁶³, 1987 ; Bibeau²⁶⁴, 1983 ; Gregg²⁶⁵, 1984 ; Besse, 2000) s'accordent à dire que la théorie de Krashen n'en est pas une en raison de son incohérence et d'absences de preuves, elle a eu une influence importante en didactique de L2. Le fait est que les hypothèse de Krashen ne font que « corroborer des idées depuis longtemps reçues dans la didactique des L2, et que le succès de ce modèle est dû à ce qu'il reformule en termes d'appropriation, d'ordre psycho-linguistique, ces idées reçues, à un moment où on redécouvrait que c'est l'apprenant qui importe et que tout enseignement doit être centré sur lui » (Besse, 2000).

Il semble, comme le relève Besse (2000, p.162) que la théorie de Krashen doit surtout à une tradition grammaticale nord-américaine: la place de l'enseignement de la grammaire dans l'étude scolaire des L1 varie beaucoup selon les traditions éducatives. L'institution britannique l'a totalement exclu des programmes du primaire et du secondaire parce que « les responsables de cette institution étaient plus ou moins convaincus qu'il n'est pas absolument nécessaire d'enseigner méthodiquement la grammaire d'une langue (L1 ou L2) pour que les élèves soient à même de la maîtriser convenablement. Conviction qui se retrouve chez de nombreux enseignants nord-américains, et qui a peut-être joué un rôle dans l'élaboration du modèle de Krashen et dans le succès que ces enseignants lui ont fait » (Besse, 2000, p.162). C'est cette conviction qui a favorisé l'expansion de la mode des cours dits communicatifs où l'abondance d'input et les activités langagières devaient pallier l'absence de discours grammatical, approche devenue invasive et critiquée par Milhaud et Jang dans le cas de la situation du FLE en Corée par exemple (cf 1.3.1.).

3.2.6.3. L'input et la preuve positive vs la preuve négative:

Si l'input joue incontestablement un rôle dans la construction du système linguistique de la langue seconde notamment à travers le feedback, il est peut-être insuffisant pour montrer à l'apprenant ce qui ne se fait pas dans la langue cible, en ne montrant implicitement que ce qui s'y fait. Il se trouve que les adultes apprenants de langue seconde reçoivent plus de corrections, du moins dans une situation

²⁶³ McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London : Edward Arnold

²⁶⁴ Bibeau, G. (1983). La théorie du moniteur de Krashen : aspects critiques, *Bulletin de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée*, 5 (1), 99-123

²⁶⁵ Gregg, K.R. (1984). Krashen's Monitor and Occam's Razor, *Applied linguistics*, 5 (2), 79-100

d'apprentissage formelle, et que les preuves négatives sont sans doute nécessaires à l'adulte pour réussir son apprentissage et pallier l'insuffisance de l'input.

Si les recherches en la matière relèvent en premier lieu de théories, des preuves empiriques ont bien été fournies en ce sens. White (1991) a observé l'acquisition de la place de l'adverbe en anglais auprès d'apprenants francophones. En comparant les résultats des tests²⁶⁶, White a mis en évidence que la preuve négative a effectivement permis de faciliter l'apprentissage de la place des adverbes. Le processus de négociation favorise les changements dans le système grammatical de l'apprenant en se focalisant sur les erreurs et en fournissant des informations sur ces erreurs. Elle permet aussi de chercher des preuves confirmant ou infirmant les hypothèses de l'apprenant. Mais si la négociation initie le changement, quels sont les facteurs qui permettent à ce changement d'être permanent ? Comme toute autre tâche d'apprentissage, le renforcement de l'apprentissage est nécessaire. Mais le manque d'exposition à l'input ne permet pas toujours à l'apprenant de trouver confirmation ou infirmation de ses hypothèses, ce qui peut expliquer les différences de résultats chez White. Comme le souligne Selinker (2001, p. 283), « acquisition appears to be gradual and, to state the matter simplistically, takes time and often requires numerous “doses” of evidence. That is there is an incubation period extending from the time of the initial input (negative or positive) to the final stage of restructuring and output ».

Si l'étude de White démontre l'importance de la preuve négative pour provoquer le changement dans le système de la langue seconde de l'apprenant, elle ne prouve aucunement que la preuve positive, i.e. l'input seul, soit insuffisante. Trahey et White (1993) ont poursuivi l'étude sur les effets de la preuve positive. Ils ont fourni sur une période deux semaines à deux classes d'anglais d'élèves francophones de niveau 5 un flot d'input contenant des adverbes sans aucune explication explicite sur la place de l'adverbe. Si l'input s'est montré suffisant pour que les élèves remarquent la structure S-A-V de l'anglais, il s'est révélé insuffisant pour montrer que l'ordre S-V-A-O n'était pas correct en anglais. L'input est donc suffisant pour montrer ce qui se fait dans la langue seconde et qui diffère de la langue première, mais pas pour montrer ce qui ne s'y fait pas comme dans la langue première. C'est là que la preuve négative est nécessaire. Trahey (1996) a ainsi démontré qu'une exposition abondante à l'input pendant une année menait à une certaine connaissance grammaticale de la seconde langue sans pour autant éradiquer les incorrections.

²⁶⁶ Elle a étudié ce processus sur cinq classes de niveau 5 et de niveau 6, certaines classes recevant un enseignement explicite de la place de l'adverbe en anglais ainsi que des exercices et des corrections, et d'autres classes ne recevant pas d'instruction explicite sur la place de l'adverbe mais faisant usage du même type d'exercices. Tous les enfants ont passé des avant-tests, des après-tests (à l'issue des deux semaines d'apprentissage) et un test un an plus tard.

La conscience métalinguistique participe aussi à l'apprentissage de la langue en poussant l'apprenant à ne pas voir seulement la langue comme un objet de communication mais aussi comme un objet de réflexion (ce qui nous ramène à notre objectif d'éveil aux langues), et en le poussant à juger de la grammaticalité de son énoncé. Les apprenants de langue seconde en classe notamment passent souvent beaucoup plus de temps dans les activités métalinguistiques (apprentissage de la grammaire et du vocabulaire) que dans les activités communicatives d'usage de la langue. Bialystock²⁶⁷ (1988) a prouvé que les enfants bilingues ont une meilleure conscience métalinguistique que les monolingues. Plus un apprenant sera conscient de l'agrammaticalité de son énoncé, plus il sera à même de chercher les moyens de résoudre l'erreur.

3.2.7. Bilan :

A travers l'évocation des diverses théories didactiques qui ont marqué l'histoire de l'enseignement / apprentissage de L2 et la place que L1 pouvait y occuper, nous avons voulu rappeler combien les théories sont aussi diverses qu'insatisfaisantes dans l'ensemble, car il est un fait qu'aucune n'a abouti à ce jour à l'établissement d'une méthode infaillible d'apprentissage de L2, et nous n'y parviendrons pas plus. Mais l'abandon du modèle du locuteur natif comme objectif d'apprentissage permet de relativiser l'échec de la didactique des langues, qui a aussi connu de nombreux progrès méthodologiques.

Il nous a en fait paru intéressant d'en faire la récapitulation afin notamment de les mettre en avant par rapport à notre objectif d'éveil aux langues en classe de L2 et à notre objectif de contextualisation de la grammaire du FLE au contexte japonophone, l'enseignement des formes à travers l'approche contrastive devant en notre sens aller de pair avec celui de la forme reposant sur une approche plus communicative. Bref, il s'agit de reconcilier communication et grammaire à travers un éveil aux langues contextualisé.

²⁶⁷ Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness, *Developmental Psychology* 24, 560-567

3.3. La didactique de la grammaire en FLE et la contextualisation :

Il est temps d'aborder désormais la situation de l'enseignement de la grammaire en classe de FLE, à travers certaines spécificités qui lui sont propres, même si l'on y retrouve incontestablement l'influence de la didactique et de la linguistique anglo-saxonnes, et ce afin de justifier notre volonté de contextualisation de la grammaire selon le milieu d'enseignement-apprentissage. Ayant déjà abordé sommairement les principales méthodologies didactiques qui ont traversé les dernières décennies dans la revue de littérature anglo-saxonne qui précède, nous ferons ici de nouveaux ajustements par rapport au contexte du FLE dans ce chapitre, notamment par rapport au CECR (cadre européen commun de référence), particulier à la France et à l'Europe, en nous fondant notamment sur l'ouvrage rétrospectif de Beacco²⁶⁸ en la matière (2010) et la thèse d'état de Besse²⁶⁹ (2000) tout au long de cette partie.

Le Guide des Utilisateurs du CECR²⁷⁰ reconnaît que « l'enseignement de la grammaire est vraisemblablement le domaine le plus litigieux de l'enseignement des langues et sans aucun doute le plus important. Les approches vont du formalisme le plus abstrait jusqu'aux attentes d'un apprentissage qui se ferait spontanément, sans enseignement formel proprement dit, comme les enfants sont censés faire pour l'acquisition de leur première langue. Il y a une vieille tradition de l'évaluation des progrès de l'apprentissage par celle de la capacité de l'apprenant à faire des exercices grammaticaux sans fautes, tâche d'autant plus difficile que les langues naturelles ne constituent pas des systèmes parfaitement cohérents. Parmi les apprenants, la grammaire a la réputation d'être une sorte de course d'obstacles intellectuelle où l'on ne s'intéresse qu'à la correction formelle et non pas à l'expression du sens. » Il nous semble d'ailleurs que c'est cette même préoccupation que l'on perçoit dans l'élaboration des manuels de grammaire publiés au Japon: la priorité donnée aux formes du français.

Le Guide indique que « C'est un sujet de débat que de savoir si la *connaissance formelle* de la grammaire d'une langue étrangère est indispensable pour communiquer dans cette langue. Toutefois, il est vraisemblablement très important et utile pour les apprenants de se rendre compte qu'ils suivent des règles de grammaire dans leur

²⁶⁸ Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier

²⁶⁹ Besse, H. (2000). *Proposition pour une typologie des méthodes de langue*, Thèse pour l'obtention d'un doctorat d'état en lettres et sciences humaines, Université de Paris VIII

²⁷⁰ Disponible sur ce site : http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/Guide-pour-les-utilisateurs.html

première langue même si ces règles sont sensiblement différentes de celles que l'on trouve dans la langue *courante*. » Il n'existe de toute manière pas de réponse définitive « à la question fondamentale qui est de déterminer la place et le rôle de l'enseignement explicite dans l'apprentissage d'une langue étrangère » (Galisson et Coste²⁷¹, 1976, p. 206).

3.3.1. Qu'est-ce que la grammaire ?

Il convient d'abord de s'interroger sur le sens même de "grammaire" tant les définitions proposées sont diverses.

La plupart des langues occidentales utilisent un terme dérivé du grec *grammatikê*, "art des lettres", qui finit par désigner la science des érudits confrontés aux textes faits de lettres (Besse 2000, p.585). Des enquêtes citées par Besse (Foerster ²⁷² 1993, Combettes et Lagarde ²⁷³ 1982, Kuang-Jane ²⁷⁴ 1992, Zimmermann²⁷⁵ 1984) se sont intéressées aux sens donnés à "grammaire" par divers publics testés (d'élèves d'école primaire aux étudiants d'université en passant par des enseignants allemands de FLE et ALE). Il en ressort que généralement les représentations grammaticales véhiculées s'inscrivent dans des traditions culturelles et non physiques (tradition d'enseignement de la grammaire en France et en Allemagne contre absence de cette tradition aujourd'hui dans les pays de cultures anglo-saxonne et chinoise), et que ces représentations ont trait le plus souvent à l'idée d'une certaine rationalité réductible en partie à des règles toutefois jugées parfois incohérentes.

Des définitions de "grammaire" que Besse cite empruntées à six dictionnaires spécialisés (2000, p.593-598), on retient surtout la très grande polysémie de ce terme relativement flou quant à ce qu'il signifie²⁷⁶. Besse (2000, p.615) propose quant à lui de

²⁷¹ Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette

²⁷² Foerster, C. (1993). Du côté des représentations et attitudes de l'apprenant : les dessous de la grammaire en langue maternelle et étrangère, *LIDIL*, 11-33

²⁷³ Combettes B., Lagarde J.-P. (1982). Un nouvel esprit grammatical, *Pratiques* 33, 13-49

²⁷⁴ Kuang-Jane, Y. (1992). L'apprenant chinois face au métalangage grammatical, *LIDIL*, 5, 109-123

²⁷⁵ Zimmermann, G. (1984). *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt am Main : Diesterweg

²⁷⁶ Il peut s'agir ainsi de la description complète d'une langue, ou sa description morpho-syntaxique, ou sa description syntaxique seule, modèle de compétence idéale, grammaire normative et pédagogique, etc. Selon le point de vue normatif, la grammaire serait l'art d'enseigner à parler et écrire correctement, tandis que d'un point de vue linguistique, elle serait la description objective de la langue. Le *Dictionnaire de didactique des langues* (1974) se distingue en la présentant en plus comme un « système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue et lui permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue » (il s'agit de la compétence du sujet parlant de Chomsky). Combettes et Lagarde (1982) établissent sept sens de "grammaire": 1. Une propriété de toute langue, 2. Une discipline scientifique, 3. Une branche de la linguistique, 4. Un ensemble de symboles reliés entre eux par un

voir la grammaire sous les angles suivants²⁷⁷:

. la grammaire comme *ars obligatoria*: la grammaire d'une langue est ce qu'on ne peut éviter, domaine de la norme ou de la règle, qui s'impose à quiconque l'emploie, identifié soit comme un « certain despotisme de l'usage ou comme relevant d'une certaine intuition », mais tout locuteur de sa L1 peut juger ce qui se dit de ce qui ne se dit pas sans être forcément capable de justifier rationnellement ces jugements.

. la grammaire comme *factum grammatica*: la grammaire est une activité scientifique. « La langue, distincte de la parole, est un objet qu'on peut étudier séparément » (Saussure).

. la grammaire intériorisée: d'après Chomsky, tout membre de l'espèce humaine dispose génétiquement d'un dispositif neuro-biologique lui permettant d'acquérir

ensemble ordonné de règles, 5. L'art d'écrire et de parler correctement, 6. Une activité scolaire, 7. Des produits manufacturés et commercialisés. Chomsky (1969), quant à lui, voit la grammaire sous les deux angles suivants: soit un système intériorisé de règles, soit la description qu'en donne le linguiste. A ces diverses acceptions s'ajoutent la diversité des qualificatifs qui accompagnent le terme "grammaire": on parle ainsi de grammaires transformationnelle, textuelle, générative, syntagmatique, communicative, catégorielle, des textes et des dialogues (Moirand²⁷⁶, 1992), etc., profusion de dénominations renvoyant à diverses options théoriques adoptées pour étudier cet objet méthodiquement.

²⁷⁷ Beacco (2010) retient quant à lui les types suivants de grammaires:

. description linguistique: la grammaire rend compte des règles qui régissent le système linguistique d'une langue donnée. Cette forme de grammaire n'a pas d'objectif pédagogique: elle se contente de décrire la langue de manière scientifique. Cependant, on trouve parmi ces ouvrages des livres de synthèse à l'usage du grand public, avec pour fonction utilitaire de présenter la norme, avec de bons et de mauvais exemples de l'usage de la langue. De tels ouvrages sont publiés en masse en France et portent justement le nom de *grammaire*. Ces ouvrages comportent un discours grammatical visant à donner des informations sur la langue, sous la forme d'explications métalinguistiques, accompagnées de tableaux et d'activités grammaticales (exercices), etc. En classe de langue même, le discours grammatical même peut être absent (enseignement implicite de la grammaire). Cet ensemble du discours grammatical et des activités grammaticales constitue la composante formelle du schéma de l'enseignement-apprentissage de Beacco (2010, p.17) aux côtés de la composante stratégique et de la composante discursive. Beacco remarque à juste titre que c'est souvent la place occupée par la composante formelle dans le processus d'enseignement-apprentissage qui en différencie les méthodologies.

. morphologie et syntaxe: on distingue la grammaire ou code de la langue de la phonologie et de la compétence lexicale. Le code constitue la composante de la langue sur laquelle l'apprenant n'a aucune prise car il constitue un "déjà-là" (Beacco 2010, p.17). Sa connaissance permet des jugements de grammaticalité quant à la syntaxe et la morphologie, selon la terminologie française utilisée dans ce domaine. La compétence grammaticale fait aussi partie des compétences à acquérir selon le Cadre, qui y ajoute une compétence pragmatique allant au-delà de l'unité de la phrase et requiert une capacité de cohérence et de cohésion du texte.

. interlangue des apprenants: ici, grammaire se substitue à langage et désigne la compétence en langue que sont en train de se constituer les apprenants. Cette grammaire n'a pas encore intériorisé toutes les règles de la langue cible, mais présente certaines régularités qui expliquent des erreurs systématiques. L'interlangue est sans cesse en évolution par les tests et vérifications que font les apprenants sur la langue cible.

n'importe-quelle langue humaine. Mais contrairement à Krashen, dont la théorie didactique s'appuie sur celle de Chomsky, ce système se révèle bien insuffisant pour le succès d'apprentissage de L2. Besse préfère la description de Saussure dans son Cours de linguistique générale: « ce trésor déposé par la pratique de la parole des sujets appartenant à une même communauté, ou plus exactement dans les cerveaux d'un ensemble d'individus ; car la langue n'est complète dans aucun, elle n'existe que dans la masse » (p.30); elle « n'est pas une fonction du sujet parlant », mais « un produit social » (p.420). « Elle est la partie sociale du langage, extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut ni la créer ni la modifier ; elle n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres de la communauté ». Besse se garde cependant de réduire la grammaire intériorisée à ce dernier aspect uniquement, et propose de définir la grammaire intériorisée d'une langue donnée comme « l'ensemble des usages qui sont admis ou reçus par la communauté qui l'utilise, une fois que ceux-ci sont plus ou moins maîtrisés par un sujet capable de la parler comme on la parle ».

Force est de constater qu'en tant qu'objet d'étude linguistique, la langue et la grammaire sont sujettes à de nombreuses options théoriques et idéologiques: Combettes et Lagarde (1982) notent que « toute description implique des choix théoriques et le recours à des hypothèses » (ce que reflètent les nombreuses dénominations données précédemment), le regard du scientifique modifiant l'objet étudié. Cela n'est pas sans poser des problèmes didactiques: Besse (2000) rappelle que ce sont les constantes modifications terminologiques et techniques qui ont convaincu les responsables britanniques d'abandonner l'enseignement grammatical des programmes scolaires, alors que dans les pays où il est maintenu, élèves comme enseignants se trouvent sujets à des difficultés conséquentes d'apprentissage et d'enseignement. L'objet même de la présente thèse, à savoir l'enseignement / apprentissage de l'expression de l'état indépendamment de la structure passive en français et dès le niveau débutant, en est aussi le reflet en ce que cette notion n'étant pas considérée traditionnellement comme une structure grammaticale en soi indépendante du passif, elle apparaît très peu dans les manuels et est peu enseignée dans les faits en tant que tel en FLE, le passif lui-même étant souvent ignoré du cours même de grammaire en première année d'université au Japon.

Comme le note Besse (2000, p.632), « confronter diverses représentations savantes d'une même zone de la grammaire intériorisée d'une langue présente aussi l'avantage de suggérer que les règles ou les structures qui sont spécifiées dans ces représentations sont probablement autres que celles qui régissent réellement les pratiques de ceux qui maîtrisent cette grammaire intériorisée. Ce qui fait qu'en les

enseignant, on enseigne *autre chose* que cette dernière. [...] Ce qui revient à admettre qu'en inculquant à des élèves débutant l'apprentissage d'une L2 une représentation grammaticale savante de celle-ci (ou un mixte de celles qu'ont élaborées à son propos les grammairiens ou les linguistes), on est loin de leur inculquer sa grammaire intériorisée, mais quelque chose d'autre, dont on peut au mieux supposer que c'est à même d'en faciliter ou d'en accélérer l'intériorisation, sans pouvoir lui être substituée ». Ce constat de Besse résume bien l'état d'esprit de notre objectif de facilitation d'apprentissage du FLE à travers la description de la structure "être + participe passé" et sa mise en avant en didactique du FLE dans le cadre de la contextualisation du FLE au Japon, dans un but de facilitation de la communication.

3.3.2. Pourquoi enseigner la grammaire ?

La place de la grammaire dans la classe de langue seconde est sans cesse débattue depuis notamment l'avènement des méthodologies communicatives et naturelles, soutenues notamment par Krashen dans sa "position zéro" sur l'enseignement de la grammaire (1982). Mais des recherches ultérieures (voir 3.2.6.) ont nuancé cette position en mettant en évidence que l'apprentissage "naturel" de la langue ne permet pas une acquisition des compétences grammaticales et socio-linguistiques de haut niveau. Il se trouve que l'exposition naturelle à la langue est bien insuffisante pour cela²⁷⁸.

Ce point nous paraît le plus intéressant en ce qu'il réaffirme le rôle indispensable de la grammaire comme moyen de feedback négatif. Par ailleurs, l'enseignement formel promeut l'acquisition plus rapide de L2 et contribue à l'atteinte

²⁷⁸ Ellis (2002, p.18) en rappelle les raisons principales:

. quand l'âge critique situé à environ 15 ans pour la grammaire est dépassé, l'acquisition d'une compétence grammaticale complète ne semble plus possible. Cependant, le seuil critique de 15 ans est à nuancer car des apprenants adultes disposant de temps et de motivation peuvent acquérir avec succès la compétence grammaticale en L2.

. l'auto-suffisance communicative fait que l'apprenant peut satisfaire ses besoins communicatifs sans avoir une compétence grammaticale complète.

. la limitation du temps d'exposition en classe est un obstacle évident à la suffisance de l'input et aux opportunités d'output.

. le manque de feedback négatif dans un contexte d'apprentissage naturel de la langue ne permet pas de corriger certaines erreurs grammaticales.

d'un meilleur niveau de compétences par l'apprenant (Long²⁷⁹, 1988). Spada²⁸⁰ (1986) indique que l'instruction formelle de la grammaire peut avoir les meilleurs résultats quand elle est liée à des opportunités de communication naturelle. Quoi qu'il en soit, il est désormais bien admis qu'enseigner la grammaire a des effets positifs sur le développement de l'interlangue des apprenants (Doughty et Williams²⁸¹, 1998).

Si l'on aborde le problème de l'enseignement de la grammaire du point de vue de l'apprenant, on ne peut qu'en conclure qu'il est nécessaire ne serait-ce que parce que les apprenants attendent aussi du cours de L2 un enseignement grammatical. Comme le rappelle Ellis (2002, p.21), « adult learners typically view grammar as the central component of language and, irrespective of the type of instruction they experience, are likely to make strenuous efforts to understand the grammatical features they notice »²⁸², même s'il reconnaît que « not all learners will orientate so strongly to studying grammar. Some, younger learners for example, may be more incline to view language functionally – as a tool for communicating – and may be less able to benefit from grammatical instruction. » Des études montrent que les structures grammaticales problématiques sont bien mieux acquises par l'apprenant quand elles sont intensivement enseignées (Harley²⁸³, 1989), mais cela pose le problème du temps consacré à chaque point grammatical dans l'ensemble du cursus et de la priorité qu'on accorde à certains sur d'autres. L'expression de l'état fait ainsi traditionnellement les frais de ne pas être l'une des priorités de l'enseignement du français dont les stades d'apprentissage se fondent sur sa morphologie. Rappelons à cet effet que l'expression de l'état en français se confond avec le passif, ce qui contribue à notre avis à son masquage grammatical et donc à son absence relative en classe, d'autant plus que nombre de linguistes et grammairiens ne considèrent pas le passif lui-même comme une catégorie grammaticale

²⁷⁹ Long, M. (1988). Instructed Second Language Acquisition, in L. Beebe (Ed.), *Issues in Second Language Acquisition: multiple Perspectives*, 113-142. New-York : Newbury House.

²⁸⁰ Spada, N. (1986). The interaction between types of content and type of instruction: some effects on the L2 proficiency of adult learners, *Studies in Second Language Acquisition*, 8, p.181-199

²⁸¹ Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom language second language acquisition*. Cambridge : Cambridge university press

²⁸² Traduction : « Les apprenants adultes voient typiquement la grammaire comme la composante centrale de la langue et, indépendamment du type d'enseignement qu'ils reçoivent, ils sont enclins à faire des efforts ardu pour comprendre les points de grammaire qu'ils remarquent. [...] Les apprenants ne seront pas tous portés si fortement sur l'étude de la grammaire. Certains, des apprenants plus jeunes par exemple, sont sans doute plus enclins à voir la langue de manière fonctionnelle – comme un outil de communication – et seront peut-être moins capables de bénéficier de l'enseignement grammatical. »

²⁸³ Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-259

du français, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2 sur le passif français.

3.3.3. La grammaire en FLE :

3.3.3.1. Bref aperçu historique de l'enseignement des langues en France :

Pour ce qui est de l'historique même de l'enseignement/apprentissage des langues en France, nous nous inspirons principalement de l'historique de Besse (2000) et Dauzat²⁸⁴ (1958).

La plus ancienne période en France va du Moyen-Age au XVIIe siècle et oppose principalement langues dites littéraires ou savantes et langues vulgaires. Les premières (surtout le grec et le latin) sont les seules à faire l'objet d'un enseignement scolaire sous prétexte que les langues vulgaires n'auraient pas de règles et varieraient énormément. Entre les langues vulgaires s'ébauche une différence entre langues maternelles et celles dites étrangères: Orasme serait le premier à utiliser le terme de "langue maternelle" en 1361 pour le latin tandis que "Etranger" est attesté en 1360 chez Machaut. Si la langue d'oc a connu ses premiers traités portant sur sa grammaire et sa prononciation dès le XIIIe siècle (Donat proensal) et l'espagnol (grammaire de A. de Nebrija) en 1492, il a fallu attendre le XVIe pour la langue d'oïl en France, même si des essais furent publiés en Angleterre au XIVe et au XVe siècle: *Orthographia gallica* (XIV) rédigé en latin avec des parties en français, et portant sur l'orthographe, la morphologie et la syntaxe ; *Manière de langage* (1396) composé en français et visant l'apprentissage du français, *Donait françois* de Jean Barton considéré comme la première grammaire française. Au XVIe, c'est encore un Anglais, Palsgrave, qui compose le premier ouvrage important en français, *Esclaircissement de la langue françoise* (1530). S'ensuit l'*Institutio gallicae linguae* de Jean Garnier parue à Genève en 1558 à l'intention des germanophones, puis le manuel de Serreius de Badonviller à la même époque et écrit en latin. La première grammaire française rédigée par un Français, Jacques Dubois (Sylvius Ambianus), l'est en latin, suivie de celles en français de Meigret (1550), Robert Estienne (1557), Ramus (1562). Ce dernier s'est efforcé de dégager la grammaire du français du carcan de la grammaire latine sans grand succès. Certains de ces grammairiens pensaient avant tout aux apprenants étrangers du français mais la plupart s'attachaient à codifier l'usage et à édicter des règles « dont la langue avait besoin, pensaient-ils, pour s'élever à de plus hautes destinées » (Dauzat, 1958, p.16). Au XVIe, Malherbe érige la règle en

²⁸⁴ Dauzat, A (1958). *Grammaire raisonnée de la langue française*. IAC : Lyon (5e éd.)

dogme impératif et favorise les tours privilégiant clarté et netteté, pourchassant la négligence et les phrases mal construites. *Les Remarques sur la langue française* de Vaugelas (1647) eut un franc succès et s'attachait à codifier le bon usage de la langue de la Cour. Mais son ignorance des stades antérieurs du français ne lui ont pas permis d'expliquer l'orientation que prenait alors le français et son usage. Ménage suivit le même chemin dans ses *Observations sur la langue française*. *La grammaire générale et raisonnée de Port Royal* (1660) n'était pas une grammaire française, mais une pensée philosophique du langage et de la grammaire applicable à toutes les langues, selon Dauzat (p.17) : « Son but est de faire comprendre le rôle des différentes parties du discours et de leurs éléments [...] La structure du langage est envisagée comme un produit de la raison. L'usage devra donc être subordonné à la raison. On a pu dire qu'avec cet ouvrage, qui eut un grand retentissement, le cartésianisme s'introduisait dans la grammaire ».

Les langues jusqu'alors qualifiées de littéraires sont aussi appelées étrangères à leur tour: c'est le cas du latin et du grec. Cependant les langues vulgaires ne sont guère plus acceptées dans l'enseignement qu'avant, sauf comme un moyen d'accéder aux langues littéraires. Au XVIIIe siècle, celles-ci commencent à être qualifiées de mortes et les langues vulgaires de vivantes: Beauzée indique ainsi que l'apprentissage des langues mortes ne vise pas la parole vivante mais l'étude dans le texte de l'histoire des peuples anciens, etc. « On doit donc étudier les langues vivantes, comme fin, si je puis parler ainsi ; & les langues mortes comme moyen » (Beauzée, article Méthode de l'Encyclopédie). Il s'opère ainsi un renversement des rôles entre langues mortes et langues vivantes, même si l'enseignement scolaire du français langue maternelle ne commence à s'affirmer qu'à la fin du XVIIIe siècle. Cette terminologie langue morte/langue vivante, aussi nommée langue ancienne/langue moderne, dominera jusqu'au début du XXe siècle celle de langue maternelle/langue étrangère.

Le XVIIIe fut ensuite le siècle des grammairiens: Desmarais (1706), Dumarsais (1730, *Traité des tropes*), Wailly (1754, *Grammaire françoise*). De ces grammairiens, Dumarsais est le plus original: s'inspirant de Port Royal, il s'efforce d'expliquer la langue par la raison et l'analyse de la pensée. C'est certainement l'époque où le souci de fixer la langue et d'en préserver la pureté est le plus saillant: les commentaires d'auteurs classiques donnent lieu à des discussions grammaticales, tout grammairien se sent métaphysicien et tout philosophe s'honore d'être plus ou moins grammairien, comme le notait Alexis François. *La Grammaire générale* de Beauzée (1767) poursuit l'oeuvre de Dumarsais et de Port-Royal mais se montre plus systématique, se fondant sur des conceptions philosophiques et l'analyse des faits

grammaticaux de diverses langues. La grammaire a désormais beaucoup d'importance dans l'éducation, mais les successeurs de ces grammairiens philosophes vont la ramener à des préceptes et des règles arbitraires (Domergue réédité de 1778 à 1810 par exemple).

Cette normativisation de la grammaire se poursuit au XIXe, avec un raffinement toujours plus poussé des règles et des exceptions, en perdant de vue les principes généraux. On pense notamment au Bescherelle. Le travail des linguistes a permis cependant de rénover les méthodes et de donner à la grammaire des bases scientifiques. La grammaire descriptive du français la plus importante est alors celle de Damourette et Pichon (*Essai de Grammaire*, 1911-1946). Et depuis le début du XXe, les études grammaticales sont légion, notamment à l'étranger: *Syntaxe française* de de Boer (1919 et 1947), *Syntaxe du français moderne* de Le Bidois (1935-38), *La pensée et la langue* de Brunot (1922), *Essai de grammaire psychologique* de Galichet (1950).

C'est dans les années 60 que s'impose l'opposition langue maternelle/étrangère, la langue étrangère incluant les langues mortes comme les langues modernes. Le *Dictionnaire de didactique des langues* (1976) balise ce fait, la création de filières de français langue étrangère dans les années 80 finissant d'institutionnaliser la distinction entre français langue maternelle et français langue étrangère. Apparaît aussi la notion de langue seconde distincte de celle de langue étrangère, que Besse applique à trois contextes différents (2000, p.35): les situations où la langue enseignée est aussi la langue d'enseignement sans pour autant être utilisée véritablement hors de la classe (cas des classes d'immersion), les situations où la langue enseignée est pratiquée hors de la classe sans être langue d'enseignement (cas de pays multilingues), et les situations où les deux critères sont présents. Comme Besse, nous préférons étiqueter L1 la langue dite maternelle ou première, et L2 la langue dite étrangère ou seconde afin d'éviter certaines connotations attachées en français à ces qualificatifs.

La principale interrogation que nous maintenons ici concerne la réalité de la séparation entre français langue maternelle et français langue étrangère dans les méthodologies. Même s'il est évident que cette séparation ne peut être que limitée, le premier se nourrissant de la seconde, et qu'il existe bien des différences de méthodologie entre français langue maternelle et français langue étrangère, il nous semble que cette séparation n'est pas allée à son maximum possible, comme en témoigne notre présent désir de contextualisation de la grammaire du FLE, car la grammaire du FLE demeure encore trop tributaire de celle du français langue maternelle dans le choix des formes à enseigner et de leur présentation.

3.3.3.2. La tradition grammaticale en FLM et en FLE :

3.3.3.2.1. Grammaire et institutions :

Besse constate (2000, p.29) que « les notions relatives à l'enseignement des langues sont *culturelles*: elles ne sont pas dissociables de l'histoire des institutions (scolaires ou universitaires) dans lesquelles elles s'inscrivent, ni de celles des pratiques et représentations sociales qui les déterminent ». Il note plus loin que « enseigner / apprendre une *langue étrangère* revient à enseigner une variété de cette langue à des apprenants qui n'en pratiquent encore aucune autre, mais qui maîtrisent déjà une ou plusieurs variétés d'une ou plusieurs autres langues. C'est la variété cultivée qui est, là aussi, généralement enseignée, en y incluant plus ou moins la culture/Culture nécessaire à ses usages appropriés [...] ».

A cela s'ajoute ce que l'on pourrait appeler l'idéologie grammaticale française qui confère une certaine spécificité à l'enseignement/apprentissage de la grammaire du français en tant que L2. La tradition grammaticalisante du français remonte au XVI^e siècle: elle impose à « sa scripturalité ordinaire, mais aussi à certaines formes surveillées de son oralité, des régularités ou des distinctions qui s'y trouvent pour ainsi dire naturalisées, bien qu'elles soient parfois loin de correspondre à la grammaire intériorisée de la majorité des natifs, et qu'elles en heurtent donc la naïve intuition » (Besse, 2000, p.683), et ce encore aujourd'hui dans une moindre mesure (utilisation du conditionnel après la conjonction conditionnelle "si", du subjonctif après la conjonction "après que", de l'auxiliaire "avoir" aux temps composés de "partir", autant d'exemples que nous avons surpris chez des locuteurs francophones natifs de France).

De cette tradition dépend aussi la traditionnelle théorie des huit ou neuf parties du discours catégorisant les mots selon des critères sémantiques, fonctionnels et morphologiques, à des fins de régularisation, théorie aujourd'hui contestée mais pourtant intégrée au patrimoine culturel national français, comme le rappelle Besse (p.684). C'est cette théorie qui sous-tend aujourd'hui encore les dictionnaires et manuels de grammaire usuels et que l'on enseigne dans les institutions scolaires.

Chevalier (1995) note en outre dans son Histoire de la grammaire française que pour Meigret, auteur de ce que l'on considère comme l'une des premières grammaires françaises en 1550, « l'édification d'une grammaire française est fondée d'abord sur les progrès de la graphie » (p.16), considérant qu'une « orthographe rationnelle conduit à une grammaire raisonnée ». Cette "culture orthographe-grammaticale", pour reprendre les termes de Besse, si elle n'est pas propre à la France, y est probablement plus forte

qu'ailleurs en Europe, pour des raisons idéologiques de construction et d'unité de la nation française, qui a entraîné l'identification de la langue française à celle-ci avec la nécessité parallèle d'unification de l'orthographe française et des usages de la langue, d'où les résistances actuelles à des réformes de l'orthographe. Citons encore sur le sujet Goossens (1946, p.11): « L'étude de l'orthographe grammaticale reste au premier plan des préoccupations de ceux qui s'intéressent à l'enseignement de la langue ». ²⁸⁵ Ainsi cette manie de l'orthographe et de l'accord ralentit-elle et contribue-t-elle au découragement à l'apprentissage du FLE dans nos classes, si bien que peu d'apprenants poursuivent son apprentissage au-delà de la première année, le coût d'apprentissage étant trop élevé pour les bénéfices retirés (cf Ohki²⁸⁶, 2009 pour une analyse des motivations des apprenants de FLE au Japon).

Grégoire²⁸⁷ (1997) va aussi dans notre sens, en mettant l'accent sur une autre dimension du problème: « Ce n'est un secret pour personne, aujourd'hui, l'enseignement du français est rendu difficile et ce malaise est ressenti à travers toute la francophonie. [...] en examinant attentivement le contenu des manuels de grammaire en usage, nous sommes à même de nous rendre compte que ceux-ci contiennent de nombreuses incohérences et des définitions qui sont parfois contradictoires. [...] Force est d'admettre que la grammaire traditionnelle ne répond plus aux besoins actuels parce qu'elle se détourne du français tels [que l'] utilise[nt] les locuteurs », mais aussi selon nous parce qu'elle ne prend pas en compte suffisamment la sémantique des formes grammaticales par rapport à l'importance qu'on donne à leur morphologie. « Cette pédagogie n'incite pas à la réflexion sur la langue et à la compréhension mais a comme unique préoccupation de rechercher essentiellement l'acquisition d'un code particulier. », poursuit Grégoire.

Ce dernier milite pour une nouvelle grammaire, faisant le constat que « chaque année nous apporte de nombreuses parutions de nouvelles grammaires. Toutefois, en explorant une à une ces soi-disant nouvelles grammaires, nous sommes à même de

²⁸⁵ On le remarque encore aujourd'hui dans les manuels de FLE concernant notamment les problèmes d'accord du participe passé, dont nous ne nions pas l'importance, mais qui se fait au détriment, selon nous, des divers usages du participe passé en français. Citons-en l'une des conséquences dans le fait que nombre de grammaires s'attardent à définir la nature du pronom réfléchi dans les verbes réfléchis et réciproques (pour notamment justifier l'accord du participe passé de ces verbes), alors que les apprenants se soucient plus de savoir quand un verbe doit être employé de manière réfléchie, bon nombre de cas pouvant relever d'un apprentissage avant tout lexical à notre avis : la diversité des sens du pronom réfléchi est bien plus confondante que le sens statique de « être + participe passé », et pourtant on accorde aux verbes dits réfléchis une part très importante de temps et d'énergie dans l'enseignement-apprentissage du FLE en première année d'université au Japon.

²⁸⁶ Ohki, M. & al (2009). Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français, *Revue japonaise de didactique du français 4-1*, 71-88

²⁸⁷ Grégoire, R. (1997). La sémantique grammaticale et l'enseignement, *La structuration conceptuelle du langage*, *Bibliothèque des Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain*, 86, 83-101. Peeters : Louvain-la-Neuve

constater qu'elles ne sont nouvelles que dans leur présentation. L'analyse que nous y retrouvons correspond presque en tout point à celle déjà proposée par les grammaires traditionnelles dont celle du *Précis de grammaire* de Grevisse qui, en fait, constitue l'ouvrage de référence par excellence. On reprend à toute fin utile les mêmes définitions, les mêmes règles, les mêmes exceptions et les mêmes listes à mémoriser. »

Il s'ensuit que l'enseignement du français comme L2 est aussi en fait un enseignement de la culture grammaticale du français en tant que L1, perpétué par des enseignants formés aux mêmes sources que leurs prédécesseurs. C'est de ce carcan-là que nous voudrions nous écarter pour proposer une grammaire didactique contextualisée du français, adaptée au public japonais.

3.3.3.2.2. Un exemple de pratique traditionnelle dans la grammaire française :

Dubois²⁸⁸ (1967) ancre dans la tradition grammaticale française la pratique grammaticale présente quant aux formes verbales composées: « Il est de tradition dans les grammaires d'introduire les séquences formées des verbes *être* et/ou *avoir* suivis d'un participe passé dans le mécanisme des conjugaisons. Cette intégration a deux raisons différentes, l'une panchronique, l'autre historique. Il s'agit d'une part de recouvrir un certain tableau des modes et des temps, correspondant à une analyse sémantique, faite a priori, sur des oppositions dont on admet intuitivement qu'elles constituent une classe d'universaux, inhérente au langage humain et à un certain rapport du sujet à son énoncé. D'autre part cette structure sémantique est elle-même construite sur un tableau des formes de la langue latine, or le latin connaît des segments simples correspondant, dans des traductions approximatives du français, à des syntagmes verbaux composés. Ainsi le passif latin est traduit par *être* suivi d'un participe, comme le parfait actif est mis en équivalence avec *avoir* et le participe passé.

Puer amatur = l'enfant est aimé.

Parentes amavi = j'ai aimé mes parents. »

Dubois exprime clairement que la correspondance entre formes latines simples et formes françaises composées justifie la présence de ces dernières dans les tableaux de conjugaison française, donnant le statut de verbe à des formes composées dont chacun des éléments a pourtant une distribution autonome. Dubois en note plusieurs conséquences:

. on en vient à considérer, sur le plan de l'analyse sémantique, comme verbes toutes

²⁸⁸ Dubois, J. (1967). *Grammaire structurale du français: le verbe*. Paris : Larousse

sortes de syntagmes verbaux composés, en donnant le nom d'auxiliaire ou de semi-auxiliaires à leur principal élément: il va partir, il est sur le point de partir, etc.

. l'analogie entre formes composées françaises et simples latines conduit à rapprocher formes composées passives et formes actives: on allume le feu / le feu est allumé, alors que les aspects exprimés divergent. Ce rapprochement inexact est aussi observable dans les grammaires du français publiées au Japon (cf partie suivante de ce chapitre). De même les grammaires traditionnelles rapprochent:

Je termine mon travail / mon travail est terminé.

Mais le fonctionnement de l'opposition aspectuelle accompli / inaccompli implique le rapprochement:

Je termine mon travail / le travail se termine, d'une part,

J'ai terminé mon travail / mon travail est terminé, d'autre part !

Le calage des paradigmes du verbe français sur celui du latin a pour conséquence « une méconnaissance de la hiérarchie des marques du verbe, sinon même de leur nature ». Or, « le fait que le système linguistique du français soit issu du latin par des transformations successives est insuffisant pour justifier l'analogie qu'on tente d'instituer dans le fonctionnement des deux structures ». Mais la présentation des verbes et des syntagmes verbaux demeure encore aujourd'hui largement inspirés et prisonniers de cette tradition qui a engendré les règles grammaticales actuelles du français.

3.3.3.2.3. Les règles grammaticales et le FLE:

Il serait temps ici de revenir aux conceptions de la règle grammaticale, conceptions qui découlent du rapport entre la grammaire et les institutions au sens large.

Opter pour l'enseignement des règles de L2 ou non est « un choix didactique dans lequel il est difficile de démêler ce qui relève des *(pré)conceptions* que le didacticien ou l'enseignant se fait de ce que peut être l'apprentissage d'une L2, des finalités qu'il privilégie, ou de l'institution dont il dépend. [...] les instructions officielles, les examens, l'évolution des savoirs et des modes didactiques y jouent aussi leur rôle. Mais il nous semble, en ce qui concerne les démarches proprement dites (déductive, inductive explicitée ou non, implicite), que ce qui est déterminant, ce sont les *(pré)conceptions* que le didacticien ou l'enseignant se fait de ce que peut être une représentation grammaticale savante des langues, et plus précisément de ce qu'est une règle de grammaire » (Besse, 2000, p.734).

La première (pré)conception est dite normative ou scolaire et fait de la grammaire un principe qu'il faut absolument connaître pour parler correctement la langue selon une norme édictée par des autorités compétentes, et que Besse nomme aussi *juridique* parce que proche des raisonnements du droit en Occident (p.736). La seconde (pré)conception est dite objective ou scientifique et fait de la grammaire une loi naturelle en ce qu'elle serait inscrite dans la nature des langues ou du langage, et qu'elle serait conçue comme une constante ou un invariant qu'il suffirait de décrire, d'où son appellation de descriptive par Besse. La dernière est dite constructiviste et récuse le point de vue précédent en ce que « la règle grammaticale est une simple conjecture, d'ordre hypothético-déductif, par quoi l'on se représente rationnellement ce que peut être le fonctionnement du langage ou des langues ».

La première (pré)conception est anciennement attestée chez les antiques et est particulièrement bien représentée par l'oeuvre de Vaugelas et la Grammaire de Port-Royal au XVIII^e. Vaugelas puise ainsi grandement pour le vocabulaire grammatical/didactique dans celui du droit (usage / usus ; coutume notoire ; cotume douteuse ; etc). La vision descriptiviste de la grammaire a engendré les exercices structuraux par analogie morpho-syntaxique, qui sont construits sur la croyance que cette analogie existera dans la langue, de telle sorte que l'apprenant puisse l'observer et la pratiquer avant que la règle ne soit explicitée. Cette vision descriptiviste a abouti à une croyance selon laquelle les règles relèveraient de "lois de la nature" comme une sorte de *grammaire naturelle*, de même que l'univers est gouverné par ces mêmes lois scientifiques et naturelles (nous extrapolons ici le point de vue de Besse). Mais si tel est le cas, comment s'expliquent alors les exceptions et le fait qu'un apprenant ne puisse acquérir les règles sans se tromper ? Quant à la dernière (pré)conception, si elle pose que la règle n'est qu'une hypothèse, une sorte de convention plus ou moins efficace pour se représenter le réel en pensée, et parvenir ainsi à mieux le maîtriser, [...] pour diverses raisons qui tiennent autant à sa cohérence interne qu'à sa validation externe, elle s'impose, dans les conséquences pratiques qu'on peut en tirer, avec la force d'une norme (p.765). Auroux²⁸⁹ (1991) souligne que « la normativité n'est pas éliminable de la grammaire », en ce sens qu'elle suppose qu'il existe, dans le réel langagier, une frontière entre ce qui y est, pour une langue donnée, grammaticalement possible ou impossible, poursuit Besse (2000, p.769).

Nous concluons ici à travers Brans²⁹⁰ (1995) citant Dauzat et sa conception de

²⁸⁹ Auroux, S. (1991). Lois, normes et règles, *Histoire Epistomologie Langage*, 13, fascicule 1, 77-108

²⁹⁰ Brans, J. (1965). *Etude psychopédagogique du participe passé*. Nauwelaerts : Louvain

la grammaire: « la grammaire est à la fois une science et un art. Science, elle étudie la structure d'une langue ; art pratique, elle enseigne, suivant la formule des anciens manuels, à parler et à écrire correctement (ce que les linguistes appellent la grammaire normative). Les deux points de vue sont solidaires. Science et art ne sauraient être séparés par des cloisons étanches. Une bonne grammaire, même sans prétentions scientifiques, ne doit pas être un catalogue de règles impératives, placées toutes sur le même plan. Cette déplorable présentation, trop longtemps en faveur, n'a pas peu contribué à la rendre la grammaire rébarbative, aux yeux des petits comme des grands. Même l'enfant veut comprendre et a le droit de comprendre ; à l'éducateur de proportionner les explications à ses facultés ».

Cela pose aussi le problème du type de public face à la grammaire, problème capital quant à sa contextualisation.

3.3.4. Deux types de publics face à la grammaire :

Il convient de distinguer selon Besse deux types de publics, selon qu'il a été ou non antérieurement "grammaticalisé". En effet, un public ayant une culture grammaticalisée de sa L1 pourra avec moins de difficulté la confronter à celle de L2, même en cas de divergences sur certaines notions grammaticales, ce que les exercices de conceptualisation peuvent contribuer à modifier. Pour ce qui ne peut l'être parce que trop lié à la culture grammaticale française, Besse préconise d'enseigner alors les règles censées régir les sources d'erreurs (dommage qu'il ne soit pas fait allusion ici aux notions inexistantes en français mais existant en L1 et nécessitant une approche adaptative du FLE à notre avis). La routine ne suffit souvent pas dans ces cas-ci car les Français eux-mêmes ne les appliquent qu'occasionnellement et rétrospectivement le plus souvent (on pense à l'accord du participe passé par exemple). Et le raisonnement ne suffit pas toujours puisque certaines des règles en question sont incohérentes (on pense par exemple à la règle sur la place des adjectifs courts qui apparaît souvent dans les manuels de FLE du Japon). Besse propose d'enseigner de telles règles plutôt comme des « faits culturels plus ou moins typiques de la manière dont les francophones scolarisés ont pris l'habitude de raisonner sur leur langue » (2000, p.689). Et dans les faits il s'agit bien de cela : ce que nous enseignons de la grammaire du français n'est qu'une vision traditionnelle qu'en tant qu'enseignants nous avons nous-mêmes appris à l'école. C'est justement ce qu'il conviendrait de compléter par une meilleure contextualisation de la grammaire du FLE.

Quant aux apprenants de L2 n'ayant pas de culture grammaticalisée de leur

L1 ou l'ayant oubliée, « un minimum de cette *prétendue science* semble être nécessaire dans l'apprentissage du français, celle qui sous-tend la métalangue au moyen de laquelle les francophones scolarisés sont accoutumés, faute de mieux, à raisonner sur leur propre langue. Il y a là tout un métalangage qui engage une certaine théorie grammaticale (ou un mixte de théories), et qui ne peut être appris par simple Routine. [...] Ce qui revient, en gros, à faire en sorte que les élèves apprennent à raisonner selon les *parties du discours* et sur les *accords* qui les régissent, en s'appuyant sur le sentiment qu'ils ont de leur L1, et sur celui qu'ils commencent à développer en français L2, et en s'en tenant à la terminologie qui est en usage dans les usuels (dictionnaires ou grammaires) qu'ils peuvent être amenés à consulter. Ces notions ou outils conceptuels dûment enseignés, il serait alors facile de leur donner les quelques règles qu'utilisent les francophones scolarisés, sans être pour autant grammairiens ou linguistes, quand ils écrivent ou parlent français en surveillant leurs productions, c'est-à-dire en se référant plus ou moins consciemment au savoir grammatical scolaire qu'ils ont appris de leur langue » (Besse, 2000, p.690).

Si cela va d'ailleurs dans le sens de notre objectif de sensibilisation aux règles de L1 pour enseigner L2, en particulier l'expression de l'état en français, nous croyons que la démarche ne va pas assez loin en ce qu'elle demeure calquée sur un modèle grammatical proprement français, alors qu'adapter la présentation des faits grammaticaux passés relativement sous silence en grammaire française et en FLE sous un angle propre aux propriétés linguistiques de L1 est envisageable ici. C'est sur cette démarche que repose notre vision personnelle de la contextualisation du FLE.

3.3.5. La « grande illusion » de la grammaire implicite :

On ne peut ne pas revenir ensuite sur la question de la grammaire implicite, expression apparue après les années 60 ²⁹¹ et nous verrons comment ce débat est lui-même implicitement lié à la tradition grammaticale française en fin de paragraphe.

L'expression elle-même de "grammaire implicite" apparaît pour la première fois en 1973 dans la revue *Langues modernes*. "implicite" est le plus souvent assimilé à "intuitif", "inconscient" ou "non-explicite", ce dernier terme étant jugé le plus adéquat

²⁹¹ Le *Dictionnaire de didactique des langues* (1976) associe cette notion aux méthodes audio-visuelle et directe. Pourtant, si certaines méthodes de ce type récusent complètement l'explicitation des règles grammaticales, ce n'est pas le cas de toutes, comme le rappelle Besse. *Voix et Images de France* (1958, 1961-1962) ne rejette pas le recours à toute explication dans sa préface et reconnaît un minimum d'analyse grammaticale indispensable. De même, A-L.M. French (Audio-lingual Method, autre appellation de la méthode audio-orale) propose une dizaine de pages de grammaire avec exercices et explications en L1.

par Besse (2000, p.205). Candelier²⁹² (1975) établit en les termes suivants la distinction entre grammaires explicite et implicite: il s'agit de la distinction entre une « démarche pédagogique reposant à la fois sur la pratique et l'information métalinguistique (faisant de ce fait appel à la réflexion) et une démarche reposant sur sa seule pratique ». La grammaire implicite a ensuite connu un essor considérable avec la méthode communicative théorisée par Sheils²⁹³ (1988) dont l'ouvrage est « exemplaire du peu que préconise la méthode communicative quant à l'enseignement grammatical », comme le souligne Besse (p.722). Seul un des huit chapitres traite d'enseignement / apprentissage de la grammaire. L'accent est mis sur la compétence communicative, qui n'inclut la compétence linguistique que comme l'une de ses cinq sous-parties²⁹⁴. Il faut donc développer chez l'apprenant l'aptitude à créer du langage, capacité ne dépendant qu'accessoirement de la grammaire selon les tenants de la méthode communicative. Priorité est donnée à la compréhension plutôt qu'à la production. Quant aux habiletés d'expression, il est conseillé de ne pas insister sur la correction pour ne pas inhiber les apprenants.

Besse démonte l'illusion de la grammaire implicite à éliminer tout métalangage dans les activités de réflexion grammaticale, « car la ressemblance ou l'analogie cachée relevant nécessairement d'une certaine représentation grammaticale, et partant d'une certaine théorie, celle qui permet de l'établir » (2000, p.711). Par ailleurs, la démarche inductive, qu'elle soit explicitée ou non, revient à enseigner inductivement une certaine représentation grammaticale de L2²⁹⁵. Dabène (1975) se demande même « s'il peut exister, dans ces conditions, une grammaire implicite », si l'on tient compte du rôle considérable de la L1 dans l'apprentissage de la L2. Beacco²⁹⁶ souligne de plus que dans

²⁹² Candelier M., (1975). Grammaire explicite/grammaire implicite: une distinction à préciser, *Les Langues modernes* 4, 371-375

²⁹³ Sheils, J. (1988). *Communication in the modern languages classroom*. Strasbourg: Conseil de l'Europe

²⁹⁴ Il s'agit de : compétence linguistique (connaissance des unités lexicales et « maîtrise de certaines règles structurales permettant de les insérer dans des propos signifiants »), compétence socio-linguistique (« habileté à utiliser et interpréter les formes d'une langue dans les situations appropriées »), compétence discursive (« habileté à percevoir et à établir de la cohérence entre énoncés pris dans des patterns communicatifs signifiants »), compétence stratégique (« habileté à utiliser des stratégies verbales et non-verbales » pour compenser la méconnaissance du code), compétence socio-culturelle (« certain degré de familiarité avec le contexte socio-culturel dans lequel la langue est utilisée »).

²⁹⁵ Dabène, M. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues voisines), *Langages*, 39, 51-64

²⁹⁶ Beacco (2010) a établi de son côté une échelle à 6 degrés de la technique d'enseignement la plus implicite à la plus explicite (p.57-59) qui montre combien ces deux types de grammaires souvent opposés peuvent être enchevêtrés dans les faits :

. degré 0: implicite proprement dit (appropriation des formes dans des activités et au moyen d'exercices de

la pratique « les combinatoires concrètes observables sont [...] bien plus variées que les formes d'enseignement de référence caractérisées ci-dessus [...] » et « donnent naissance à des formes d'enseignement des régularités formelles dans lesquelles les différences de choix méthodologiques (implicite vs explicite) tendent à se combler, mais surtout à coexister ».

Besse (2000) conclut que « cette maïeutique [il compare la pratique de la grammaire implicite à la maïeutique] ne peut être que culturelle, en ce qu'elle est d'abord liée au passé grammatical scolaire des élèves: si "parlants" que soient les exemples de départ, nous doutons qu'ils puissent "dire" la règle du grammairien ou du linguiste qui ne maîtrise pas, d'une façon ou d'une autre, le métalangage qui permet de l'énoncer et de l'appréhender. Il n'est pas rationnel, nous semble-t-il, de penser que des élèves, qui maîtrisent encore imparfaitement la langue sur laquelle on leur demande de réfléchir, puissent réellement découvrir ou inventer des notions et raisonnements

communication avec ou sans prédétermination d'objectifs).

. degré 1: implicite réflexif (appropriation des formes dans des activités et exercices de communication avec prédétermination des objectifs).

. degré 2: implicite (existence d'objectifs préétablis et spécifiés en catégories linguistiques que les apprenants sont entraînés à utiliser dans des activités communicationnelles. Ces régularités ne reçoivent pas de représentation discursive/graphique, mais sont noyées dans des échantillons vraisemblables et prédisposés pour que leur régularité soit visible dans ces contextes facilitateurs. Il peut y avoir exercices de systématisation ou de réemploi oraux).

. degré 3: explicite réflexif (existence d'objectifs préétablis et spécifiés en catégories linguistiques que les apprenants sont entraînés à utiliser dans des activités communicationnelles non décrites mais noyées dans des échantillons vraisemblables ; activités de systématisation sous forme d'observation de corpus et élaboration des formulations des régularités, et appropriation des formes avec exercices communicationnels mais aussi avec des exercices fermé et ouverts).

. degré 4: explicite (existence d'objectifs préétablis et spécifiés en catégories linguistiques et identifiés comme tels pour les apprenants ; représentations graphiques des régularités ou par des échantillons d'exemples ; activités de systématisation par observation de corpus ; formulation des régularités de manière proche de la formulation savante ; appropriation des formes avec exercices formels essentiellement).

. degré 5: grammatical (existence d'objectifs préétablis et spécifiés en catégories linguistiques et identifiés comme tels pour les apprenants ; représentations graphiques des régularités ou par des échantillons d'exemples, présentation discursive des régularités avec le métalangage ; activités de systématisation par observation de corpus ; formulation des régularités de manière proche de la formulation savante ; appropriation des formes avec exercices formels et sans activité communicationnelle).

métalinguistiques, dont la plupart n'ont pas été découverts ou inventés par les doctes (grammairiens ou linguistes) qui les utilisent mais en quelque sorte hérités par eux, au travers de l'étude très explicite qu'ils en ont faite ».

Cette dernière remarque met en lumière le fait que les pratiques didactiques s'héritent le plus souvent et que les enseignants ne font ainsi que très généralement reproduire auprès de leurs apprenants l'enseignement dont ils ont hérité eux-mêmes, d'où un certain conservatisme didactique reproductif que l'on rencontre et dont témoigne Wilmet (cf chapitre 2 sur le passif en français) quand il renonce à imposer, voire inventer une nouvelle terminologie métalinguistique quant à la grammaire française. Conservatisme à l'oeuvre aussi dans le choix des formes grammaticales enseignées en FLE comme nous le constatons nous-mêmes quant à l'expression de l'état.

3.3.6. Le Cadre européen commun de référence pour les langues et la grammaire :

Le débat sur la place de la grammaire (explicite) en didactique des langues, loin d'être tranché, resurgit régulièrement y compris sur la scène française et francophone, dernièrement à l'occasion du lancement du Cadre européen commun de référence pour les langues et de la promotion de l'autonomisation de l'apprentissage et de l'éducation plurilingue. Comme Beacco (2010) le rappelle justement, le Cadre est peu prolixe sur la place de la grammaire et les formes méritant d'être enseignées: « ces critères de sélection et de distribution au long de l'enseignement ne sont pas spécifiés et laissent entier le problème de la sélection des formes à enseigner », tout en suggérant des modèles non exclusifs de moyens d'enseigner la grammaire (démarche inductive, exercices formels, présentation des paradigmes, etc.). C'est dans cette brèche qu'il faut justement s'engouffrer pour contextualiser la grammaire du FLE.

Or jusqu'à maintenant, on observe pourtant une très grande uniformité quant à ce qui est considéré comme devant être enseigné dans les manuels de FLE publiés au Japon: il suffit de consulter les tables des matières de manuels de grammaire et de communication quelconques pour s'en faire une idée. L'absence de contrainte nette du Cadre dans la sélection des concepts grammaticaux à enseigner doit pourtant nous fournir l'occasion de nous poser cette question des contenus (en première année en ce qui nous concerne ici) et introduire à part entière l'expression de l'état (entre autres) en tant que tel, que nous croyons nécessaire dans le cadre de la contextualisation de l'apprentissage et de l'enseignement au Japon, du fait de l'importance de cette notion dans la L1 de nos apprenants et de leur incapacité largement observée à la rendre correctement en français même après plusieurs années d'apprentissage (Delbarre 2009

et 2010b).

La prise en compte de l'enseignement de la grammaire par le Cadre montre que celle-ci n'est plus bannie des cours de langues étrangères comme au plus fort de l'ère communicative. Par ailleurs, le Cadre a dû rouvrir le dossier grammaire du fait que les certificateurs, « pour définir des standards explicites de maîtrise progressive d'une langue, se sont appuyés sur ses niveaux de référence, dont la fonction première est de caractériser des points de repère partagés. (Beacco, 2010, p.11) » Des descriptions des niveaux de référence du CECR langue par langue (allemand, espagnol, portugais, anglais, italien, etc.) ont été édifiées pour identifier le matériel verbal dont la maîtrise peut être tenue pour caractéristique d'un niveau donné de référence du CECR. Elles contiennent des inventaires de formes avec des spécifications en terme de grammaire. Beacco rappelle la « pertinence des questions relatives aux niveaux morphosyntaxiques par rapport à ce qui peut être tenu pour établi et généralisable en termes de dynamiques évolutives des interlangues d'apprenants », ce qui pose la question des progressions et des contenus des manuels qui se caractérisent par une certaine inertie, que nous proposons de faire évoluer par la contextualisation de la grammaire du FLE.

3.3.7. L'inertie grammaticale :

Beacco (2010, p.34-35) note qu'il n'y aucune évolution des typologies des exercices grammaticaux pratiqués en classe de L2 depuis plus de 30 ans et que les types relevés par Porquier et Besse²⁹⁷ (1984²⁹⁸) et Vigner²⁹⁹ (1984) sont encore valables aujourd'hui. Alors que la description du français s'enrichit toujours plus, l'offre de la linguistique générale qui pourrait être mise à l'oeuvre demeure inchangée (cela ne concerne pas seulement les pratiques grammaticales sous la forme des activités grammaticales, mais aussi, d'après nous, le contenu à enseigner qui pourrait être

²⁹⁷ Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*, col.LAL. Hatier-Crédif : Paris

²⁹⁸ Cette description comprend les :

- . exercices de répétitions surtout utiles à l'exercice de la prononciation et n'ayant pas pour objectif la manipulation de forme mais plutôt leur mémorisation.
- . exercices à trous hérités de l'approche globaliste.
- . exercices structurels visant la fixation des formes syntaxiques par répétition de la forme et remplacement du lexique.
- . exercices de reformulation surtout utilisés pour la compréhension orale ou écrite.

²⁹⁹ Vigner, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Hachette : Paris

contextualisé): si la linguistique structuraliste avait en son temps fortement influencé la forme des exercices de grammaire, il n'en a plus rien été ensuite des mouvements linguistiques successifs. Ces activités ont pour but de faire pratiquer la grammaire aux apprenants, à partir notamment des régularités morpho-syntaxiques, et plus rarement les fonctionnements énonciatifs et discursifs. S'il y a longtemps eu une querelle entre pour et contre les activités grammaticales, celle-ci s'est apaisée avec la prise en compte des environnements didactiques et la perspective de l'enseignement plurilingue. Beacco témoigne (2010, p.41) d'une stabilisation des pratiques grammaticales, « traduisant peut-être une forme de banalisation (stade ultime de la divulgation) des savoirs de référence, associée au retour en grâce officiel du *faire de la grammaire* ».

Les enseignements contemporains du FLE (et des langues étrangères en France) se fondent toujours sur des activités grammaticales, et leur quantité dans les manuels n'a guère été affectée par la vague communicationnelle, ce que Beacco attribue à l'influence de l'approche globaliste (p.46) qui refuse la séparation entre les activités d'enseignement et l'objet d'enseignement. Cependant, l'observation des manuels montre qu'elles ne sont pas forcément en leur centre, à côté de connaissances formelles sont mises en avant des compétences communicationnelles. Les savoirs formels sont aujourd'hui vus comme un produit de capacités désigné par le terme de compétence³⁰⁰, qui est la « capacité ou faculté acquise, en cours d'acquisition ou à acquérir, qui se manifeste de manière observable à des formes identifiables de savoir-faire » (Beacco, 2010, p.42).

L'inertie des types d'activités grammaticales s'est accompagnée d'un élargissement à des activités de réflexion du plus analytique/intellectuel au plus intuitif/automatique, pour reprendre les termes de Beacco (p.50), amené par les exercices de conceptualisation, « [pratiques grammaticales] qui ne visent pas à donner à l'apprenant un savoir métalinguistique qui leur permette de fabriquer ou de corriger leur production, mais simplement à tenir compte de leur perception métalinguistique »

³⁰⁰ La compétence formelle repose sur la maîtrise des formes linguistiques indépendamment de leur usage dans la communication. Le CECR spécifie que cette compétence porte sur la syntaxe, la morphophonologie et la morphologie. Elle est incluse dans les compétences linguistiques au même titre que les compétences lexicale, sémantique, phonologique et orthographique mais se distingue des compétences socio-linguistique et pragmatique. Cette distinction ne suffit cependant pas à réaliser un enseignement uniquement fondé sur ces dernières compétences car elles nécessitent l'intervention des premières. On oriente alors l'enseignement de manière communicative en visant aussi la compétence grammaticale: la composante formelle commande l'identification et la catégorisation des objectifs d'apprentissage par classes pragmaticosémantiques (genres discursifs, actes de langage, etc.) et morphosyntaxiques, tandis que la composante stratégique consiste en tâches et activités relatives à la gestion efficace et appropriée de la communication verbale ainsi qu'en activités/exercices de nature métalinguistique. Mais on peut aussi organiser ainsi l'enseignement: la composante formelle commande l'identification et la catégorisation des objectifs d'apprentissage par classes morphologiques, syntaxiques et sémantiques tandis que la composante stratégique comprend des exercices métalinguistiques entraînant à des phrases peu contextualisés. Ici se met en place une certaine compétence communicative, mais l'activation se fait en situation de communication réelle. Dans ces deux formes d'enseignement, les activités grammaticales ne peuvent être isolées des activités ayant pour but une compétence autre que formelle.

(Besse, 1974). Cette définition nous semble endosser notre démarche pédagogique qui consiste par la mise en contraste des énoncés statiques résultatifs japonais et français à sensibiliser les apprenants japonophones à l'expression de l'état en français à partir de celle en japonais, i.e. leur apprendre à identifier un certain type d'énoncés dans leur langue maternelle afin de les rendre plus facilement en L2. Il ne s'agit pas non plus de limiter la liberté d'expression des apprenants par une association systématique de formes japonaises à des formes françaises, puisque dans la dernière étape de notre étude longitudinale (menée en 2009) le passé composé de sens parfait n'avait pas été compté comme une erreur quand il était employé à la place de l'expression de l'état résultatif par les apprenants (cf chapitre 4).

3.4. Pour une contextualisation de la grammaire :

3.4.1. La prise en compte des savoirs d'expertise :

Beacco (2010, p.13) souligne l'intérêt des recherches en acquisition des langues pour la structuration des curriculums, au recours considéré comme insuffisant de la didactique de la grammaire des travaux de linguistique française, du fait de la permanence de la "grammaire ordinaire" du français, qui se traduit par cette grande uniformité des contenus à enseigner des manuels publiés au Japon notamment et par l'inertie relevée précédemment, sans tenir compte véritablement des avancées des travaux de didactique des langues. Il insiste aussi sur les « bénéfices qu'il y aurait à évaluer les apports pour l'enseignement des savoirs d'expérience des enseignants³⁰¹, qui

³⁰¹ Beacco distingue les types de savoirs suivants :

. savoirs savants: savoirs académiques, universitaires, scientifiques définissant concepts, démarches, données, etc.

Ces savoirs relèvent de plusieurs disciplines (psychologie cognitive, linguistique, économie, etc.) et se fondent sur des supports très divers (productions des apprenants, programmes d'enseignement, etc.).

. savoirs divulgués: ils sont issus des savoirs savants et sont diffusés auprès d'un public non-spécialiste, mais donnent lieu à des croyances grammaticales populaires.

. savoirs d'expertise professionnelle: savoirs qui ne sont pas issus des scientifiques mais des pratiques professionnelles d'enseignants et d'apprenants, fondés sur des savoir-agir spécifiques à certaines catégories de tâches et contextes d'enseignement.

. savoirs ordinaires: représentations sociales et idéologiques des langues (beauté d'une langue, son utilité, sa facilité d'apprentissage...) supposées.

C'est sans doute aux première et troisième sortes de savoirs qu'est liée notre objectif d'introduire l'expression de l'état en FLE comme un savoir-faire à part entière aux côtés des autres points grammaticaux traditionnellement enseignés. En effet, si la nécessité que nous ressentons à enseigner l'expression de l'état en FLE relève

sont peu ou mal diffusés, parce que peu légitimes et cantonnés dans la sphère du savoir-faire individuel non transmissible ». Il faudrait ajouter que ces savoirs obligent à une remise en cause du caractère universalisant des manuels de FLE tels que publiés en France, et dont les manuels japonais s'inspirent au moins dans les contenus grammaticaux à enseigner, ce qui traduit un manque manifeste de contextualisation du FLE.

Il apparaît que la grammaire ordinaire du français constitue un frein aux évolutions en raison de ses lacunes et contradictions, comme le rappelle Beacco (2010, p.247). Le développement des activités réflexiques des apprenants, de l'esprit critique des enseignants quant aux contenus grammaticaux et la réhabilitation des savoirs d'expertise contrastive, l'adaptation du discours grammatical aux représentations linguistiques d'apprenants de même culture doivent favoriser les ajustements nécessaires de l'enseignement des langues. Les propositions de Beacco (2010, p.247-248) en la matière sont en total accord avec notre démarche pédagogique et notre désir de réforme de l'enseignement grammatical. L'accent est mis sur les savoirs d'enseignants, les expertises contrastives et la contextualisation de l'enseignement.

Comme Beacco l'admet (2010, p.26), « les savoirs d'expertise des enseignants sont peu connus et facilement considérés comme suspects par la communauté scientifique de la didactique des langues et des cultures, sauf à être érigés en objet d'étude. Dans les pratiques d'enseignement, ils peuvent être en osmose avec des savoirs savants acquis ou avec des versions transposées de ceux-ci. Mais, comme ils sont attachés à des personnes singulières et qu'ils ne donnent souvent lieu qu'à une transmission globale intuitive, cette spécificité conduit aisément à les faire appréhender comme fragmentaires. De plus, ces savoirs sont également tributaires des caractéristiques des situations éducatives, au-delà desquelles ils ne sont guère diffusés. Ces savoirs sont trop locaux pour que les centres historiques français ou francophones de la didactique des langues et des cultures puissent les recevoir immédiatement comme légitimes, même si cette situation tend à évoluer [...] à la différence de la didactique de l'anglais comme langue autre qui est plus nettement polycentrique ». Plus loin (p.31), Beacco ajoute que « [ces] savoirs [...] requièrent donc des descriptions ; leur incidence en retour sur les savoirs savants sont mal connus ». Dans son analyse des problématiques posées l'établissement des curriculums (p.39), Beacco admet explicitement que « la spécification des contenus d'enseignement pourrait bénéficier du recours à des descriptions du français peu sollicitées jusqu'ici, bloquées par la

primordialement des savoirs d'expertise professionnelle suite à des observations de classe, son peaufinement repose aussi sur les savoirs savants.

grammaire ordinaire. Des avancées possibles dans ce domaine de la didactique de la grammaire pourraient passer par des *améliorations* du discours grammatical de l'enseignant, du manuel ou des grammaires scolaires: celles-ci auraient avantage à faire leur place à des descriptions du français produites par les recherches récentes en linguistique française. Mais il conviendrait surtout de prendre en compte certaines des descriptions innovantes ou peu classiques présentes des grammaires *locales*, produits de l'expérience des enseignants, qui tendent à élaborer des formulations des descriptions de la langue cible en fonction de la culture métalinguistique des apprenants. Les révisions des progressions (définissant un curriculum collectif, en fonction de la difficulté relative supposée de leur apprentissage) pourraient prendre appui sur les acquis des recherches en acquisition des langues (savoirs savants) tout autant que sur l'expérience contrastive des enseignants (savoirs d'expertise) ».

Ceci est la justification primordiale de notre démarche de refondement de la pédagogie du français L2 au Japon. Si Beacco (p.50) admet que les *nouvelles* descriptions du français sont nombreuses, il rappelle que « la didactique de la grammaire pour le français langue étrangère [en] tire peu de profit, engoncée qu'elle est dans des descriptions figées et sans doute trop peu opérationnelles pour accompagner les apprentissages ». Par ailleurs, dans un bref descriptif des différents types d'activités grammaticales qui ont cours, Beacco (p.43) indique que l'on peut « décider de systématiser (et donc d'inclure dans un programme) des régularités auxquels des apprenants ont été faiblement exposés, mais qui peuvent être nécessaires à la structuration de leur interlangue à un moment donné de son développement », ce qui est le cas de l'expression de l'état en FLE justement, à laquelle les apprenants sont peu exposés d'un point de vue grammatical bien que très exposés dans les faits à la structure "être + participe passé" comme relevant de manière implicite de la structure "être + prédicat adjectival".

Beacco (p.95-97) revient brièvement sur l'échec et l'abandon en didactique des langues étrangères de la linguistique contrastive. Il remarque que cet abandon ne s'est pas traduit par la disparition de pratiques comparatives entre L1 et L2 par les enseignants au niveau local³⁰², de manière non systématique mais utilisées au cas par

³⁰² On observe en fait ces dernières années un retour à une forme de comparatisme entre L1 et L2 (Castellotti, 2001) donnant lieu à des activités réflexives sur L2 par exemple, ou encore à travers les projets tels qu'Eurocomrom qui visent à faciliter l'intercompréhension textuelle entre locuteurs des langues romanes à travers l'établissement de "tamis" fondés sur le lexique commun, les correspondances phonétiques, etc. On trouve dans le CARAP (cadre de référence pour les approches plurielles) aussi une forme de reconnaissance de l'importance de L1 dans l'enseignement à travers la promotion d'un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (Candelier, 2007), où figure une section intitulée Ressemblances et différences entre les langues, énumérant les savoirs à acquérir (chaque langue a son système propre, sa manière spécifique d'appréhender la réalité, sa propre organisation des énoncés, etc.) qui ne sont pas seulement linguistiques, mais aussi culturels (savoir ses propres réactions à la différence, savoir que les différences culturelles peuvent causer des difficultés de

cas (Beacco insiste particulièrement sur les cas où L1 et L2 sont apparentées, mais nous pensons que l'analyse comparative, ou plutôt contrastive, est possible partiellement dans des cas où elles ne le sont pas). « Cette activité contrastive relève de l'expertise professionnelle en ce qu'elle ne prend pas du tout appui sur des descriptions linguistiques scientifiques de référence (cela reste à démontrer !). Elle répond à la nécessité de traiter de manière particulière des difficultés d'apprentissage dont chaque enseignant peut constater la permanence globale chez ses apprenants (ce qui est le cas pour l'expression de l'état à la lumière de Delbarre 2009). Les contenus de ce savoir expert demeurent confinés à une sorte de semi-clandestinité, puisqu'ils ne sont validés par aucun dispositif (ce qui est notre objectif). Par ailleurs, ni l'approche communicative ni la *nouvelle* approche par tâches ne semblent avoir de position explicite à ce sujet. Pourtant, une pratique grammaticale de cette nature [apparaît] au sein des contextes scolaires [...] comme la plus fondée pour autoriser les recours à la langue première. [...] L'expérience manquée de la linguistique contrastive a conduit à sous-estimer l'expertise contrastive des enseignants ».

Un tel parti pris comparatif se retrouve dans *l'Introduction au contexte européen actuel de l'enseignement des langues: un kit pédagogique* où, dans la partie consacrée à la démarche pédagogique en matière grammaticale, on trouve un recours explicite à la démarche contrastive (Beacco, 2010, p.119) dans le cadre notamment de l'apprentissage d'une L3 (mais la démarche contrastive ne se ferait donc qu'entre L2 et L3, pas avec L1 !). Cuq³⁰³ (1996) conclut ainsi: « il est peut-être dommage de ranger au musée des accessoires pédagogiques périmés des techniques dont certains tirent aujourd'hui encore une aide précieuse pour leur pratique quotidienne [...]: ils n'ignorent pas que [la pratique comparatiste] contribue efficacement, à la place qui est la sienne et à la lumière des connaissances nouvelles en didactique, à l'élaboration d'une grammaire pragmatique. » Il s'agit donc de faire cohabiter simplement pratiques réflexives et pratiques grammaticales qui n'ont pas forcément évolué. Ce sont les savoirs d'expérience qui semblent configurer ce domaine comme le reconnaît Beacco (2010, p.121).

Ce dernier conclut ainsi que la didactique du français souffre d'un "double-déficit" (2010, p.141). D'une part, les descriptions savantes du français,

communication, etc.). Il s'agit surtout de renforcer les intuitions des apprenants au contact de langues autres que celles de leur répertoire. Ce cadre de référence comporte une section "savoir comparer" qui invite explicitement l'apprenant à s'approprier des mécanismes de comparaison entre les langues: le but n'est pas de donner des connaissances savantes sur les langues maternelle et cible, mais de faire prendre conscience aux apprenants de proximités ou de divergences, et nous ajouterons aussi de faire prendre conscience de la manière dont on peut apprivoiser ces divergences, ce qui est le fondement de notre pédagogie contrastive sur l'expression de l'état.

³⁰³ Cuq, J.-P. (1996). *Introduction à la didactique de la grammaire en FLE*. Didier-Hatier

pourtant largement disponibles pour la didactique, sont sous-utilisées du fait de la prépondérance de la grammaire ordinaire, savoir banalisé, et d'autre part la didactique n'exploite pas suffisamment les savoirs d'expertise professionnelle, ce à quoi nous ne pouvons qu'acquiescer, du fait qu'ils ne circulent que peu et sont confinés à des contextes spécifiques et délégitimés du fait de leur mode empirique de constitution. Beacco finit par admettre que « ce qui importe est davantage la pertinence de la description/explication pour l'apprentissage que sa rigueur théorique ». Nous sommes là encore de cet avis: à quoi sert-il d'expliquer la nature du pronom réfléchi et ses diverses fonctions si en fin de compte l'apprenant n'a pas d'idée véritable sur la différenciation entre verbes pronominaux et non pronominaux, qui peut être souvent traitée de manière simplement lexicale par rapport au japonais même si ce n'est pas toujours le cas évidemment. Il s'agit donc de contextualiser les descriptions grammaticales de L2, ce qui est la finalité à notre avis de la didactique des langues.

3.4.2. Contextualisation de la grammaire et cultures éducative et linguistique :

Véronique et al.³⁰⁴ (2009) vont jusqu'à affirmer que « [la] mise en relief de l'effet de la L1 peut contribuer à une révision de la progression du Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, conçu jusqu'à présent comme un référentiel indépendant des langues en présence, première ou seconde,... ». Beacco appuie cet avis: « cette différenciation des apprentissages attribuables à la langue première [...] devrait effectivement conduire à spécifier contextuellement les programmes, comme l'y invite le CECR lui-même » (2010, p.175). Si l'influence de L1 dans l'acquisition a été longtemps remise en cause et marginalisée en didactique des langues suite à l'échec de la linguistique contrastive, Beacco rappelle qu'Andersen³⁰⁵ (1983), Demaizière et Narcy-Combes³⁰⁶ (2005) font de la nativisation³⁰⁷ un élément central de l'acquisition.

Beacco (p.177) souligne que certains didacticiens hors du domaine français n'ont pas renoncé à l'approche contrastive tel Jackson³⁰⁸ (1981). Beacco reconnaît

³⁰⁴ Véronique, D. Et al. (2009). *L'acquisition du français langue étrangère*. Paris: Didier

³⁰⁵ Andersen, R. (1983). *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Newbury House: Rowley (Ma)

³⁰⁶ Demaizières, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC, ALSIC 8*, 45-64

³⁰⁷ Demaizière et Narcy-Combes (2005) : « la nativisation est le phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute donnée langagière en L2 selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels (ces critères varient évidemment au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage) ».

³⁰⁸ Jackson, H. (1981). *Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English*,

l'existence de manuels locaux mettant en application les savoirs d'expertise professionnels mais ils sont très mal connus car les recherches portent essentiellement sur les manuels publiés par les éditeurs français, alors que les manuels locaux ne sortent pas du marché local, et du fait que le statut souvent non universitaire de leurs auteurs tend à les disqualifier. Pourtant le CECR est aussi un lieu d'expression des savoirs d'expertise puisqu'il souligne l'importance des données contrastives dans la charge d'apprentissage: « les utilisateurs du Cadre envisageront et expliciteront selon le cas [...] le rôle de la grammaire contrastive dans l'enseignement et l'apprentissage des langues [...] dans quelle mesure on rendra les apprenants conscients de la grammaire a. de leur langue maternelle, b. de la langue cible, c. de leurs relations contrastives », ce qui est en accord complet avec notre démarche pédagogique explicite quant à l'enseignement de l'expression de l'état en français. Beacco reconnaît (p.183) qu'« ancrer les programmes dans l'espace sociolinguistique et dans les cultures éducatives où s'insèrent les enseignements de langue demandera sans doute une sorte de révolution culturelle », ce dont nous ne sommes que trop conscients dans le contexte d'enseignement qui est le nôtre.

Il est ainsi important d'inclure dans les recherches sur l'acquisition les cultures éducatives et linguistiques. En effet, les pratiques d'enseignement ne sont pas seulement tributaires de la réflexion didactique contemporaine, mais aussi des principes et croyances locales liées à l'éducation, aux pratiques d'enseignement spécifiques souvent non conformes justement à la réflexion didactique contemporaine. Ces formes culturelles de l'éducation dépendent des conceptions pédagogiques relatives au statut et aux contenus de la connaissance, au rôle de sa transmission, de l'enseignant, de l'apprenant, des valeurs sociales (effort, honte devant l'échec, modestie, etc.).

Liée aux cultures éducatives est la question de la grammatisation³⁰⁹ des langues. Si la grammatisation des langues d'Europe est très avancée et fournit de nombreuses descriptions du français par exemple, elle peut ne pas exister du tout pour des langues ne possédant pas d'écriture encore aujourd'hui. En France, la grammatisation s'est traduit par un enseignement des langues fondé sur des activités analytiques du fait que la maîtrise du système graphique l'imposait ou que les langues enseignées gardent la trace de l'apprentissage des langues classiques casuelles, alors que ces langues ne le sont plus. Au contraire, dans la tradition anglo-saxonne, l'accent est plutôt sur les activités de langue plutôt que sur les activités analytiques. La

in J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the Language teacher*, 195-206. Pergamon press: Oxford

³⁰⁹ (Auroux, 1992) : la grammatisation est le « processus qui conduit à *décrire* et à *outiller* une langue sur la base de deux technologies qui sont encore aujourd'hui les piliers de notre savoir métalinguistique: la grammaire et le dictionnaire ».

grammatisation et la culture éducative jouent donc un rôle dans les enseignements et les apprentissages car un apprenant anglophone du français aura peut-être plus de réticence face à un apprentissage explicite de la grammaire qu'un apprenant hispanophone dont la tradition éducative ressemble à celle des apprenants francophones. Dans le contexte japonais qui est le nôtre, on a vu que l'apprentissage des langues étrangères se faisait et se fait encore dans l'optique du déchiffrement d'écrits. Et si ces facteurs influencent les apprenants, ils influencent aussi les enseignants selon qu'ils se sentent plus ou moins proches de telle tradition éducative, d'où le choc des enseignants du FLE natifs sensibilisé au tout communicatif face à la culture d'apprentissage des apprenants japonais qui n'a rien de communicative. Dans une telle situation, offrir un éveil aux langues plutôt qu'un cours de communication tous azimuts nous paraît bien plus salubre.

Comme en conclut Beacco (2010, p.83), « la question didactique relative aux choix d'activités grammaticales ou à leur exclusion ne saurait donc recevoir de réponses que contextuelles. Doublement contextualisées même, car les décisions méthodologiques ne dépendant pas mécaniquement du caractère convergent ou divergent des représentations et des attentes (ou des absences d'attentes) grammaticales: elles dépendent aussi des convictions éducatives des enseignants qui peuvent se proposer d'amener des apprenants, peu enclins a priori à s'impliquer dans des activités grammaticales (d'autant qu'ils n'en sont pas familiers) à s'y essayer ou vice-versa à convertir des étudiants, qui auraient tendance à se cantonner ou à se réfugier dans des activités analytiques répétitives et intellectuelles, à ces prises de risque salutaires et formatrices que constitue l'entraînement à la communication verbale véritable (ou véritablement simulée). » Les choix de stratégies méthodologiques quels qu'ils soient sont donc à effectuer en tenant compte des attitudes et des représentations des apprenants relativement aux activités d'enseignement. Dans les stratégies méthodologiques, nous incluons aussi le choix des formes à enseigner et le rythme opportun de leur enseignement, ce qui nous amène aux réflexions ci-dessous.

3.5. Programmes d'enseignement et contextualisation du FLE :

3.5.1. Les principes régissant traditionnellement l'élaboration des programmes d'enseignement des langues:

Tout enseignement de L2 se fonde sur une progression définissant des contenus d'enseignement, construisant l'objet-langue, i.e. définissant ce qui doit et peut être

enseigné. Besse rappelle (2000, p.1305) que « la tradition didactique française a longtemps raisonné cet ordre, d'une part en termes de plan d'études, de programmes (scolaires) ou de cursus, d'autre part en termes de contenu et de progression (d'enseignement ou d'apprentissage) ». La tradition anglo-saxonne a imposé les concepts de syllabus et curriculum³¹⁰.

Dans sa reprise historique des syllabus, Besse (2000, p.1218) remarque que les critères de leur établissement ont somme toute peu varié. Procéder du simple au complexe, de l'élément au composé est une pratique en vogue depuis l'Antiquité jusqu'au XIXe siècle, procédé hérité de ou simplement formulé dans la pensée aristotélicienne (p.1219). Au XIXe siècle apparaît la tendance à établir la progression du syllabus en fonction de l'enseignant: Besse cite les exemples des méthodes d'Ollendorff et Benot qui s'appuient sur les habitudes pédagogiques issues de l'apprentissage grammatical du latin et du grec ancien avec une présentation analogue à celle des cas de la déclinaison de ces langues appliquée aux langues modernes qui n'ont plus forcément de cas. Ces deux didacticiens ont opté pour ce type de présentation et de progression du fait que leur public y était lui aussi sensible à l'époque. Si l'usage de la L1 n'est pas alors proscrit, il s'ensuit que ce type de syllabus centré sur l'agent enseignant ne peut que se renforcer quand elle l'est, car comme le souligne Besse (2000, p.1250), « En se privant des facilités explicatives qu'elle permet, tant pour le lexique présenté que pour la grammaire travaillée, on se trouvera encore davantage contraint de subordonner la progression *à ce qu'on est à même d'enseigner de la L2 sans avoir recours à la traduction et aux explications grammaticales* ». Chez Schweitzer et Simonnot³¹¹ (1921), la priorité est donnée au lexique plutôt qu'à la grammaire. Puis, l'époque de l'analyse contrastive voit l'avènement des syllabi centrés sur l'apprenant à travers sa L1, bientôt suivis d'autres centrés sur ce qui est considéré comme devant être le plus utile à l'apprenant³¹². Plus récemment, le CECR se propose d'identifier les

³¹⁰ Newby (2000) définit ainsi le syllabus: « un syllabus peut se définir comme la spécification de finalités ainsi que comme la gradation et la sélection des contenus qui servent de base à la planification des formations en langues ou d'autres formations. » Le syllabus constitue une sous-unité du curriculum qui comporte des aspects organisationnels et de politique éducative générale.

³¹¹ Schweitzer, C. & Simonnot, E. (1921), *Méthodologie des langues vivantes* (2eme éd.). Paris: Armand Colin

³¹² . le Français fondamental (1964) est le premier essai référentiel moderne présentant des listes de mots par fréquence et des centres d'intérêt (la maison, le corps, etc.), et des catégories grammaticales empruntées au milieu scolaire traditionnel (pronoms, adjectifs, etc.). L'établissement d'un français fondamental s'est traduit par des applications pédagogiques dans les manuels tels que *Voix et Images de France*.

. le Vocabulaire général d'orientation scientifique (1971) procède par présentations des mots selon leur catégorie grammaticale en ajoutant des renseignements sémantiques, sorte de grammaire du lexique (structures explicitant

formes de la langue cible requises pour gérer avec succès les activités communicationnelles décrites par types de compétence et niveau de maîtrise dans le CECR. L'intention n'est pas de constituer des programmes d'enseignements tout prêts mais de proposer une base commune à l'élaboration de programmes qui peuvent être distincts en fonction de leurs contextes. Noter que la description des niveaux du CECR n'est en rien un inventaire grammatical: ils n'ont pas de visée explicative, mais juste référentielle pour établir des programmes, laissant une grande latitude dans ce domaine aux enseignants. Dans les niveaux pour le français, ceux-ci sont ainsi caractérisés d'abord par le type de discours à maîtriser à chaque niveau d'apprentissage³¹³.

Il faut noter que les référentiels pour les niveaux peuvent différer selon les langues. En tout cas, l'établissement des niveaux et des programmes à partir de genres discursifs permet de se concentrer sur les compétences communicationnelles et non plus sur les catégories morpho-syntaxiques, qui étaient censées mener à des compétences communicationnelles mais se cantonnent dans les faits à des compétences formelles. Cependant il faut avoir à l'esprit le niveau grammatical même du texte employé: si un genre discursif appartient à tel niveau du CECR, sa difficulté de réception ne dépend pas forcément de son appartenance à un genre.

Beacco (2010) s'intéresse aussi aux principes de constitution et aux formes des syllabus de langues. Il remarque qu'ils sont d'abord fondés sur des catégories grammaticales (morphologie et syntaxe), et récemment sur les actes de langage, qui ne permettent pas cependant de prendre en compte la discursivité. Les choix quant à l'objet d'enseignement ne se réduisent pas à celui des variétés sociolinguistiques à retenir (argot, norme, etc.), même si Besse (2000) rappelle que c'est la variante cultivée qui est d'emblée enseignée, et des critères sont nécessaires pour faire ces choix qui figureront dans le syllabus. Ces choix sont d'autant plus capitaux que le syllabus est souvent commun à tout un groupe de classes appartenant à une même institution éducative. Pourtant, la notion de programme même n'a plus de sens si l'apprenant est

le mot et son environnement syntaxique en fonction de ses sens et emplois).

. le Niveau-Seuil (1976) innove en introduisant les actes de parole (ordonner, conseiller, demander, etc.).

³¹³ Pour le niveau A2, il faudra que l'apprenant sache par exemple maîtriser les types suivants:

- . domaine privé: correspondance familiale et amicale, messages, etc.
- . écrits publics: panneaux routiers, plans des rues, etc.
- . instructions: celles des manuels et des modes d'emploi simples.
- . textes légaux et administratifs: étiquettes, bails, diplômes, etc.
- . presse: sommaires, titres, petites annonces, etc.

amené à mener des activités langagières pour lesquelles il est amené à mesurer et identifier ses propres besoins selon ses résultats. La constitution de l'objet-langue répond donc à des critères allant de la sélection des formes pertinentes pour tous à celle d'éléments spécifiques à chaque apprenant, comme le rappelle Beacco. Les deux schémas visent à trouver les éléments démultiplicateurs évitant l'apprentissage infini des formes une par une.

Dans la tradition occidentale, on procède tacitement à l'enseignement de ce qui est prévisible et déductible, ce qui est possible parce qu'on a grammatisé nos langues, même si elles ne sont pas parfaitement régularisées. Les règles grammaticales sont donc à la base de tout enseignement fondé sur un syllabus collectif. Cependant un programme peut ne pas être constitué de formes, mais de compétences. Mais même dans ce dernier cas, les contenus grammaticaux sont définis à partir de la description grammaticale d'une langue, privilégiant la morphosyntaxe plutôt que la discursivité, ce qui conduit aussi à assimiler les catégories de description (souvent les paradigmes de la langue) et les formes effectives de l'apprentissage, à partir du principe que les formes apprises ensemble s'acquièrent en même temps³¹⁴, ce que contredisent pourtant les études en acquisition (que nous allons succinctement aborder ci-dessous). L'expression de l'état est l'illustration parfaite du phénomène décrit dans la phrase précédente : morphologiquement identique au passif, elle n'est cependant pas acquise dans les faits en même temps bien qu'incluse dans la description du passif, quand elle l'est effectivement, ce qui demeure l'exception (cf l'observation des manuels de FLE au Japon en 3.9.). Ceci est la conséquence de la priorité donnée à la morphosyntaxe plutôt qu'à la discursivité, comme indiqué dans cette même phrase. Le paradoxe est que, bien que « être + participe passé » soit une structure morphologiquement facile à acquérir, comparé aux autres formes du verbe dans notre langue, son enseignement est oublié du principe selon lequel on enseigne du facile au plus difficile morphologiquement.

3.5.2. Les programmes, les ordres de développement et les savoirs d'expertise:

La demande sociale en certificats de langue a favorisé le développement des

³¹⁴ Il convient de souligner l'importance de la durée: toute acquisition se fait dans la durée, mais aucune recherche ne parvient à fournir d'indications généralisables sur l'acquisition de telle ou forme de telle langue donnée car elles sont inscrites dans des cas particuliers. Malgré cela, le manque de temps dans les institutions éducatives constitue un obstacle à la dimension durative de l'acquisition, y compris manifestement au Japon, et les objectifs assignés par ces institutions sont démesurés par rapport au temps mis à disposition pour l'apprentissage. Cela conduit à masser les apprentissages morphosyntaxiques en début de cycle, selon les termes de Beacco, et donc à un regroupement massif des formes (présentations des verbes aux 6 personnes, toutes les formes d'un même article, etc.). Or les recherches sur l'acquisition démontrent que ces regroupements de formes ne correspondent en rien aux catégories d'acquisition. Il y a donc ici télescopage entre savoirs savants et ordre d'acquisition. Mais « ces représentations de la progression ne sont pas faciles à déplacer, car elles ont un statut de représentation sociale » (Beacco, p.230).

programmes impliquant un choix et une distribution linéaire dans le temps des objets d'apprentissage, avec leurs niveaux de maîtrise, ce qui suppose le recours à des référentiels tels ceux du CECR par exemple. Ces référentiels devraient mettre en jeu les concepts de stades de développement et d'ordre d'acquisition. Bien que l'établissement de tout programme devrait prendre en compte les savoirs d'experts professionnels, puisque devant tenir compte de la capacité des enseignants à mettre en oeuvre le programme, ce qui suppose une connaissance de la culture éducative existante, les savoirs d'experts sont fortement négligés dans la mise en place des programmes car leur savoir n'a pas la même valeur épistémologique que les savoirs savants. Un programme est donc rarement un programme pratique d'application des recherches théoriques, mais un objet simplement didactique.

Les problèmes qui se posent pour établir un programme ou curriculum sont: l'ordre absolu et relatif des éléments retenus comme objet-langue, les critères de distribution dans le temps, l'établissement de césures entre diverses étapes d'apprentissage par niveaux. Beacco (2010, p.222) souligne que les progrès récents dans les savoirs savants n'ont que peu d'influence sur la progression des programmes et le groupage des formes proposées. Or, les résultats des recherches sur l'ordre d'acquisition (Véronique, 2009) devraient être pris en compte pour établir la progression des formes réellement acquises (mais nous remarquons qu'aucune recherche n'a porté à la fois sur l'ordre d'acquisition et l'expression de l'état, les recherches se fixant principalement sur les morphèmes temporels du français comme de l'anglais concernant le verbe : on voit que les recherches en la matière sont là aussi influencées par ce que la grammaire reconnaît comme utile ou non, mais il s'agit d'un parti pris grammatical traditionnel).

Un constat s'impose: ces résultats montrent que les apprenants de langue première diffèrent dans l'ordre d'acquisition (Beacco donne en exemple le cas de la négation traité dans Véronique, 2009), ce qui doit inciter à contextualiser les programmes selon la langue première des apprenants. Cela s'applique aussi aux apprenants japonophones évidemment et surtout dans notre cas: notre objectif de thèse est justement la contextualisation de l'enseignement du français en milieu japonophone, où les ouvrages de grammaire poursuivent inlassablement la tradition grammaticale française. Beacco constate que « [cela] remet en cause l'utilité de référentiels généraux de formes par langue cible, voire la notion même de programme collectif, pourtant indispensable socialement... ». Cela devrait nous inciter donc à une meilleure contextualisation des manuels de FLE au Japon.

L'élaboration du CECR a mené très vite à l'apparition de descriptifs des niveaux des langues cibles, transposant dans une langue donnée les descriptions du

CECR (qui caractérisent les compétences des apprenants à un niveau donné et pour une compétence donnée) en matériel linguistique propre à cette langue et considéré comme nécessaire pour atteindre la-dite compétence. « Ces référentiels à vocation universelle, puisque c'est leur fonction de servir de point de référence, devront donner lieu à des utilisations contextualisées en fonction des variétés de français visées et des caractéristiques des contextes linguistiques éducatifs où ils sont sollicités pour contribuer à la création de progressions d'enseignement » (p.244). Beacco avertit que l'élaboration de référentiels de formes correspondant langue par langue aux spécifications du CECR est somme toute impossible actuellement, et que de tels instruments peuvent se révéler inutiles puisque les progressions peuvent se construire in situ, à partir par exemple des savoirs contrastifs des enseignants. « Les programmes sont un objet didactique grammatical où il est encore plus crucial que pour les autres que soient mis en relation savoirs savants, savoirs expérientiels, conceptions ordinaires des progressions morphosyntaxiques, grammaires locales des langues et expérience contrastive des enseignants, ceci dans des processus d'ajustement de longue durée. Car [...] la didactique du français et des langues n'est ni une discipline d'application ni un ensemble de pratiques tenues pour efficaces, mais elle est constituée par et autour de l'articulation des savoirs savants [...], des savoirs expérientiels et des savoirs ordinaires. Seul le projet de gérer cette complexité en fait une expérience humaine » (p.245).

3.5.3. Les stades de développements comme un critère d'élaboration des programmes:

L'un des aspects où il est relativement évident que l'enseignement actuel de la grammaire et l'établissement des progressions est avant tout révélatrice d'une certaine culture grammaticale occidentale réside dans la réalité des résultats portant sur l'appropriation de la grammaire par les apprenants. Nous avons déjà souligné le fait que l'ordre d'appropriation de la grammaire par les apprenants diffère de celui imposé par les manuels et méthodes. Cela semble dûment confirmé par les recherches menées tant par les chercheurs anglo-saxons que francophones³¹⁵.

La modélisation des trajectoires de développement de la grammaire du FLE

³¹⁵ L'ouvrage collectif de Véronique (2009) constitue la cartographie la plus récente et exhaustive des recherches en la matière concernant le FLE (p.312): « si de grandes tendances se dégagent, elles sont liées au rapport entre le marquage grammatical et le degré de transparence / opacité des relations forme et fonction. Ainsi, en français, le genre, par exemple, quand il n'est pas sémantiquement fondé, est acquis tardivement. De la même manière, l'imparfait beaucoup plus polysémique que le passé composé est appris ultérieurement. De plus, on remarquera que dans les cas où plusieurs marqueurs grammaticaux sont présents dans la langue, les apprenants ont tendance à privilégier dans un premier temps les formes les moins liées, comme, par exemple, l'utilisation des formes périphrastiques que sont le passé composé et le futur périphrastique avant les formes morphologisées comme l'imparfait ou le futur simple. Il semblerait qu'il y ait une corrélation entre la facilité d'acquisition et le degré de morphologisation pour une langue déterminée. »

en stades devrait pouvoir favoriser un nouveau cadre de progression méthodologique en visant l'adéquation des présentations des contenus des méthodes et la réalité des stades d'acquisition des apprenants telle que constatée dans les recherches en la matière. Dès les premières recherches en la matière, Perdue et Porquier³¹⁶ (1979) regrettaient que « les perspectives de recherches envisagées [...] paraissent s'écarter, voire s'éloigner, d'une problématique d'enseignement. (...) Cependant les implications didactiques de ces recherches sont indéniables, mais plutôt qu'à des modifications superficielles ou purement techniques, elles semblent pouvoir conduire, à moyen ou long terme, à des bouleversement profonds dans la conception même de l'enseignement des langues ». Les études en acquisition devaient donner lieu à une nouvelle orientation de l'action enseignante (Véronique, 2009, p.324): « un enseignant informé des résultats des recherches sur l'acquisition des langues devrait mieux s'adapter à la réalité de l'apprentissage dans la mesure où il n'attend pas des apprenants qu'ils produisent des énoncés corrects du premier coup, à chaque situation nouvelle, et qu'il ne s'efforce pas de corriger tous les écarts avec la langue cible qu'il perçoit. Un tel enseignant laissera d'abord l'apprenant développer ses propres moyens et sa propre grammaire intermédiaire, sachant que les réactions en retour de l'enseignant ou des pairs, quelle que soit leur nature, devrait conduire l'apprenant à modifier progressivement sa grammaire en direction de la langue cible ».

Hyltenstam³¹⁷ (1985) pense que l'apport des travaux sur l'acquisition des L2 se situe d'abord dans la formation des enseignants et des procédures d'évaluation plutôt que dans la programmation du contenu à enseigner, alors que Pienemann³¹⁸ (1984) juge que cet apport doit contribuer à « la définition de l'enseignabilité des éléments de la langue cible ». Cependant ces considérations sont loin des aspirations des enseignants, comme le note Véronique (2009, p.325) qui note « l'éloignement des travaux acquisitionnels de l'environnement éducatif et la difficulté des acquisitionnistes à concevoir des innovations pédagogiques ». Ainsi les recherches en acquisition ne sont-elles que très peu reflétées dans les méthodologies et méthodes actuellement. Véronique note que « les recherches sur l'acquisition relèvent des sciences du langage, discipline qui vise à dégager des régularités et des lois du fonctionnement linguistique et communicatif, tandis que la didactique des langues est une *tekhné*, une discipline de

³¹⁶ Perdue, C. & Porquier, R. (1979). *Actes du colloque acquisition d'une langue étrangère*. Paris 8 Saint-Denis

³¹⁷ Hyltenstam, K. (1985). *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters

³¹⁸ Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages, *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214

l'action et de l'intervention dans le domaine de l'enseignement-apprentissage linguistique ». Ces postures épistémiques différentes impliquent ainsi des écarts dans l'appréciation des travaux des deux disciplines, conclut-il.

Pour fonder une progression sur la L2, les didacticiens ne peuvent ainsi que s'appuyer sur les savoirs des spécialistes de cet objet d'enseignement, en les transposant selon la réalité de leur contexte d'enseignement. Comme le rappelle Besse (2000, p. 1218), « apprise dans le vécu d'interactions avec ceux qui la parlent, une langue n'est pas un *objet*, et encore moins un *objet* enseignable. Pour qu'elle le devienne, il faut la faire telle, non seulement en sélectionnant une de ses multiples variétés afin de la cultiver [...], mais aussi en la réduisant aux seuls sens *propres* ou *premiers* des mots qui la constituent, afin qu'elle soit étudiable selon les outils intellectuels que nous a légués la Culture des langues occidentales ».

La contextualisation des programmes d'enseignement ici suggérée nous amène ainsi à celle nécessaire des outils d'enseignement que sont les manuels puisqu'ils reflètent le plus souvent les contenus des programmes institutionnels.

3.6. Manuélistation et inertie des manuels de FLE:

La manuélistation, où processus « par lesquels les savoirs linguistiques s'exposent et se diffusent à des fins opératoires de transmission, appropriation, réinvestissement,... » (Beacco, 2010, p.146), présente des caractéristiques propres à la didactique du FLE. La manuélistation nécessite un remaniement des savoirs savants profond pour permettre leur mise à disposition auprès d'un public qui ne les partage pas, et dont la langue n'est parfois pas encore grammatisée. Pourtant, il y a peu de débat, qui plus est scientifique, sur les savoirs savants impliqués dans l'enseignement des langues étrangères, constate Beacco (p.147). Stern³¹⁹ (1983) justifie ainsi la nécessité des regroupements grammaticaux et thématiques (repris dans Besse 2000, p.1275): « le principe de répartir le contenu de l'enseignement d'une langue dans un cours ou dans une progression (sequence) est profondément enraciné dans la pratique de cet enseignement et est implicite dans la notion de curriculum. Ce qui est moins certain, ce sont les critères qui devraient guider la division en groupages (stages) et progression (sequencing) du contenu. [...] Aucun arrangement ou formule simple pour ordonner ce contenu ne peut être attendu ou proposé. Néanmoins, comme une langue ne peut être maîtrisée d'un coup, une progression pédagogique et la division en groupages (into

³¹⁹ Stern, H.H. (1983). *Fundamental concepts of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press

stages) sont inévitables. Nous faisons l'hypothèse qu'une telle progression devrait être fondée sur plusieurs critères de contenu (par exemple, linguistique, culturel, communicatif). Elle devrait prendre en compte ce que l'on sait de l'apprentissage des langues en tant que processus développemental. Elle devrait mener à la définition de niveaux de maîtrise (mastery levels) et d'un arrangement ordonné, définition qui devrait être justifiée par des principes liés à la manière traitée, aux objectifs d'apprentissage, et à ce que nous savons des apprenants et de l'apprentissage ».

Besse note que la difficulté de théoriser les groupages fait qu'ils ne sont guère explicités dans les discours des méthodes et qu'il n'est pas aisé d'induire de l'observation des manuels quels principes ont conduit à de tels groupages: (p.1276) « On y procède de manière apparemment empirique, en faisant confiance à des traditions didactiques plus reçues que sciemment assumées », ce qui s'inscrit dans la concept de culture grammaticale que nous avons déjà relevé. Besse donne plusieurs exemples de manuels de français ou d'anglais langues étrangères dans lesquels il note que ce qui est supposé connu des apprenants n'est guère explicité dans le manuel de L2. C'est ainsi que, dans le manuel d'ALE de Spiers (1849), ce dernier ne donne aucune définition des trois articles défini, indéfini et partitif de l'anglais car il les suppose connus des apprenants. On ne peut que noter que cette pratique est encore largement présente dans les manuels contemporains de FLE, et pas seulement ceux publiés au Japon. Là aussi, ce défaut pédagogique, que l'on ne rencontre pas seulement quant à l'article, ne peut être le résultat que d'une certaine culture grammaticale occidentale ne prenant pas en compte les autres cultures grammaticales. Il en est de même pour le traitement du participe passé dans l'expression de l'état en français à notre humble avis. Le non usage de la L1 du métalangage n'a pu que renforcer cette tendance, comme le souligne Besse (p.1284). Cependant l'approche monolingue a pu favoriser de nouveaux groupages autres que ceux des méthodes directe et traditionnelle, rompant avec l'ordre traditionnel des grammaires classiques: ainsi les articles ne sont-ils plus présentés au même stade de progression par exemple. Dans beaucoup de manuels de FLE du Japon, les articles sont même absents de la première leçon portant sur les salutations et les présentations (Les Mots-Clés 2007, Passe-Partout 2009), ce qui est aussi le cas de manuels publiés en France comme Voix et Images de France. Avec l'ère audio-visuelle et communicative, les points grammaticaux sont introduits selon les besoins communicatifs et les situations communicatives.

C'est ainsi qu' « un élément fondamental qui agit sur les modalités de transposition des savoirs savants est constitué par ce que nous nommerons l'inertie de la *grammaire ordinaire* qui est convoquée dans l'enseignement du français langue

étrangère » (Beacco, 2009). Il s'agit des descriptions morphosyntaxiques utilisées par défaut dans l'enseignement du FLE et s'appuyant sur la *doxa* grammaticale, i.e. ce qui est le plus communément admis en grammaire française, un savoir banalisé reposant aussi sur des croyances grammaticales. Beacco cite parmi les exemples classiques le cas du passif considéré comme se construisant avec un agent introduit par les prépositions *de* et *par*. Il donne aussi l'exemple de Calas et Rossi³²⁰ (1998) qui ont examiné la présentation des structures de l'interrogation directe dans les manuels et qui constatent que les descriptions morphosyntaxiques dominent, sans que leur fonction précise dans la langue ne soient abordées. Or, la dimension pragmatique et discursive devrait compléter les descriptions morphosyntaxiques. C'est ce que nous observons ³²¹ largement sur le traitement du passif dans les manuels de FLE publiés au Japon qui reproduisent les grammaires vulgarisées publiées en France (cf partie suivante de ce chapitre). Il est devenu indispensable de réinterroger ces présentations grammaticales pour des réorganisations ciblées et locales pour un surcroît d'efficacité. La partie de notre thèse consacrée à la description de la structure "être + participe passé" (cf 3.9.) dans les manuels de FLE au Japon vise à contribuer à notre manière au débat.

L'un des facteurs de réorganisation devrait être la présentation de choix linguistiques disponibles pour l'apprenant. La grammaire ne devrait pas apparaître comme une possibilité de choix entre licite et illicite, mais entre plusieurs possibilités d'expression. Et pourtant, la grammaire est le plus souvent synonyme d'obligation, et non de choix énonciatifs ou de régulation discursive. L'inertie de la perception de la grammaire en tant qu'édictrice de règles prescriptives a été paradoxalement renforcée par le concept des actes de paroles en FLE, alors que la grammaire devait y jouer un rôle communicationnel et au service de l'interaction, les actes de paroles ayant été dans les faits systématisés de manière isolée et non dynamique. Et comme le souligne Beacco (p.155), « une telle lexicalisation faible de la syntaxe [...] risque de brouiller la perception syntaxique de la textualité et des caractéristiques linguistiques des genres du discours, par une focalisation excessive de l'attention des apprenants sur des

³²⁰ Calas, F. & Rossi, N. (1998). Sur l'intégration des acquis de la linguistique dans les grammaires de français langue étrangère: le cas de l'interrogation directe, *colloque COFDELA Strasbourg (nov.1997), Actes du colloque*, 179-192. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg

³²¹ Beacco (2010) cite encore l'exemple de Starosciak (2009) qui a analysé la présentation du passé composé dans les ouvrages de FLE en Pologne et remarque la prépondérance de la présentation morphologique (avec l'accord du participe passé), et l'insistance sur trois sens principaux de ce temps (action passé accomplie avec résultats visibles dans le présent, action passée accomplie sans résultat observable dans le présent alors qu'elle a eu lieu récemment, et action passée accomplie discutée et évaluée sur le plan de l'actualité). Beacco cite aussi en exemple la thèse de Damar (2008-2009) dans laquelle ce dernier note concernant le subjonctif la récurrence des catalogues des emplois qui ne sont pas en phase avec la réalité de la langue: alors que le subjonctif y est associé avec l'irréalité, la subjectivité, la virtualité, etc., on trouve des énoncés clairement réalisés (je regrette qu'il soit venu) et d'autres logiquement produits par les apprenants de manière fautive (je crois qu'il soit venu).

catégories lexicales émiettées », mais cela sort de l'objectif de notre thèse.

Beacco regrette que la profusion des descriptions savantes du français de ces 50 dernières années n'ait pas été l'occasion d'un refondement et d'une transposition des descriptions morphosyntaxiques dans l'enseignement du FLE qui aurait dû mener à de nouveaux regroupements des formes à enseigner et à des réajustements des descriptions actuellement employées. On remarque le même état d'esprit dans *l'Acquisition de la grammaire du français langue étrangère* (Véronique, 2009) où l'on constate que les manuels de FLE n'ont pas tiré de conséquence des résultats engrangés dans ce domaine notamment quant aux stades de développement.

3.7. Le discours grammatical et la contextualisation :

3.7.1. Nature du discours grammatical :

La contextualisation des manuels et de l'enseignement du FLE nous amène à nous interroger sur celle du discours grammatical.

Le discours grammatical est souvent compris comme un ensemble de règles servant de point de départ à des activités grammaticales. Le discours émane de l'enseignant ou du manuel et diffère de celui de l'apprenant qui émane de verbalisations d'intuitions épilinguistiques et de descriptions de langues déjà apprises. On s'accorde à dire que le discours grammatical donne avant tout une connaissance des fonctionnements de la langue visée qui n'aboutit pas forcément à un apprentissage en savoir-faire utiles à la bonne formation des énoncés. Il semble que le discours grammatical soit non facilitateur et demande un effort à l'apprenant car il lui est extérieur et non immédiatement accessible. Or ces discours sont omniprésents dans l'enseignement des langues en France et aussi au Japon. Ils visent d'abord à amener l'apprenant à une réflexion sur la langue cible et à les doter de moyens opérationnels d'apprentissage de la morphosyntaxe parallèlement à d'autres moyens. Pour rendre ce discours efficace, Beacco (2010, p.185) propose de le fonder sur des connaissances scientifiquement assurées et non sur la grammaire ordinaire, lui donner une forme adaptée à son statut de discours de divulgation pour le rendre accessible aux apprenants, et le concevoir en tenant compte des connaissances et de représentations constitutives de leur culture linguistique. A cet effet, l'introduction de savoirs expérimentiels peut être bénéfique.

Le discours grammatical apparaît souvent aux yeux des apprenants comme arbitraire et sans origine: il est donné comme tel. Pourtant, il a bien une origine dans

les descriptions issues de recherches linguistiques, qui sont souvent insuffisamment reflétées actuellement dans la didactique, comme on l'a déjà souligné. Il existe diverses formes de discours grammaticaux: celui que l'on trouve dans les grammaires dites pédagogiques (ou encore d'apprentissage, d'enseignement, descriptive, etc.) proposant des classifications typologiques par niveaux, purement descriptives et paradoxalement sans visées didactiques, circulant en interne dans la communauté scientifique sous forme de thèse, article, etc. Il y a encore les grammaires, genre éditorial en soi, ouvrage de consultation encyclopédique en ce qu'il constitue une description la plus exhaustive possible de la langue naturelle: ces grammaires sont constituées à partir de plusieurs théories grammaticales traditionnelles ou récentes et recherchant ainsi une certaine convergence, résultant en un discours consensuel voire contradictoire³²².

Les grammaires peuvent moduler leur discours selon leur lectorat et peuvent être écrites dans la langue de l'apprenant. Leur contenu peut différer selon qu'elles s'adressent à des natifs ou des non-natifs: l'article défini contracté ne nécessite par exemple aucune description pour les natifs chez qui l'automatisme est acquis. Beacco remarque à juste titre qu'« il n'est cependant pas avéré, au moins dans le cas du français enseigné comme langue étrangère, que cette dernière caractéristique soit effectivement prise en considération dans le discours des grammaires dans l'enseignement des langues étrangères. Il est souvent assez facile de relever une grande proximité entre ces descriptions et celles destinées à des locuteurs natifs (contenus et catégories, ordre d'exposition,...) du fait du rôle central de la grammaire ordinaire ». C'est le cas de l'expression de l'état absente de la grammaire du français en tant que catégorie grammaticale indépendante et par conséquent très souvent absente des ouvrages de FLE au Japon, mais c'est aussi le cas de la présentation d'autres faits linguistiques (passif, verbes pronominaux, accord du participe passé, etc...). Il existe enfin une dernière forme de discours grammatical, celui de l'enseignant, à la confluence de tous les autres discours puisqu'il puise dans le discours des grammaires aussi bien que dans son savoir d'expertise professionnelle. Le discours de l'enseignant pose aussi le problème de l'usage de L1 dans le cours d'apprentissage de L2, que nous entrevoyons au paragraphe suivant.

3.7.2. Le recours à L1 dans l'enseignement-apprentissage de L2 :

Revoyons d'abord brièvement les fonctions les plus courantes de la L1 dans

³²² Boone (1995), dont les travaux sont cités par Beacco (2010), conclut de l'observation d'une quinzaine de grammaire du français pour néerlandophones qu'il est impossible d'énumérer une règle sur la place des adjectifs qui ne soit contredite aussitôt par des exemples.

l'enseignement de la L2 (Besse, 2000):

- . la prononciation est vue à travers l'oralisation de la graphie de L2, avec des correspondances entre graphies de la L2 et sons de la L1. (fonction de transcodage des sons)
- . la L1 sert de langue d'organisation des chapitres (titres, gestion de la progression). (fonction de gestion de la matière)
- . les commentaires grammaticaux et culturels sur L2 se font en L1. (fonction d'explication métalinguistique)
- . la L1 sert à faire des correspondances entre les termes lexicaux et grammaticaux avec L2 (fonction de traduction des signes). Parmi les plus anciennes pratiques didactiques en la matière, on trouve notamment celle des listes de mots bilingues attestées déjà en écriture cunéiforme (liste royales d'Ebla vers 2500 avant J.-C. par exemple).
- . la L1 peut être à la base de la pratique langagière à travers des exercices de thème ou version (fonction de mise en pratique)

Ces pratiques ne sont pas que l'apanage de la méthode dite traditionnelle car les autres méthodes font aussi appel à divers degrés à ces diverses fonctions de la L1: la méthode par lecture et audio-orale retiennent notamment les fonctions de gestion et de traduction, tandis que la méthode directe retient occasionnellement la fonction de gestion seule, et que les méthodes SGAV cherchent à éviter l'emploi de la L1. La méthode communicative a, elle, tenté de réhabiliter les fonctions d'explication et de traduction. Comme le constate Besse (2000, p.352) il existe bien un continuum de l'utilisation de L1 à travers toutes ces méthodes. Les fonctions de L1 retenues dans chaque méthode dépendent de leur finalité: la fonction d'explication de L1 est nécessaire si l'on voit la classe de langue comme un lieu de réflexion grammaticale ou linguistique ; par contre son usage sera évité au plus si l'on privilégie la finalité utilitaire ou fonctionnelle.

Pour Besse (2000, p.335), « l'enseignement d'une L2 à des débutants est moins directement confronté aux *rapports L1-L2*, tels qu'ils peuvent être posés linguistiquement ou psycholinguistiquement, qu'à *la possibilité ou non d'avoir recours à la L1*. » Pour rendre ce recours possible, il faut deux conditions préalables: le partage par tous les apprenants de la même classe de la même L1, et la maîtrise relative de cette L1 par l'enseignant. Besse poursuit ainsi: « quand ces deux conditions (qui ne dépendent pas des concepteurs des méthodes et des manuels, même s'ils peuvent les prendre en compte) sont réunies, l'option du recours ou non à la L1 est méthodologiquement libérée ». Mais nous ne pouvons nous empêcher d'émettre des réserves quant à la poursuite de son discours: « et la réponse peut alors dépendre

directement des finalités poursuivies: privilégier la finalité pratique induit plutôt à préconiser le non-recours à la L1, en arguant, par exemple, que c'est en pratiquant effectivement la L2, et non "en parlant de" ou "sur" celle-ci au moyen de la L1, qu'on apprend à la pratiquer [...] ; privilégier la finalité formative, voire éducative, induit plutôt à préconiser le recours à la L1, pour la simple raison que ce recours est indispensable, au moins en début d'apprentissage, pour donner des explications (lexicales, grammaticales, structurelles) à même d'assurer ces finalités ». En effet, nous ne voyons aucune contradiction à utiliser la L1 des apprenants dans un but d'apprentissage pratique de L2, les deux réponses mises en avant ici pouvant très bien se révéler complémentaires dans la pratique de L2 comme finalité d'apprentissage. Quand les deux conditions ne sont pas réunies, alors seul le choix de l'enseignement en L2 est possible, et la finalité est résolument pratique, au détriment des finalités formative et éducative, comme le remarque ensuite Besse.

Le recours ou non à la L1 influence forcément les options pédagogiques, et notamment le choix que tout enseignant peut faire entre enseignements explicite et implicite. Ainsi, quand on recourt à L1, il semble logique d'opter pour l'option explicite et la focalisation sur le code: « la L1 permet de proposer aux élèves des traductions des signes de la L2, qui leur permettent d'en comprendre quelque chose sans avoir à tenir compte des contextes communicatifs (d'ordre non linguistique) dans lesquels ils s'inscrivent. S'en tenir à la seule L2 conduit inévitablement, en revanche, à tenir compte de ces contextes, afin que les élèves parviennent à percevoir quelque peu l'opacité des signes de la L2, et l'enseignement s'en trouve focalisé sur la communication ». Enfin, l'utilisation de L1 favoriserait logiquement, toujours selon Besse, les habiletés de compréhension et expression écrites, alors que le seul choix de L2 favoriserait les habiletés de compréhension et expression orales, ce que nous pensons qu'il faut nuancer d'après notre propre expérience pédagogique de classe.

Besse voit en fait dans les débuts de l'apprentissage de L2 une approche dite bilingue et une autre dite monolingue, qu'il conçoit plutôt comme « des orientations que des conceptions vraiment arrêtées de ce que doivent être les débuts de l'enseignement ou de l'apprentissage des L2. [...] Les partisans de la voie moyenne, dite éclectique ou non, relèvent, de fait, d'une approche plus bilingue que monolingue ». Mais il constate que « les éditeurs français de leurs manuels, désireux de pouvoir les vendre dans le monde entier, quelle que soit la L1 des élèves, ont évidemment leur part dans ce monolinguisme de fait plus que de doctrine » (2000, p.570).

Il n'y a ainsi guère consensus, reconnaît Besse (p.570), sur l'utilisation de L1 dans l'enseignement/apprentissage de L2: « les réponses varient moins en fonction des

options méthodologiques affichées et défendues que des *circonstances* dans lesquelles elles sont prises ». Les méthodes monolingues semblent majoritaires dans les pays francophones où le français langue étrangère est enseigné, dans les discours méthodologiques à des enseignants francophones natifs ou non ignorant bien souvent la L1 de leurs apprenants. Curieusement, Besse (p.571) affirme que les techniques bilingues ne se sont maintenues que « [...là] où cette langue [L2] est enseignée par des professeurs qui l'ont eux-mêmes apprise comme une langue étrangère et qui pratiquent la L1 de leurs élèves, puisqu'il s'agit généralement aussi de la leur », ce qui ne s'applique cependant pas à notre cas personnel.

3.7.3. La tradition et le conservatisme terminologiques :

La contextualisation des manuels nous oblige à nous interroger sur la terminologie grammaticale.

La première nomenclature grammaticale a été fixée en France en 1910 et n'a été remaniée qu'en 1975, rappelle Wilmet³²³ (2007). Ce dernier souligne qu'« aucune option n'est innocente. Le refus d'une étiquette novatrice cache souvent une adhésion frileuse à des thèses périmées. Certains grammairiens en tirent gloire ». Wilmet (p.32) cite l'attitude en la matière de Georges et Robert Le Bidois³²⁴ (1935-1938) qui critiquent les tentatives de Damourette et Pichon qu'ils jugent "hirsute[s]". En 1968, Le Bidois réaffirme ainsi: « Je dois à la vérité de dire très franchement que ne me suis pas laissé impressionner par les nouvelles théories qui semblent prendre de plus en plus d'emprise sur les grammairiens contemporains. [Plusieurs universitaires] nous ont félicités d'avoir écrit, sur la langue française, un ouvrage rédigé dans une langue qui fût accessible à tous les gens instruits et dans la tradition de l'humanisme français. Ce jugement, qu'on me pardonnera de rappeler ici, est le plus bel éloge que puissent espérer des auteurs qui restent attachés aux vertus éminentes de la clarté et qui estiment que la "science" linguistique n'a rien à gagner à verser dans le verbalisme et à s'entourer de nuées impénétrables ».

Wilmet compare cette attitude à l'aveuglement de Diafoirus vantant au malade imaginaire les qualités de son fils, emblème d'un certain obscurantisme de l'époque où Molière écrit. Wilmet met d'ailleurs en évidence l'inadéquation de certains termes

³²³ Wilmet, M. (1997-2007). *Grammaire critique du français*. Louvain-la-Neuve : Duculot

³²⁴ Le Bidois, G. & R. (1935-1938, et 1968). *Syntaxe du français moderne. Ses fondements historiques et psychologiques*. Picard : Paris

grammaticaux traditionnels ne renvoyant à aucune réalité claire comme s'en vante Le Bidois: le "possessif" n'a pas forcément un sens possessif (A vos ordres, mon Général), le démonstratif ne démontre ni ne montre forcément (ce fichu Victor a disparu), etc. Et en ce qui nous concerne, le "passif statique" n'a rien de passif, si ce n'est sa similitude morphologique avec le passif et le futur proche n'a pas qu'un sens de proximité temporelle au présent. Comme le rappelle Wilmet, « aux yeux du signataire [l'apprenant], les contenus importent plus que les étiquetages », et nous partageons son avis en la matière.

C'est là que Wilmet, à l'instar de Leeman³²⁵ (1990), invite l'enseignant à ne plus se définir comme le "détenteur de la vérité", mais à installer « une recherche que mènent les élèves avec son aide ». En effet, alors qu'un "détenteur de la vérité" verra son autorité prise en défaut à la moindre difficulté d'explication d'une valeur grammaticale étiquetée comme telle, la recherche commune de la vérité avec l'apprenant facilite au contraire l'admission de certaines difficultés de l'enseignant à expliquer les faits linguistiques. Guillaume³²⁶ (1973, p.107) lui-même, cité par Wilmet, souligne que « la terminologie grammaticale – fixée par un long usage, par la tradition - est peu satisfaisante. Elle correspond à des vues qui sont pour une grande part étrangères au véritable mécanisme de la langue, ignoré de ceux qui ont établi cette terminologie, devenue celle de l'enseignement. (...) Mon opinion, qui était aussi celle de Meillet, est que l'exactitude en soi de la terminologie grammaticale est chose d'importance secondaire. (...) Aussi n'y a-t-il pas lieu d'entreprendre aucune réforme de la terminologie grammaticale. Le mieux que l'on puisse faire est d'adopter purement et simplement la terminologie consacrée par l'usage ». Et comme Wilmet l'affirme, « il n'empêche que l'étiquette demeure commode une fois vidée de son contenu littéral ».

Comme Wilmet, Meillet et Guillaume, nous ne pensons pas que l'on doive à tout prix chercher à débattre de la nomenclature quant à la structure "être + participe passé" et à la modifier car nous-mêmes ne sommes pas grammairien ou linguiste, mais didacticien. Et c'est seulement d'un point de vue didactique que nous voulons promouvoir l'expression de l'état (et du passif mais indépendamment) en FLE, victime du conservatisme ambiant de la grammaire traditionnelle française et de son nombrilisme franco-français, déjà relevés par Besse (2000) et Beacco (2010).

³²⁵ Leeman, D. (1990). Une séance de travail : réflexion sur le subjonctif derrière après que, *Le français d'aujourd'hui*, 89, 49-58

³²⁶ Guillaume, G. (1973). *Principes de linguistique théorique*. Klincksieck Press de l'Université de Laval : Paris-Québec

3.7.4. La place de la terminologie grammaticale et la contextualisation de la grammaire:

La place de la terminologie dans le discours grammatical est ainsi objet de débat. L'enseignant articule le plus souvent termes d'origine savante et termes du lexique général. Il semble inévitable de recourir au métalangage si les apprenants ont une connaissance du métalangage préalable au cours de leur scolarité en langue maternelle car c'est à travers ce prisme qu'ils percevront la langue cible inévitablement, comme le rappelle Beacco (2010, p.197). Mais l'usage des termes du métalangage peut différer d'une tradition grammaticale à une autre et un terme comme "attribut" peut ne pas refléter la même réalité linguistique comme c'est le cas entre la grammaire traditionnelle française et la tradition linguistique anglo-saxonne, il en est de même pour la définition des verbes "d'état" en français et en japonais. Or ces différences peuvent avoir une influence négative dans la perception de la langue cible, ce qui entraîne une adaptation du métalangage aux apprenants. L'explication des termes techniques doit donc tenir compte des formes possibles de réception dans une culture donnée: que signifie la dénomination "adjectif" pour un japonophone dont la langue possède plusieurs catégories d'adjectifs ne recouvrant pas fidèlement celle du français ? Comment aussi justifier l'appellation "futur proche" pour ce temps qui n'exprime pas que cela ? Ces termes traduisent pauvrement les caractéristiques de ces catégories et il convient de privilégier justement leurs caractéristiques plutôt que leur dénomination comme nous l'avons souligné au paragraphe précédent.

Besse indique (1991, p. 99) que « presque toutes les règles de la description [...] mettent en jeu des éléments de cette langue qu'il n'a pas encore appris. Il est ainsi souvent conduit à réfléchir sur le fonctionnement de données qu'il ne connaît pas encore [...]. Il nous semble que la description grammaticale dont a besoin un apprenant de langue étrangère est celle qui correspond aussi exactement possible à l'intuition grammaticale qui est la sienne, dans sa ou ses langue(s) de départ et dans ce qu'il a acquis de la langue étrangère ». Il nous semble que ces propos légitiment notre point de vue sur la manière d'appréhender pédagogiquement l'enseignement de l'expression de l'état jusqu'ici apparemment négligé dans les cursus de français, à savoir prendre en compte la langue japonaise pour enseigner certains points de grammaire négligés du FLE et pas seulement suivre les stades de développement habituels dans l'apprentissage des points grammaticaux tels que présentés dans les manuels de français actuels utilisés au Japon.

L'utilisation de la description grammaticale oblige l'enseignant à « s'assurer

que les étudiants ne surgénéralisent pas l'application des règles enseignées, et que ces règles correspondent, autant que possible, à leur sentiment linguistique dans leur(s) langue(s) de départ et dans ce qu'ils ont acquis de la langue-cible. Il lui faut être attentif à ce que les concepts et opérations métalinguistiques qu'il introduit ne contreviennent pas trop aux données des langues sollicitées par l'apprentissage, et à ce que la métalangue dont il use ne soit ni trop rébarbative ni trop simple [...]. » L'objectif est ainsi de ne pas enseigner simplement un savoir sur la langue-cible mais d'enseigner comment on parle dans la langue cible³²⁷, ce qui correspond à notre démarche didactique de contextualisation de la grammaire du FLE.

Beacco (1997, 2001) rappelle que « dans certaines grammaires (ou manuels d'enseignement de langue) non calées sur celles produites en France et/ou à destination d'un public international, il est possible d'identifier des analyses (concepts, catégories, phénomènes linguistiques) divergentes d'avec les descriptions pédagogisées courantes. Ces phénomènes, observables dans certaines grammaires de production "locale" non totalement soumises aux influences modélisantes des grammaires centrales/nationales de la langue cible, pourraient constituer des traces de ce qui se produit en classe, où viennent au contact descriptions savantes et/ou pédagogisées et culture métalinguistique. Si ces traces présentaient des formes de concordance entre elles, il serait possible d'y voir une élaboration *ad hoc* adossée à la culture éducative, qui pourrait, au moins provisoirement, se substituer à la description officielle, plus assurée mais plus lointaine. De telles descriptions plurielles des langues cibles seraient alors variables selon les cultures métalinguistiques caractérisant une situation éducative. On conçoit l'intérêt qu'il y aurait à connaître les *contenus* de ces descriptions, quels que soient les usages didactiques auxquels elles pourraient donner lieu ». [...] « Si les observations des enseignants (qui apparaissent dans le cadre d'enquêtes ou transparaissent dans les manuels et les grammaires "locales") se révélaient concordantes, [les] difficultés prévisibles dessineraient une représentation des interlangues qu'il conviendrait de rapporter aux descriptions scientifiques systématiques qui sont disponibles [...]. Des relevés quantitativement significatifs

³²⁷ Parmi les exemples de grammaire explicite du français établies pour des apprenants non francophones, Besse (1991, p. 112) cite l'exemple de Cao Deming, professeur chinois de français, qui avait décrit un point particulier de la grammaire française en se référant à des notions existant en chinois, langue maternelle des apprenants. C'est ainsi qu'il a expliqué aux apprenants sinophones qu'il existe en français un ensemble de termes qui permettent de rendre les fameux spécificatifs numéraux du chinois (qui existent d'ailleurs aussi en japonais: "issatsu no hon", un livre) tels que "une livre de farine", une botte de foin, un paquet de chips, etc. Cao Deming remarque justement que rien en français ne permet de désigner cette catégorie de noms français dans la grammaire française ni d'en expliquer le fonctionnement car ces noms ne sont pas reconnus comme une catégorie spécifique par la grammaire française, bien que cela ne soit pas sans poser des problèmes aux apprenants sinophones (et sans doute japonophones) qui souhaitent rendre le plus fidèlement possible ce concept grammatical en français. Besse en conclut que « même s'il est vrai que cette catégorie relève autant du modèle utilisé que de la langue observée, elle n'en joue pas moins un rôle déterminant dans la perception qu'un chinois peut avoir du français ».

effectués à partir d'enquêtes auprès des enseignants [...] à partir de l'analyse des manuels et des grammaires où sont identifiables des traces de traitement spécifiques pour ces "fossilisations" permettraient sans doute de définir des priorités dans les démarches d'enseignement relatives à la systématisation formelle. » C'est ce que nous nous sommes proposé de faire à travers l'analyse des manuels de communication et de grammaire publiés au Japon pour mettre en lumière l'absence de traitement de l'expression de l'état dans notre contexte d'enseignement-apprentissage. Plus loin, Beacco remarque que « ces représentations métalinguistiques font partie intégrante, à notre sens, des cultures éducatives, dont elles constituent l'aspect le plus pertinent pour les enseignements de langues. Une meilleure caractérisation des convictions des locuteurs ordinaires, de celles des "professionnels", enseignants ou apprenants, des représentations inscrites dans la langue ou dans la culture communicationnelle permettraient sans doute de construire une didactique, comme théorie de la pratique articulant tous les savoirs sollicités dans l'enseignement, qui soit à l'inverse davantage ancrée dans des terrains spécifiques, assise indispensable au développement de didactiques du FLE non centripètes et non universalistes ».

Beacco propose (p.201) d'unifier les grammaires soit à la source au moyen d'une description scientifiquement pertinente et ne tenant pas compte de la grammaire ordinaire, mais tenant compte des savoirs savants d'origines diverses, soit en adaptant le métalangage à la terminologie de la langue première des apprenants ou à leur culture³²⁸. C'est ainsi que, comme la grammaire française enseignée actuellement ne tient pas compte de pans grammaticaux existant en japonais mais qui semblent largement ignorés en français (l'expression de l'état en est un exemple frappant, mais il y en a d'autres), il conviendrait de contextualiser la grammaire du FLE par rapport à des notions propres à la grammaire japonaise, qu'il s'agisse de la terminologie grammaticale ou du mode d'expression grammatical lui-même, pas simplement par souci contrastif, mais aussi pour expliciter comment les choses se disent en français.

Comme l'indique Besse (1991, p.96), « le problème de l'utilisation des descriptions grammaticales dans l'enseignement / apprentissage des langues est fondamentalement un problème de communication. Il s'agit de communiquer à des étudiants un certain savoir sur une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore. Comme le mot le signale en lui-même, toute communication implique qu'il y ait quelque chose de

³²⁸ Beacco cite l'exemple d'une description de la grammaire du français construite par homologie avec la grammaire lituanienne (p.203) en usage jusqu'au XIX^{ème} siècle: le français y est traité comme ayant une déclinaison parallèlement au polonais, langue officielle de ce pays à cette époque. C'est ce type de démarche jugée historiquement dépassée aujourd'hui qui pourrait pourtant s'avérer fructueuse. Encore aujourd'hui le pronom personnel français possède bien une déclinaison et le terme datif est encore utilisé pour désigner le complément d'attribution en français moderne.

commun, de partagé, entre ceux qui communiquent. [...] Elle ne s'établit que si les interlocuteurs partagent un ensemble de pré-requis ³²⁹ indispensables à son établissement. »

Pour rendre le discours grammatical efficace, Beacco insiste sur le fait qu'il soit interprétable et en fait une condition sine qua non. C'est pourquoi le discours doit être fait en fonction du niveau de l'apprenant, ce qui nécessite qu'il soit fait dans la langue de l'apprenant aux niveaux A1 et A2. Il convient aussi d'opérer la différence (Bange³³⁰, 2002) entre règles prescriptives externes à l'apprenant car données par l'enseignant ou le manuel, et règles procédurales, celles que l'apprenant se construit d'un point de vue pratique (si P... alors...Q). Pour Bange (2002, p.36), « ce traitement élaboratif est le gage de la mobilisation des ressources attentionnelles de l'apprenant et d'une inscription durable dans sa mémoire ». Beacco cite plusieurs exemples de grammaires "ethniques" élaborées par des enseignants partageant avec les apprenants la même langue maternelle et cherchant plus à donner des trucs pour "traduire" correctement en français dans des situations prévisibles à partir de la langue source. C'est ce à quoi nous invitons à travers notre démarche pédagogique sur l'expression de l'état. Il conviendrait ainsi de prendre en compte la réalité linguistique et métalinguistique des apprenants dans le discours grammatical savant pour en augmenter éventuellement l'efficacité.

Et comme le rappelle le Guide pour Utilisateurs du CECR (2002), « pour toutes les raisons énoncées ci-dessus, les auteurs du CEC ont estimé qu'il n'était pas de leur compétence de préciser à l'avance à tous les utilisateurs potentiels quelle forme devait prendre les spécifications de la compétence grammaticale au vu des différentes

³²⁹ Besse pose trois pré-requis indispensables à cette communication de la description grammaticale:

- a) la langue et la métalangue dans laquelle est faite la description de la langue cible doit être comprise par l'apprenant (il s'agit en l'occurrence souvent de leur langue maternelle au niveau débutant).
- b) le modèle métalinguistique abstrait qui la construit doit être connu ou admis, consciemment ou non, par l'apprenant (les apprenants japonophones disposent ainsi d'une connaissance du langage métalinguistique de l'anglais qu'ils peuvent adapter au français, mais aussi d'une connaissance du langage métalinguistique de leur langue maternelle).
- c) la grammaire intériorisée sur laquelle porte la description de la langue cible doit être maîtrisée par l'apprenant. (argument toutefois fort contestable)

Ces pré-requis constituent une première limite à l'enseignement explicite de la grammaire car la description linguistique de la langue seconde ne peut être efficace que si deux de ces pré-requis au moins sont présents (Besse, 1991, p. 98).

³³⁰ Bange, P. (2002). L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère, in Cicurel F. & Véronique D. (Ed.), *Discours, action et appropriation des langues*, 21-36. Presses de la Sorbonne nouvelle : Paris

écoles de pensée et de la diversité des langues en Europe. On espère que les utilisateurs du CEC rendront compte de leur pratique de telle sorte que cela puisse servir de base à un réexamen approfondi de cette partie après application. Ceci s'applique notamment aux remarques sur la syntaxe. Comme on l'affirme ici, *la capacité de construire des phrases pour produire du sens est au centre même de la compétence à communiquer* et nous avons parfaitement conscience que cette partie ne fait guère qu'attirer l'attention, en donnant quelques exemples, sur *des paramètres et des catégories largement utilisés pour la description grammaticale*. Il est tout à fait possible que de nombreuses catégories énumérées ici ne s'appliquent pas à une langue donnée et que d'autres, qui seraient nécessaires à la description de cette langue, ne s'y trouvent pas. De toute évidence, dans ce cas, les collègues seront amenés à mettre en place des systèmes de description mieux adaptés à la langue en question en évitant une terminologie inutilement idiosyncratique. [...] Répétons de nouveau que le *Cadre de référence* ne veut pas décourager l'innovation à condition que les descriptions qui en découlent soient utiles et compréhensibles pour les utilisateurs ».

3.7.5. Une approche pas seulement grammaticale :

Le Guide pour Utilisateurs du CECR met aussi en avant la compétence sémantique, en interaction constante entre connaissances lexicales et grammaticales: « Comme tous les aspects des comportements communicatifs de l'homme sont significatifs en ce qu'ils véhiculent de l'information d'une façon ou d'une autre à un observateur convenablement outillé pour les identifier et les interpréter, on peut considérer que presque tout ce que contient le CEC relève de la compétence sémantique de l'apprenant/utilisateur. Dans cette partie, le traitement est plus étroit car il ne s'intéresse qu'au sens des formes linguistiques et aux relations qu'elles entretiennent. On distingue la sémantique lexicale qui traite du sens des mots (ou, plus exactement, des éléments lexicaux) de la sémantique grammaticale qui traite du sens que donne l'organisation des mots en phrases. Le sens d'une phrase se concrétise en partie dans le choix des éléments lexicaux et en partie dans leur organisation. La sémantique pragmatique s'intéresse alors au sens formel des relations entre les phrases, notamment celles de type logique. »

Notre objectif de sensibilisation à la reconnaissance de certaines formes verbales en japonais pour exprimer l'état en français est en plein accord avec ces recommandations du CECR, car nous cherchons justement à mettre en avant la reconnaissance sémantique des énoncés exprimant l'action de ceux exprimant l'état, ces

derniers relevant à la fois de formes grammaticales (-te iru et -te aru, mais aussi -ta) et lexicales (types de verbes: transitifs ou duratifs, etc.). Par ailleurs, comme le rappelle le Guide pour Utilisateurs du CECR (2002), « Dans la plupart des situations d'apprentissage en classe, les apprenants ne prennent pas une part active aux décisions qui concernent les méthodes et les contenus de leur apprentissage. Bien que ce soient les apprenants qui ont affaire avec l'apprentissage, les enseignants, les manuels, les programmes et les examens dictent l'essentiel de ce qui doit être appris. Et pourtant ce sont les apprenants qui peuvent seuls, en fin de compte, décider de ce qui leur convient le mieux. Il est donc important qu'on les encourage et qu'on leur permette de développer leur autonomie de sorte qu'ils puissent prendre des décisions sur leur propre apprentissage. »

La comparaison de notre objectif avec ce dernier point de l'autonomie de l'apprenant peut sembler abusive, mais il s'agit pourtant pour nous d'autonomiser la présentation de la grammaire française dans les manuels de grammaire publiés au Japon de celles des manuels publiés en France en fonction justement des besoins langagiers potentiels des apprenants japonophones fondés sur la perception du français qu'ils peuvent en avoir à travers leur langue maternelle, ce à quoi la plupart des acteurs du FLE au Japon semblent désespérément sourds. Encore une fois, l'expression de l'état en constitue un exemple frappant car il s'agit d'un besoin langagier non comblé chez nos apprenants comme nous l'avons constaté à maintes reprises. C'est justement le but de l'analyse suivante de manuels de FLE publiés au Japon de montrer comment ils traitent (ou plutôt ne traitent pas, devrait-on dire) de ce point délicat et ignoré de la grammaire française.

3.8. Observation de manuels de grammaire et de communication de FLE au Japon:

Il est temps, après avoir longuement justifié académiquement notre désir de contextualisation de la grammaire du FLE, de la justifier d'un point de vue pratique afin d'illustrer le manque de contextualisation de celle-ci au Japon notamment. Il n'est aucunement question ici de prononcer un quelconque jugement de valeur sur les manuels et leurs auteurs en question, du reste comportant de nombreuses qualités pédagogiques dans les domaines autres que l'expression de l'état. Notre but est simplement d'observer ce qui se pratique dans les manuels de communication et de grammaire de FLE publiés et utilisés au Japon et de montrer ainsi que:

. l'expression de l'état n'est assurément en rien une priorité de l'enseignement du FLE en première année, mais aussi, semble-t-il, à des niveaux ultérieurs quand cet

apprentissage se poursuit. Nous verrons d'ailleurs que l'expression de l'état est quasi absente des manuels du moins de manière explicitée, et quand cela est fait, c'est toujours de manière évasive ou trop tardive pour s'avérer pédagogiquement efficace.

. la présentation de certains faits grammaticaux, et notamment celle du passif, morphologiquement identique à celle de l'expression de l'état, est insidieuse en ce qu'elle favorise à notre avis des réflexes d'apprentissage inadéquats chez les apprenants relativement au passif et par conséquent à l'expression de l'état.

Nous ne sommes évidemment pas les seuls à soupçonner la présentation des faits linguistiques dans les manuels comme l'une des causes de la méconnaissance d'un fait linguistique donné chez les apprenants. Sawet Aiyaram³³¹ (2010) a mis en évidence une telle influence sur le processus d'acquisition du passif japonais par les apprenants thai. La raison pour laquelle il s'est intéressé à l'influence des manuels sur le processus d'acquisition du passif au niveau débutant est que d'une part (2010, p.182-183) « les enseignants enseignent en se fondant sur les exemples et explications donnés dans le manuel et que d'autre part les apprenants révisent et préparent leurs examens en s'efforçant de comprendre et de lire ce qui est dans leur manuel. Pour cette raison, on ne peut nier qu'au niveau débutant du moins l'apprenant soit influencé inconsciemment par le manuel dont il dépend ». Sawet Aiyaram montre que ce sont les emplois communs du passif en japonais et en thai qui sont en premier lieu exploités dans les grammaires qu'il a analysées, et que les emplois du passif propres au japonais et inexistant en thai sont soit ignorés soit très peu représentés au niveau des exemples et des explications grammaticales, ce qui a pour résultat, selon l'observation de productions écrites des apprenants thai du japonais suite à l'utilisation des manuels en question, que ces apprenants utilisent bien plus les emplois explicités dans les manuels que les autres largement négligés. Endô³³² (2008) atteste aussi d'une telle influence des manuels sur la manière dont est utilisée et comprise l'expression “shite mo ii” par les apprenants étrangers du japonais, mettant en évidence que la présentation de cette expression dans les manuels japonais à l'adresse des apprenants étrangers en influence leur perception

³³¹ Sawet, A. T. (2010). Ukemi no shûtoku to kyôzai ni yoru eikyô – Taijin gakushûsha wo taishô ni (acquisition du passif et influence des manuels – au sujet des apprenants tai), in *Gengo to bunka 11*, 181-198, Nagoya daigaku

³³² Endô, N. (2008). Nihongo gakushûsha ni yoru shokyû bunkei ~te mo ii no toraekata ni tsuite – [shokyû bunkei no kôchokka] no mondai kara – (Au sujet de la perception de la structure ~te mo ii par les apprenants du japonais de niveau débutant – problème de la fossilisation des structures au niveau débutant), *Nihongo Kyôiku*, 137, 21-30

de l'expression. Ces deux études vont ainsi dans le sens de ce que nous pressentons quant à l'attitude des apprenants japonophones quant à l'apprentissage et l'utilisation de la structure "être + participe passé" relativement au passif dynamique et de sa présentation dans les manuels (cf Delbarre 2010b pour les résultats d'une enquête quant au degré d'interprétation de "être + participe passé" par les apprenants japonophones de deuxième année universitaire de FLE).

Delbarre (2010a) fournit un résumé des points que nous allons aborder dans ce chapitre et que nous souhaitons ici développer davantage.

3.8.1 Rappel : sens de "être + participe passé" en français:

Il convient, bien que la lecture en soit répétitive, de faire les rappels suivants pour le bien du lecteur. "être + participe passé" est une structure qui est loin d'être méconnue des apprenants comme bien sûr des enseignants. On compte au moins trois sens ou emplois de cette structure en français, rattachée à des structures verbales diverses, comme l'a montré Creissels³³³ (2000):

- . structure des temps composés de verbes intransitifs en nombre limité tels que: aller, venir, rentrer, entrer, sortir, arriver, partir, naître, mourir, retourner, etc. Cet emploi est le plus souvent évoqué dans des termes temporel et aspectuel. Ce cas recoupe notre objectif, en partie seulement, par le sens d'accompli de ces temps composés.
- . expression du passif, concernant des verbes avant tout transitifs, et évoquée dans la littérature linguistique en termes de structure argumentale. Noter qu'ici le sens statique est inclus dans le passif, à l'instar de Gaatone (1998).
- . structure hybride relevant à la fois de la structure argumentale et de termes aspectuels (p.e.: le sucre est caramélisé), où le verbe d'origine présente une construction transitive et une autre intransitive, cas particulier qui sort du cadre de notre objectif.

Ces trois structures en question relèvent en fait de la même sémantique sous-jacente (sans que ces sens soient identiques) en ce que :

- . le passif français est l'héritier du passif parfait latin, i.e. qu'en latin la forme "amatus est" correspondant morphologiquement à la forme "il est aimé" en français signifie en latin "il a été aimé" de sens parfait, le parfait glissant historiquement vers un sens résultatif dans de nombreuses langues, et aboutissant donc au passif présent

³³³ Creissels, D. (2000). L'emploi résultatif de *être + participe passé* en français, *Cahiers chronos*, 6, 133-142

français ;

. les verbes ayant “être” comme auxiliaire des temps composés de manière figée expriment aussi l’état résultatif dans le présent (si l’auxiliaire est lui-même au présent).

Et c’est pourtant les emplois autres que statiques sur lesquels on met l’accent dans l’apprentissage du FLE, au détriment de ce sens fondamental statique de cette structure. L’une des raisons qui fait que les manuels ignorent très souvent ce problème de l’état en français est sans doute liée d’abord à la complète identification morphologique de l’expression de l’état en français avec celle du passif. C’est en effet la structure « être + participe passé » exprimant le passif en prime abord, en tout cas dans la totalité des manuels de grammaire de FLE publiés au Japon observés mais aussi dans l’esprit de très nombreux locuteurs natifs du français, qui sert aussi à exprimer l’état en français. Ainsi l’énoncé suivant « La porte est fermée » relève-t-il morphologiquement de la forme passive du verbe transitif « fermer », de la même manière que l’énoncé « Ces voitures sont fabriquées par l’entreprise Toyota » contient la forme passive du verbe transitif « fabriquer ». L’une des différences entre ces deux énoncés est que le second comporte un complément d’agent alors que le premier n’en a pas. Une autre différence est d’ordre aspectuelle: tandis que le second énoncé exprime une action passive de sens itératif ou éventuellement, mais plus difficilement, une action passive en cours, le premier n’exprime pas une action passive du point de vue sémantique à proprement parler, mais le résultat présent d’une action (celle de fermer la porte) passée. Une différence supplémentaire réside dans le fait qu’au premier énoncé de sens statique ne correspond aucune phrase active dont elle est supposément dérivée comme le voudrait la description traditionnelle du passif en français dans les manuels de FLE que nous verrons plus bas.

C’est d’ailleurs cette différence sémantique qui fait que ces deux énoncés morphologiquement identiques du point de vue de la structure linguistique se rendent par des formes verbales différentes en japonais, ce qui aura son importance dans notre projet pédagogique ultérieur, à savoir l’enseignement-apprentissage de la forme statique du verbe français auprès des apprenants japonophones. C’est ainsi que l’énoncé « Ces voitures sont construites par l’entreprise Toyota » sera rendu en japonais par une forme strictement passive *sareru* (« Korera no kuruma wa Toyota ni yotte tsukurarete iru ») tandis que le premier sera rendu « curieusement » du point de vue d’un locuteur francophone non averti par la forme en *-te iru* d’un verbe intransitif dit momentané ou transitoire (Dhorne, 2005) à la voix active en japonais : « Doa ga shimatte iru ». Ce paradoxe apparent serait cependant résolu si l’on admettait de voir l’existence d’une voix résultative commune aux deux langues mais exprimée par des formes verbales

différentes. En tout cas, on voit bien qu' à une seule forme verbale dite passive en français correspondent au moins deux formes verbales japonaises très différentes du point de vue sémantique comme morphologique, mais aussi syntaxique. C'est sans doute là que se trouve l'une des raisons diffuses pour lesquelles l'expression de l'état est singulièrement négligée en FLE, car masquée derrière le passif.

Il convient de noter que la structure « être + participe passé » ne se limite pas qu'à ces deux emplois cités ci-dessus, mais est aussi commune à l'expression des temps composés, et en premier lieu du passé composé (qui est le temps passé le mieux connu et le plus utilisé par les apprenants japonophones de toute évidence notamment en première année d'apprentissage universitaire) d'une quinzaine de verbes courants nécessitant l'auxiliaire « être » à cet effet (on aurait pu inclure ici aussi les verbes à double auxiliation). Nous verrons que cette parfaite identification morphologique n'est pas sans intérêt pour notre projet pédagogique car il s'agit le plus souvent du premier contact purement grammatical des apprenants avec la structure « être + participe passé » qui nous préoccupe ici dans le cadre de l'expression de l'état en français.

3.8.2. Priorité à la forme sur le sens :

L'une de nos hypothèses quant à la méconnaissance des apprenants japonophones quant à l'expression de l'état en français aux stades avancés (nous entendons par « stades avancés » les niveaux moyen et supérieur, ou plus généralement les apprenants ayant poursuivi leur apprentissage du FLE au-delà de la première année d'université dans des classes de non spécialistes) est que les manuels privilégient avant tout l'enseignement des formes: qu'elles soient d'ordre nominal ou verbal, c'est l'enseignement-apprentissage de la morphologie nominale et verbale notamment qui conditionne l'établissement des priorités pédagogiques dans les manuels. C'est ainsi que dans les manuels de grammaire comme de communication français publiés au Japon on trouve à quelques variations près toujours le même ordre de développement des diverses notions grammaticales à apprendre pour parler et écrire le français. On partira des structures linguistiques les plus simples évidemment aux plus compliquées, en commençant par l'utilisation du verbe « être » dans son rôle de copule assurant la liaison entre le sujet et son attribut nominal ou adjectival (par exemple: Je suis étudiant[e] ; Il est intelligent), bientôt suivie de l'apprentissage des formes du pluriel et du féminin des noms et des adjectifs, avant d'aborder plus loin la conjugaison des verbes réguliers et de quelques autres irréguliers au présent de l'indicatif, etc.

Il faut noter que c'est la même préoccupation qui conditionne, à l'intérieur de

chaque étape et pour tout point grammatical abordé, l'exposé des explications quant à l'utilisation de ces formes grammaticales. Ainsi l'étude des verbes pronominaux tournera-t-elle essentiellement autour de l'analyse de la fonction sémantique et syntaxique du pronom réfléchi et de sa morphologie variant selon le sujet du verbe, avec l'évocation de différents types de verbes pronominaux tels que verbes réfléchis, réciproques, essentiellement pronominaux, ceux de sens passif, etc., ce qui n'est évidemment pas sans intérêt pour expliquer certaines particularités portant sur l'accord du participe passé dans des énoncés tels que « Ils se sont lavés » et « Ils se sont lavé les mains » à titre d'exemple (on voit ici comment l'influence de la tradition grammaticale française au service de l'orthographe sur le FLE l'emporte sur la didactique même de l'emploi pratique du verbe pronominal). Mais le fait est que cette présentation purement morphologique des verbes pronominaux occulte involontairement et inconsciemment le fait que parfois leur équivalent lexical en japonais peut prendre un sens statique que le verbe pronominal français n'a généralement pas en soi, ce qui a pourtant son importance dans notre projet didactique d'enseignement de l'expression de l'état. Concrètement, un apprenant japonophone qui associera naturellement le verbe français « se casser » à son équivalent lexical « kowareru » sera enclin à utiliser « se casser » en français pour exprimer l'action ou l'événement portés par ce verbe, mais ne saura pas d'emblée comment exprimer en français la forme japonaise de sens statique « kowarete iru » et sera enclin à utiliser à tort, mais avec raison dans sa logique personnelle et linguistique (du fait qu'en japonais les formes « kowareru » et « kowarete iru » ne sont que deux variantes morphologiques de la « conjugaison » d'un seul et même verbe « kowareru » à la forme simple dans le premier cas et à la forme en –te iru dans le second) la forme pronominale « se casser » au lieu de la forme dite passive mais de sens statique « être cassé ». C'est ce qui semble ressortir en effet des enquêtes que nous avons menées dans deux universités auprès de classes de deuxième année non spécialistes (cf. Delbarre, 2010b).

Nous avons observé que tout est fait dans les traductions japonaises des exemples caractérisant l'emploi des verbes pronominaux pour que n'apparaisse pas une seule forme verbale en –te iru, à l'instar de ces exemples tirés du *Manuel Pratique de Grammaire française* (2006), ce qui va de soi puisque les verbes pronominaux n'expriment généralement pas l'état, mais l'action, donc on ne peut s'en étonner:

Michel, tu ne te lèves pas encore ? ミシェル、まだ起きないの？

Misheru, mada okinai no ?

Lève-toi vite ! 早く起きなさい！

Hayaku okinasai !

Te couches-tu si tôt ? あんなに早く寝るの ?

Anna ni hayaku neru no ?

Je vais me lever. これから起きるよ。

Korekara okiru yo.

Mais ce sur quoi nous voulons insister est le fait qu'à aucun moment la grammaire française n'est abordée de sorte que l'apprenant japonophone puisse exprimer ce qu'il souhaite par rapport à ce qu'il pense en japonais: en effet, que se passera-t-il lorsqu'il voudra exprimer une phrase telle que « Kodomotachi wa okite iru ka ? » (Les enfants sont-ils levés ?), dans laquelle le verbe « okiru » précédemment identifié lexicalement au verbe français « se lever » est à la forme en –te iru qui exprime ici l'état et non l'action en cours en raison du type transitoire du verbe notamment. On pourra toujours dire que le même problème se pose pour l'apprenant si le verbe « okiru » est à la forme potentielle par exemple (okirareru) ou à la forme impérative (okiro !), mais il est un fait avéré que, si les apprenants ont plus tard dans le cursus de première année l'occasion de voir l'équivalent français (plus ou moins approximatif) de ces formes verbales japonaises avec l'introduction du verbe « pouvoir » ou de l'impératif, il n'en est quasiment rien de la structure « être + participe passé » exprimant l'état en français et correspondant ainsi à la forme en –te iru des verbes transitifs du japonais de sens statique et résultatif. C'est ce phénomène que l'on peut observer dans la totalité des manuels de grammaire de FLE publiés au Japon.

C'est ainsi que la méthodologie du FLE, en privilégiant l'apprentissage de la morphologie du français (par ailleurs indispensable à son apprentissage) plutôt que le sens des énoncés, en privilégiant l'enseignement-apprentissage du français à partir du français plutôt qu'un enseignement-apprentissage fondé sur le sens de ce que souhaite exprimer l'apprenant à partir de sa langue, en vient à faire l'impasse sur un pan de grammaire française d'ailleurs assez mal défini par les grammairiens français eux-mêmes (comme le reconnaît Creissels, 2000), à savoir l'expression de l'état.

3.8.3. Le passif dans les manuels de FLE:

3.8.3.1. Description traditionnelle du passif dans les manuels:

Il nous semble primordial d'aborder le problème de la description du passif dans les manuels de FLE publiés au Japon dans la mesure où l'expression de l'état relève morphologiquement de la tournure passive en français.

Lorsqu'est abordé le passif en français, c'est d'abord la morphologie du passif qui est mise en avant, mais aussi et plus encore son fonctionnement syntaxique que les manuels envisagent, pas si curieusement d'ailleurs, de manière figée et fixe, quasi canonique. A titre d'exemple, on trouve des explications du type suivant en japonais (exemple tiré du *Manuel pratique de langue française*, 2008) : « être と他動詞の過去分詞とで作る。主語は能動態(voix active)の文の直接補語。過去分詞は主語の性数に一致する。「～によって」を意味する動作主補語には前置詞 par を用いるが、動詞が常態や心理を表すときは de を用いる。³³⁴» Les exemples suivants sont fournis ensuite:

- | | |
|---|--|
| Le fer est attiré par l'aimant. | 鉄は磁石に引きつけられる。
Tetsu wa ishi ni hikitsukerareru.
(fer th. Pierre par attirer-passif) |
| Elle est aimée de tout le monde. | 彼女は皆に愛されている。
Kanojo wa mina ni aisarete iru.
(elle th. tous par aimer-passif-prog.) |
| Les pommiers ont été renversés par le vent. | りんごの木は風で倒された。
Ringo no ki wa kaze de taosareta.
(pomme de arbre th. vent par abattre-passif) |

La définition donnée plus haut en japonais du passif est succincte et obéit à un schéma intellectuel systématique que l'on retrouve dans la plupart des manuels de grammaire observés: le passif français se construit avec le verbe « être » suivi du participe passé qui s'accorde en genre et en nombre avec le sujet ; le sujet de la phrase passive est le complément d'objet du verbe à la voix active (certains manuels précisent qu'à la différence de l'anglais on ne peut utiliser pour sujet du verbe passif le complément d'attribution en français: * Marie a été donnée de l'argent par Jean) ; le verbe passif possède un complément d'agent introduit par la préposition « par » ou « de » si le verbe passif exprime lexicalement un état ou un sentiment (cf. second exemple donné ci-dessus). Certaines grammaires précisent que le complément d'agent n'est pas forcément exprimé (par exemple: La porte a été fermée / Doa ga shimareta). D'autres évoquent le sens passif du pronom indéfini « on »: On a volé mon portefeuille (Watashi wa saifu wo nusumareta).

³³⁴ [le passif] « se construit avec *être* et le participe passé du verbe transitif. Son sujet est le complément d'objet direct de la phrase à la voix active. Le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet. On utilise la préposition *par* pour le complément d'agent signifiant "ni yotte" [en japonais], mais quand le verbe a un sens statique ou psychologique, on emploie *de* ».

Dans *Ça vous plaît* (2000), on trouve cette explication restrictive du passif (unité 9): 受動態を作るのは原則として他動詞だけである (avoir, pouvoir は作れない)³³⁵, i.e. en principe, seuls les verbes transitifs peuvent se mettre au passif. Cette précision quant au type de verbes susceptibles de devenir passifs, si elle n'est sans doute pas fautive du point de vue du processus de transformation traditionnel de la phrase active à la phrase passive, peut brouiller les cartes dans l'esprit des apprenants quant au sens statique du passif, dans le sens où à un verbe intransitif à la forme en *-te iru* en japonais exprimant l'état peut correspondre une forme passive de sens statique en français, correspondance que les apprenants ont du mal à établir comme l'a démontré une enquête menée par nos soins (Delbarre, 2009 et 2010b) sur la distinction entre formes statiques et dynamiques du français.

En tout état de cause, toute évocation du passif se fait traditionnellement par rapport à une phrase active correspondante dont elle serait issue par rotation des syntagmes nominaux (l'objet du verbe actif est le sujet du verbe passif) et introduction d'un auxiliaire du passif suivi du participe passé. Or, toute phrase passive n'a pas forcément d'équivalent actif (par exemple: La porte est fermée). Il ne nous paraît pas du tout nécessaire de considérer la phrase passive comme devant être dérivée d'une phrase active transitive d'un point de vue didactique dans les manuels de FLE, la phrase passive pouvant être enseignée de manière indépendante, et dans l'option contextualisatrice du FLE, à partir de la phrase japonaise plutôt qu'à partir d'une phrase française active présentant le risque de n'être à la base que mal comprise des apprenants.

3.8.3.2. Le présent passif comme révélateur d'un défaut didactique:

Il est notable que certains manuels de communication notamment n'abordent le passif qu'au passé composé, brûlant l'étape du présent de manière volontaire, comme c'est le cas dans *Ça, c'est Paris* (2000): dans les exemples comme dans les phrases d'exercice, on ne trouve aucune phrase passive au présent, comme si le passif ne pouvait s'exprimer dans le temps présent. Le présent passif n'y est pas abordé en tant que tel, ni dans les explications du livre, ni dans les exercices. Cette présentation du passif limitée au passé composé montre le « malaise » qu'éprouvent les concepteurs de manuels face au présent passif: il est vrai que l'action passive s'exprime moins facilement au présent, sauf dans le cas d'une action passive itérative (« La porte est ouverte tous les matins par le concierge » de sens itératif se rencontre plus

³³⁵ « En principe seuls les verbes transitifs peuvent devenir passifs (*avoir* et *pouvoir* ne le peuvent pas) »

facilement que « La porte est ouverte par le concierge » qui suppose que le locuteur soit témoin de la scène au moment où elle a lieu, et dans ce cas on préférera dire sans doute « Le concierge ouvre la porte »).

On peut ainsi aisément comprendre pourquoi le passif n'est abordé que sous la forme du passé composé ici. Par contre le sens statique du passif s'exprime très facilement au présent, mais le fait que ces formes statiques ne correspondent pas la plupart du temps à la forme forme passive japonaise *sareru* (mais à la forme en *-te iru* de verbes dits momentanés à la voix active en japonais) semble dans une certaine mesure gêner les concepteurs de manuels comme les enseignants et bloquer l'apprentissage de l'état chez les apprenants par conséquent. Mais on nous rétorquera sans doute que le but du chapitre en question est l'expression du passif, et non celle de l'état. Mais c'est là le fait que nous voulons mettre en lumière: dans la grande majorité des manuels de grammaire comme de conversation de FLE publiés au Japon, la forme passive française est avant tout mise en parallèle avec des énoncés utilisant la forme passive par excellence *sareru* en japonais, tandis que le sens statique de « être + participe passé » n'est que peu mentionné car on ne juge pas utile d'enseigner l'expression de l'état alors que celle du passif dynamique le serait davantage (sans aucune raison objective).

Cela a pour effet collatéral d'éviter que l'apprenant ne puisse aussi associer la structure passive française à d'autres formes grammaticales du verbe japonais qui lui correspondent dans certains contextes linguistiques. Nous pensons notamment à la forme en *-te aru* exprimant l'état résultatif mais aussi et surtout au type de verbes transitoires intransitifs exprimant l'état résultatif avec la forme en *-te iru*, qui ne relèvent morphologiquement pas du tout du passif en japonais. Il y a comme un écart psycho-linguistique que les concepteurs de manuels hésitent à franchir alors qu'ils ont certainement eux-mêmes connu cette difficulté en tant qu'apprenants du français des années auparavant. Il semble que globalement dans l'ensemble on ne fasse que perpétuer la présentation des concepts grammaticaux tels qu'appris quand ils étaient apprenants sans chercher à véritablement évoluer sur la question, l'influence de la tradition grammaticale française relevée et déplorée par Besse (2000) et Beacco (2010) étant toujours à l'oeuvre.

Or, les enquêtes menées sur le choix des formes verbales françaises par rapport à des énoncés en japonais comportant la forme passive *sareru* et des formes actives de sens statique en *-te iru* (Delbarre, 2009 et 2010b) suggèrent que les apprenants japonophones sont influencés par la présentation des faits linguistiques dans les manuels, puisque, s'ils ont quasiment sans faute correctement identifié les

formes passives françaises correspondant à la forme passive *sareru* japonaise, ils n'ont pas su identifier dans une grande majorité les formes passives françaises correspondant à des formes de sens statique en japonais. Il ne peut s'agir, entre autres, que des conséquences d'une association abusive et restreinte faite par les manuels de FLE publiés au Japon entre la forme passive française avec complément d'agent et la forme passive japonaise *sareru*. Mais c'est aussi en notre sens le fait de l'idéologie actuelle du FLE consistant à enseigner le français uniquement à partir du français sans tenir compte des particularités de la langue de l'apprenant alors que celui-ci en tout état de cause sera amené à exprimer en français des choses qu'il exprime naturellement dans sa propre langue et qui ne semblent pas à première vue avoir d'équivalent fidèle dans la langue cible (en vérité on ne le leur enseigne simplement pas en restant cantonnés à une optique d'enseignement purement franco-française malgré les apparences d'adaptation en japonais des manuels à travers le recours au japonais comme langue d'explication et d'instruction), ce qui nous semble être une faiblesse méthodologique du FLE face à la nécessité de la contextualisation de son enseignement-apprentissage.

3.8.3.3. Des tentatives peu satisfaisantes d'aborder l'état dans le cadre du passif:

Il faut néanmoins faire justice à quelques manuels qui abordent bien le problème de l'expression de l'état dans le chapitre qu'ils consacrent au passif en français. *Atout – Cahier pour “auto-émerger” en français* (2005) aborde explicitement l'expression de l'état en français dans la mention suivante des plus succinctes: 受動態の表す概念が動作か、常態かを区別する必要があるケースに注意してください(il faut prendre garde à distinguer les cas où le passif exprime une action ou un état) :

La porte se ferme (動作 - action) > On ferme la porte.

La porte est fermée. (状態 - état)

Ce manuel est malheureusement très pauvre en exercices d'application et s'arrête là dans ses explications: peut-on considérer comme acquise l'expression de l'état quand elle ne fait l'objet que d'une simple mention dans le manuel sans être ensuite pratiquée au moyen d'exercices ? Par ailleurs les trois exemples mis en parallèle ici, s'ils explicitent le sens statique de “être + participe passé”, n'explicitent aucunement son sens dynamique: “on ferme la porte” ne relève syntaxiquement pas du passif (Gaetone, 1998).

La Grammaire pratique du français (2eme éd., 2004) est aussi l'une des rares que nous avons trouvées à consacrer une explication explicite au passif statique (p.75): être + 過去分詞の構文では、英語の場合と同様、過去分詞が形容詞的に用いられ、動作主

補語をとまわず動作の結果・状態を表すことがある。次の文を比較しよう³³⁶：

La porte est fermée à clef / La porte est fermée par Eric.

ドアには鍵がかかっている。(状態)/ドアはエリックによって閉められる。(行為)

Doa ni kagi ga kakatte iru (état) / doa wa Erikku ni yotte shimerareru (action)

(porte à clé suj. mettre-état / porte th. Eric par fermer-passif)

Si ce manuel a l'immense mérite d'être l'un des rares à mentionner ce fait, il faut noter qu'il traite le participe passé comme un prédicat adjectival (ce que nous retrouvons implicitement dans la pratique des manuels de communication) alors qu'il s'agit d'un prédicat verbal en japonais (ce qui n'est pas sans ajouter aux difficultés de conceptualisation de ce phénomène linguistique auprès des apprenants puisqu'il se produit du japonais au français un passage de la catégorie du verbe à celle de l'adjectif avec dérivation morphologique) et il partage avec d'autres le défaut de ne pas aller vers la systématisation de ce concept. Nous doutons que le rapprochement avec les verbes dits momentanés du japonais exprimant l'état avec la forme en *-te iru* soit explicité plus avant, sentiment renforcé par le fait qu'aucune phrase d'exercice ne vient consolider l'apprentissage de ce fait linguistique, si bien que dans les faits, il est plus que possible que l'attention portée par l'apprenant à cet aspect de l'emploi du passif en français soit bien moindre que celui porté à l'emploi du passif correspondant à la forme *sareru* japonaise. Il faut justement remarquer que l'emploi statique du passif est mentionné dans une sorte de complément d'informations intitulé フランス語の受動表現 (Furansugo no judô-hyôgen / expression du passif en français), soit deux pages après l'explication centrale consacrée au passif dans son emploi « traditionnel » de l'action passive avec complément d'agent. Autre point intéressant : la comparaison à l'anglais censée rendre cette structure plus familière à l'apprenant montre qu'en anglais le traitement du participe passé est proche de celui qu'on pratique en FLE, et que l'anglais semble en fait inutile ici pour aider l'apprenant car il est vraisemblable que les apprenants ont en anglais le même problème qu'en français concernant l'expression de l'état, sinon comment expliquer la méconnaissance de celle-ci en français par les apprenants (observée dans nos enquêtes) alors que la tendance à mimer l'anglais pour apprendre le français est généralement observable en classe ?

Il est difficile de dire à quel degré une simple mention de l'emploi statique du passif en bas de page dans un encart a de l'effet sur l'apprentissage des étudiants. Il semble bien que l'emploi statique du passif soit une fois de plus le parent pauvre de la grammaire française, impression laissée aussi dans de nombreux autres manuels que

³³⁶ « comme en anglais, dans la structure “être + participe passé”, le participe passé est employé comme un adjectif et exprime l'état ou le résultat d'une action sans agent. Comparons les phrases suivantes »

nous ne pouvons tous citer³³⁷.

L'auteur du *Français sans maître* (2008, p.68), dans le chapitre consacré aux verbes pronominaux, lorsqu'elle aborde le sens passif de ce type de verbes, met en parallèle plusieurs formes verbales comme suit:

fermer (閉める/shimeru)		> se fermer (閉まる/shimaru)
Je ferme la porte.	私はドアを閉める。	La porte se ferme. (代名動詞)
	Watashi wa doa wo shimeru.	(verbe pronominal)
On ferme la porte.	誰かがドアを閉める。 ドアは閉まる。	
	Dareka ga doa wo shimeru. / Doa wa shimaru.	
La porte est fermée.	ドアは閉められる。	
[受動態]	Doa wa shimerareru.	
[passif]		

Il est intéressant de noter que « La porte est fermée » est traduit par « doa wa shimerareru », plutôt que par « doa wa shimatte iru » et que l'indication « passif » est indiquée en-dessous en japonais. Pourquoi pas ? On peut certainement trouver un contexte en japonais où cette phrase française puisse se rendre par « doa wa shimerareru », mais en absence de contexte, il nous paraît que la traduction plus naturelle serait celle avec « shimatte iru » (i.e. avec un sens statique comme la phrase française est le plus susceptible d'être interprétée): pourquoi l'auteure a-t-elle décidé d'ignorer ce fait d'autant plus que le passif n'a pas encore été appris dans le cours du manuel à en juger les leçons précédentes ? La volonté de l'auteure d'illustrer le sens passif de certains verbes pronominaux l'a sans doute incitée à mettre en avant cette traduction faisant appel à la forme passive, tout en passant sous silence le fait que le passif dans « La porte est fermée » a généralement un sens statique (plutôt que dynamique, ce que laisse entendre le choix de la forme en -areru japonaise) qui s'oppose à la forme pronominale qui a un sens dynamique: La porte se ferme. Cette imprécision semble se corriger plus tard dans la leçon sur le passif, où « La porte est fermée » est rendu par “doa wa shimerareru. / shimatte iru. » Un parallèle est donc fait dans ce cas-ci (mais malheureusement aucun exemple ne vient étayer plus tard ce fait linguistique que le passif peut exprimer l'état en français, ni aucune phrase d'exercice, reléguant vite fait ce point dans les oubliettes) de manière très brève malheureusement. De plus, les exercices ne visent qu'à ancrer l'équivalence entre forme passive française

³³⁷ *C'est la vie 3* est l'un des rares manuels de communication à explicitement mentionner l'expression de l'état résultatif au moyen de la forme passive dans la leçon sur le passif: 受動態が「行為の結果としての状態」を表すことがあります (le passif exprime parfois l'état résultant d'une action). Malheureusement, cette leçon arrive très tardivement, au niveau 3 (volume 3 !) de ce manuel de FLE, et de plus en avant-dernière leçon, c'est dire le peu d'importance donnée au passif même, et encore moins à l'expression de l'état, ce qui est regrettable à notre avis, car il y aurait moyen d'introduire l'expression de l'état (et celle du passif aussi) bien plus avant.

et forme *sareru* japonaise: toutes les phrases sont traduites en japonais avec la forme *sareru* alors que d'autres formes concurrentes peut-être plus naturelles sont possibles comme en phrase 5: « sono fûtô ni wa kitte ga ni-mai hararete iru ». Pourquoi ne pas proposer ici la forme alternative « hatte aru » pour le bien des étudiants ? Pourquoi ne pas avoir proposé des phrases d'exercice mettant en valeur le sens statique du passif alors qu'il est subrepticement donné en exemple dans le corps de la leçon ? La manière dont est abordé le passif ici est symptomatique de l'enseignement du passif au Japon en général et ne laisse guère de place à l'expression de l'état. Par ailleurs il reflète la volonté systématique de faire correspondre le passif français à la forme passive *sareru* japonaise, seule mise en avant de manière peu naturelle et fort artificielle. Cela reflète secondairement le refus de prendre en compte véritablement les formes utilisées dans la langue japonaise pour n'enseigner le français qu'à travers le français sans tenir compte de ce que l'apprenant japonais veut ou peut en fin de compte dire à partir de sa syntaxe proprement japonaise, comme nous l'avons déjà noté plus haut: en effet, comment l'apprenant peut-il savoir que *-te aru* peut se rendre par un passif à ce stade si on manque l'occasion de le mentionner ici ? Comment peut-il généraliser de lui-même le fait que le verbe momentané (transitoire) japonais exprimant un état avec la forme en *-te iru* peut se rendre par un passif en français ?

Il y a néanmoins un point que nous trouvons intéressant quant à l'introduction du participe passé dans ce manuel: c'est la place qui lui est donnée dans l'ordre d'acquisition des formes du français. Aborder le participe passé en tant que tel et à travers la forme passive avant le passé composé nous semble en effet une très bonne option pédagogique. Nous sommes d'accord avec le choix de l'auteure car cela permet ensuite d'aborder sereinement le fait que les verbes employés avec « être » aux temps composés puissent exprimer naturellement l'état dans le présent avec la même forme que celle du passé composé par exemple, même si d'autres options sont possibles.

On pourrait multiplier davantage les exemples de traitement superficiel ou trop tardif dans le cursus du sens statique du passif comme si exprimer l'état n'était en rien essentiel pour s'exprimer en français, et ce dès la première année d'enseignement-apprentissage, ce que Nakamura³³⁸ reconnaît lui-même (2004). En effet, pour excuser et justifier le fait que ses élèves ne savaient pas différencier l'expression de l'état et celle de l'action ponctuelle, il dit: « Mais ce serait un peu trop sévère de reprocher cela à mes élèves, car ils n'ont étudié le français que pendant un an

³³⁸ Nakamura, K. (2004), *Problèmes typiques des apprenants japonophones du français*. Surugadai-Shuppansha : Tokyo

et ils ont dû, de plus, apprendre en même temps presque tous les éléments grammaticaux essentiels. Rien d'étonnant à ce qu'ils n'aient pu démêler les verbes duratifs des verbes non duratifs ou ponctuels. » Ce n'est pas aux élèves qu'il faut le reprocher, mais aux manuels et aux enseignants qui suivent mécaniquement des processus pédagogiques séculaires figées. Il est inutile de continuer de citer davantage des extraits de manuels tant il s'agit d'une tendance forte et générale.

Sawet (2010) a ainsi mis en évidence combien la pauvreté de certains types d'exemple quant à certains sens du passif japonais au profit d'autres sens communs aux passifs japonais et thai influence la manière dont les apprenants thai du japonais utilisent le passif en japonais. Il en est vraisemblablement de même pour ce qui est de la pauvreté des exemples consacrés à l'expression de l'état dans les manuels de FLE publiés au Japon et qui font que les apprenants japonophones du français identifient plus volontiers "être + participe passé" au passif français plutôt qu'à l'état.

3.8.4. L'état et les temps composés dans les manuels de FLE publiés au Japon:

3.8.4.1. L'état et le passé composé:

Il est courant que la notion d'état apparaisse brièvement dans la leçon sur le passé composé. En effet, d'un point de vue strictement grammatical, quand on se demande quelle est la première occasion à laquelle l'apprenant japonophone rencontre la structure « être + participe passé », il s'avère que c'est l'étude du passé composé qui fournit cette toute première opportunité (si l'on excepte les énoncés comme « il est fatigué » où le participe passé n'y est pas présenté comme tel mais plutôt comme adjectif). Chacun sait que l'on distingue deux types de verbes fondamentaux au passé composé (et aux autres temps composés) en fonction de l'auxiliaire utilisé pour la conjugaison du verbe, « avoir » ou « être ». Parmi ces derniers, on distingue les verbes pronominaux et une quinzaine d'autres tous intransitifs exprimant un changement d'état ou de position. Il n'est pas utile d'en refaire la liste ici, chacun les connaissant très bien.

Il se trouve que la majorité des manuels de grammaire, mais aussi parfois de communication, expliquent clairement que le passé composé n'exprime pas seulement la valeur passée, mais aussi le parfait, autrement dit le résultat présent d'une action passée et en particulier l'état qui en résulte: par exemple, « Mes parents sont allés au supermarché hier » a une valeur nettement passée qui sera rendue par la forme « itta » en japonais, mais « Mes parents sont allés au supermarché » a plutôt une valeur de

parfait, dont on déduit qu'ils ne sont pas encore rentrés au moment de l'énonciation, et qui sera rendu par « itta » ou « itte iru ». Le japonais peut donc distinguer dans la forme du verbe ces deux sens du passé composé français. Le manuel *Progressons en révisant* (1998) explicite clairement le sens résultatif des verbes ayant « être » pour auxiliaire au passé composé en ces termes: 過去に起こったことの結果が現在まで及んでいることを表す³³⁹, ce qui est la définition classique du parfait dans les manuels de langue. L'exemple donné est lui aussi classique: Allô, est-ce que Sophie est là ? Non, elle est sortie. (過去の1時点で外出し、その結果今も不在である³⁴⁰).

Mais il est regrettable que les exemples donnés, comme les phrases d'exercice des manuels en général, n'explicitent ce point que pour la quinzaine de verbes intransitifs ayant le verbe « être » pour auxiliaire des temps composés. On peut penser que la généralisation à l'ensemble des verbes intransitifs (qui sont ceux qui nous préoccupent ici) correspondant en japonais aux verbes transitoires est sous-entendue, mais on sait très bien par expérience que ce qui n'est pas explicité dans les manuels n'est que très peu pris en compte par les apprenants, comme nous l'avons précédemment souligné en référence à Sawet Aiyaram (2010). Il est dommage que l'étude du passé composé des verbes avec l'auxiliaire « être » ne soit pas jugée comme une bonne opportunité d'aborder explicitement l'état en français dans ses généralités puisque le passé composé avec l'auxiliaire « être » partage une structure morphologique commune et d'un point de vue sémantique partiellement commune avec l'expression de l'état.

3.8.4.2. L'état aux autres temps composés:

Une autre occasion d'évoquer l'état en français est fournie par l'étude ultérieure du plus-que-parfait et du futur antérieur. Selon le point de vue adopté par les auteurs, on privilégie alors soit le sens d'antériorité temporelle de l'action exprimée par ces deux temps par rapport à une autre située dans le passé ou le futur respectivement, soit le sens aspectual d'état résultatif. Mais concernant ce dernier point de vue, il est notable que cet aspect semble lui aussi se limiter à des exemples et phrases d'exercices comportant des verbes ayant naturellement « être » pour auxiliaire des temps composés. Cet extrait du manuel *Où es-tu ?* (2008, pp.62) illustre bien le premier point de vue strictement temporel:

³³⁹ Traduction : [le passé composé] exprime que le résultat d'un fait ayant eu lieu dans le passé se poursuit dans le présent.

³⁴⁰ Traduction : elle est sortie à un moment donné situé dans le passé, et en conséquence elle est encore absente maintenant.

[大過去は]複合過去形や半過去形で表される)過去以前の行為や出来事を表す³⁴¹.
Deux exemples accompagnent cette explication:

Je savais que tu avais pris mon parapluie / Kimi ga boku no kasa wo motte itte shimatta koto wa shitte ita.

Quand elle a terminé son travail, le soleil était déjà tombé. / Kanojo ga shigoto wo oeta toki, taiyô wa sude ni shizunde ita.

Si ces deux exemples correspondent à l'explication d'antériorité de l'action par rapport à une autre, il est remarquable que le second mette en scène un verbe prenant ordinairement « être » pour auxiliaire. Le second exemple peut ainsi être interprété comme un état dans le passé (une fois de plus relativement à un verbe ambigu quant au sens aspecto-temporel du fait de l'emploi de l'auxiliaire « être »). Malheureusement, n'ayant jamais explicité la notion d'état plus avant dans le manuel et notamment relativement au temps présent, il serait mal aisé de l'expliquer ici sans embrouiller les apprenants quant aux formes verbales mises en jeu ici en français comme en japonais.

Le traitement du futur antérieur est généralement similaire à celui adopté pour expliquer le plus-que-parfait. Le manuel *Où es-tu ?* déjà cité plus haut adopte un point de vue plutôt aspectuel évoquant le sens de parfait du futur pour expliquer le futur antérieur: 未来のある時点まで完了している行為や出来事を表す³⁴². Les exemples donnés sont les suivants:

J'aurai terminé mon travail avant le week-end / shûmatsu made ni wa shigoto wo oete iru.

Quand il arrivera, elle sera déjà partie. / Kare ga tsuku koro ni wa, kanojo wa sude ni shuppatsu shite iru darô.

Ici aussi nous flirtons avec l'idée d'état dans le futur, une fois de plus masqué par le choix délibéré d'un verbe de déplacement nécessitant l'auxiliaire « être ». Et pourtant l'occasion est donnée dans le dialogue qui précède en page 73 par l'énoncé « dès que son travail sera terminé, il pourra me voir » où on a clairement une forme passive exprimant l'état, mais qui malheureusement est contournée par l'exemple japonais des explications grammaticales: « Dès qu'il aura terminé son travail, il pourra me voir » (où le verbe passif du dialogue a laissé place à une forme active comme si les auteurs avaient flairé un problème qu'ils auraient cherché à éviter) et sa traduction japonaise « Kare no shigoto ga owareba sugu watashi ni au koto ga dekiru. » On voit que l'expression de l'état en français demeure tout le long du cursus de FLE un problème

³⁴¹ Traduction : [le plus-que-parfait] exprime un événement ou une action antérieure dans le passé exprimée à l'imparfait ou au passé composé.

³⁴² Traduction : [le futur antérieur] exprime un événement ou une action achevés à un certain point situé dans le futur.

non résolu en raison d'étranges tours de passe-passe dans les manuels qui ne peuvent que maintenir l'apprenant dans le flou.

Nous ne sommes pas non plus en reste avec le subjonctif passé. Le manuel *Progressons en révisant* déjà cité ci-dessus opère lui aussi des rapprochements de structures troublants mais sans doute involontaires dans les énoncés illustrant le subjonctif passé, abordé dans le chapitre consacré au subjonctif. Dans la phrase suivante, l'utilisation du verbe « être » comme auxiliaire du subjonctif passé ne pose pas problème: Je suis heureux qu'elle soit venue. (kanojo ga kite ureshii / kanojo ga kita koto ga ureshii). Mais plus loin on retrouve une structure similaire qui semble exprimer le passé (mais qui en fait exprime l'état dans le présent) et est mise en rapport avec une forme en -ta en japonais (qui exprime le passé ou le parfait):

Il semble que la grève soit terminée. (suto ga owatta yô da)

Il n'est pas sûr qu'elle soit guérie. (kanojo ga naotta ka kare wa kakushin ga motenai)

Croyez-vous qu'elle soit venue ? (kanojo ga kita to omimasu ka ?)

Il est plutôt troublant d'associer les deux premiers types d'énoncés au troisième morphologiquement et syntaxiquement similaires mais de natures très différentes puisque les verbes « terminer » et « guérir » ne se conjuguent pas avec « être » ordinairement, sauf pour exprimer un état. C'est l'absence d'explications avec les traductions insidieuses qui sèment à notre avis inmanquablement la confusion chez les apprenants quant aux formes verbales françaises (et japonaises ?) employées. Si l'étudiant n'a à ce stade de son apprentissage jamais eu d'explications sur l'expression de l'état en français, nous doutons qu'il puisse appréhender ces énoncés sans avoir un sentiment de confusion. On imagine mal comment l'enseignant opère une explication appropriée de cette étrange similitude qui permet d'exprimer à la fois le passé de sens parfait des verbes ayant « être » comme auxiliaire des temps composés et des verbes tels que « guérir » et « terminer » qui sont traduits non pas par la forme *sareru* qui est la forme canonique du passif en japonais, mais par des formes de passé-parfait de verbes intransitifs (*owaru*, *naoru*). Voilà pourtant un pas intellectuel qui nous semble difficile à franchir pour les apprenants sans qu'il n'y ait de confusion dans le système grammatical des temps et aspects qu'ils s'étaient mis au point jusqu'alors.

Le mélange des énoncés relevant du plus-que-parfait et de l'imparfait passif d'une part, du futur antérieur et du futur simple passif d'autre part, ou encore du subjonctif passé et du subjonctif présent passif, les formes morphologiquement passives des exemples en question étant toutes de sens statique, ne peut que semer la confusion à ce stade dans le système verbal que se construit l'apprenant au cours de son

apprentissage, à notre avis. Expliciter la notion d'état relativement aux verbes momentanés intransitifs japonais bien avant d'aborder les temps composés, en l'occurrence lors de l'étude du présent de l'indicatif, pourrait permettre d'éviter de tels écueils. Il nous semble qu'il y a dans ces manuels (et ils ne sont pas les seuls, rappelons-le) un problème pédagogique et méthodologique révélateur du flou qui règne dans l'expression de l'état en français. Il est trop tard à ce stade pour une explication de l'expression de l'état en français sans semer la zizanie dans la tête de l'apprenant alors que ce dernier n'en a pas entendu parler durant l'étude des verbes au présent de l'indicatif, défaut pédagogique remarqué d'ailleurs par Nakamura³⁴³ (2004) qui avait noté que ses étudiants ne « connaissent pas la différence entre l'état exprimé par “ être + participe passé ” et l'événement ponctuel indiqué par “ se marier ” dans une forme non-composée: le présent ». Cela nous paraît révéler la nécessité d'introduire l'expression de l'état explicitement lors de l'apprentissage du présent de l'indicatif en première année d'université pour éviter des lacunes plus tard dans le cursus au niveau des temps composés du français.

3.8.5. D'étranges partis pris pédagogiques:

Certains manuels mettent en avant des points grammaticaux fort intéressants, et c'est là leur mérite, mais en omettant curieusement de parler des fondamentaux préalablement: l'expression de l'état en l'occurrence.

Le manuel *Sphynx – Café de Michiyo* (1999) est original en ce qu'il consacre un chapitre en soi aux diverses utilisations du participe passé et du participe présent. En page 34 est évoqué l'emploi du participe passé et du participe présent dans la subordonnée participiale, avec sujet différent ou identique par rapport au verbe principal:

Blessé gravement, il n'avait aucun espoir de survivre.

La nuit venue, ils se sont mis en route pour traverser le désert.

L'auteur précise que le participe passé employé ainsi a un sens passif avec les verbes transitifs et un sens accompli avec les verbes intransitifs: 単独で用いられる過去分詞は 1.受身(他動詞の場合)、2.完了(自動詞の場合)の意味を持ちます³⁴⁴. S'il est tout à fait légitime d'introduire ces emplois du participe passé en grammaire du FLE, il est

³⁴³ Nakamura, K. (2004), *Problèmes typiques des apprenants japonophones du français*. Surugadai-Shuppansha :

Tokyo

³⁴⁴ Traduction : le participe passé employé seul a un sens 1. Passif [cas des verbes transitifs] 2. Accompli [cas des verbes intransitifs].

regrettable que cela se fasse sans qu'il n'y ait eu au préalable une véritable explication de l'emploi du participe passé pour exprimer l'état en français dans le manuel, notion au combien fondamentale dans la langue. On voit que l'objectif est de faire en sorte que les apprenants soient capables de lire (et non de communiquer) les ouvrages académiques et littéraires au plus vite où de telles propositions participiales sont légion.

Le Français menus (2001) nous fournit un autre exemple de grammaire incongrue : en page 23, il aborde la différence entre les expressions « être en + 名詞 (nom) » et « mettre en + 名詞(nom) », ce qui n'est pas inintéressant en soi puisque c'est en rapport avec la différence entre action et état qui nous préoccupe tant ici, et donne pour exemple la dualité sémantique et aspectuelle entre: être en désordre / mettre en désordre, être en question / (re)mettre en question, être en paix / mettre en paix, être en colère / mettre en colère, être au courant / mettre au courant. Il est néanmoins dommage que l'auteur n'ait pas saisi l'occasion de généraliser l'emploi de « être + participe passé » bien plus profitable aux apprenants d'un point de vue statistique que l'expression « être en + nom » à la portée fort limitée en français. Ici aussi, l'approche est avant tout lexicale, avec un pendant grammatical dynamique vs statique qui demeure insuffisant cependant car l'expression de l'état n'y est pas abordée dans son ensemble.

On a le sentiment que l'expression de l'état semble toujours considérée comme allant de soi, et est sans cesse oubliée des grammaires ou à peine évoquée, ne donnant lieu qu'à une explication succincte et à aucun exercice particulier : en fait la plupart des auteurs passent sous silence l'emploi résultatif du participe passé avec « être » car ils le considèrent comme un simple prédicat adjectival, ce qui relève de fait de l'apprentissage lexical. On peut se demander alors pourquoi cet auteur a décidé de grammaticaliser l'opposition « être en + N » / « mettre en + N » en passant sous silence l'expression de l'état même...

3.8.6. Une pratique pédagogique implicite pouvant induire en erreur l'apprenant:

Il apparaît que la confusion des apprenants observée dans des enquêtes portant sur le choix des formes verbales appropriées pour exprimer l'action active ou passive d'une part et l'état d'autre part (Delbarre, 2010a) pourrait avoir son origine en partie aussi dans les cours de communication même. En effet, on peut y observer des pratiques pédagogiques qu'on ne peut qualifier d'abusives car elles ne reposent pas sur de faux faits grammaticaux et se trouvent même justifiées par les institutions françaises en la matière, mais qui s'avèrent pédagogiquement biaisées de notre point de

vue comme nous allons le montrer. De quoi s'agit-il ?

Il se trouve que l'expression de l'état, comme nous l'avons déjà souligné, est présente à maintes reprises dans les manuels de communication notamment mais l'est de manière implicite, c'est-à-dire que ces expressions, quand elles apparaissent en classe ou dans les manuels de communication, ne sont jamais traitées comme une expression de l'état dérivées d'une forme verbale, mais comme de simples prédicats adjectivaux sans que cela ne soit dit non plus explicitement. Les exemples sont légion et on pourrait remplir une dizaine de pages d'un article avec l'ensemble des manuels observés. En voici quelques-uns :

Les mots-Clés (2007) : p. 14 : Tu es marié avec une Japonaise ? ; p. 31 : Il est trop serré. ; p.35 : Nous sommes perdus.

Passe-Partout (2009) : p.30 : Je suis perdu. ; p.61 : Mon appareil photo et mon sac étaient posés sur la table, [...]

Passionnement 1 (2004) : p.38 : Les Niçois sont plus bronzés que moi !

Il est rare qu'à ce stade d'apprentissage les enseignants du cours de communication prennent la peine d'expliquer aux apprenants la vraie nature de ces énoncés (la structure « être + participe passé » exprimant l'état) car le participe passé est souvent une notion que l'on apprend plus tard à l'occasion de l'étude du passé composé, et si de tels énoncés apparaissent après que le concept de participe passé a été vu justement à travers l'étude du passé composé, il est fréquent de se contenter de continuer de présenter de telles expressions comme de simples prédicats adjectivaux sans mentionner la notion d'état en soi, du fait de leur similitude avec les structures « être + nom » et « être + adjectif ». Un tel parti pris est compréhensible en cours de communication où l'apprentissage d'expressions toutes faites prêtes à l'emploi pour la conversation prime souvent par souci de facilité sur la réalité des faits linguistiques. Les enseignants s'en trouvent confortés par le fait que les dictionnaires de langue française confirment le statut d'adjectif de la plupart de ces termes tels que « marié », « perdu », « fermé », etc. en précisant tout de même leur caractère de participe passé. Il est à noter que les manuels de grammaire publiés au Japon et que nous avons observés ne font pas cet amalgame et ne mettent jamais en exemple des participes passés pour illustrer l'accord de l'adjectif qualificatif avec son sujet ou le nom, preuve d'une conscience des auteurs que le participe passé n'est pas un adjectif comme les autres (dommage que cette prise de conscience ne se traduise pas par des propositions pédagogiques pour enseigner l'expression de l'état dans les manuels).

Il se trouve parfois quelques manuels de communication qui offrent une traduction japonaise de ces expressions « toutes faites » comme *Passionnement 2* : en

page 27 apparaissent les deux expressions suivantes pour refuser: « Je ne suis pas libre. Je suis occupé(e) ». Ces deux expressions sont traduites en japonais dans le manuel ainsi: あいていません。ふさがっています(aite imasen. Fusagatte imasu). Notez que ces traductions font appel toutes deux à des verbes momentanés intransitifs à la forme statique en –te iru en japonais. Les voici enfin directement mis en relation avec des expressions françaises, mais il aura cependant fallu attendre la leçon 5 du niveau 2 pour que cette association de sens et de formes entre le japonais et le français se fasse finalement. La question qui demeure est: les enseignants font-ils ce parallèle eux-mêmes et l'expliquent-ils (même question concernant les apprenants) ou bien se contentent-ils de prendre pour acquis le caractère purement lexical de ces deux cas car aucune explication grammaticale n'accompagne ces énoncés qui sont là dans un but informatif pour l'apprenant ? Ces deux expressions ont un autre aspect intéressant car, si la forme « fusagatte iru » est mise régulièrement en parallèle avec la structure « être + participe passé » conformément à notre hypothèse pédagogique de départ sur l'expression de l'état³⁴⁵, au contraire nous tombons sur un cas purement lexical et idiomatique avec la forme « aite imasen »³⁴⁶ mise en parallèle avec l'adjectif qualificatif « libre », ce qui cependant ne remet pas en cause notre hypothèse de départ en soi, mais nous prévient qu'à un verbe momentané à la forme en –te iru exprimant l'état ne correspond pas toujours la structure « être + participe passé », ce dont nous étions aussi conscients (on trouve d'ailleurs un prédicat adverbial « être debout » pour « tatte iru »). Cela n'est d'ailleurs pas un trait propre à l'expression de l'état entre le japonais et le français. La refondation de la pédagogie de l'état en français devra donc prendre en compte de tels cas lexicaux idiomatiques.

Évoquons pour finir le cas intéressant de *M. Pourquoi* (2007) qui traite l'expression « Je suis marié » de manière évolutive dans le manuel, ce qui a attiré notre attention. En page 13, on a ainsi : « Moi, je suis mariée ». Cet énoncé typique est traité de manière classique, i.e. que « marié » est vraisemblablement considéré comme un simple prédicat adjectival à ce stade, même si cela n'est qu'implicite. Une note de renvoi permet à l'étudiant de se référer à la formation du féminin et du pluriel expliquée en page 109. Mais rien n'explique la vraie nature du terme en question malgré une traduction « kekkon shite iru » bien présente. On en présume donc que l'apprentissage de cette forme est avant tout lexical et que c'est à l'apprenant de se construire son hypothèse de travail, ce qui est le cas de toute manière de tous les manuels de communication. Plus loin, en page 71, on trouve l'exemple « il est mort », traduit aussi

³⁴⁵ « fusagatte iru » a généralement le sens de « être bouché, obstrué, rempli », du verbe « fusagaru » (se boucher, s'obstruer, se remplir).

³⁴⁶ « aite iru » signifie originellement « être vide », du verbe « aku » (se vider).

en japonais, mais pas d'explication supplémentaire: l'apprentissage est sans doute aussi de type lexical à ce stade. Ce manuel est cependant le premier (de communication) à noter la différence de sens entre « se marier » et « être marié » explicitement dans une petite note page 91: se marier は行為を表す動詞で、状態を表す動詞ではありません。「結婚している (既婚である)」という状態を表現するには être を使って「Je suis marié(e)」と言います³⁴⁷. Malheureusement, l'explication ne concerne que ce verbe pronominal, et pas les autres comme « se lever » ou « se coucher » qui sont aussi cités dans la liste des verbes pronominaux principalement traités dans cette leçon, ce qui ne permet aucunement à l'étudiant d'opérer une généralisation quant à l'expression de l'état en français. Cela aurait été pourtant une excellente occasion d'aborder ce problème en général ici.

Les enquêtes (Delbarre, 2010b) évoquées à plusieurs reprises plus haut ont montré combien les apprenants ont du mal à modifier leur perception de l'état et de l'action après avoir mémorisé lexicalement de telles expressions, car une fossilisation de leur système linguistique interne s'est malheureusement opérée dans de nombreux cas. Ces enquêtes ont montré que les étudiants qui semblent avoir conscience de la différence en français pour exprimer action et état d'un même verbe japonais pouvaient bloquer en raison d'une perception erronée qu'ils ont de certains items grammaticaux: « marié » ayant été présenté comme un simple adjectif en classe, il ne peut donc se conjuguer et cela bloque l'utilisation de la forme *kekkon suru* (se marier) au moment approprié. Ce phénomène est observable notamment pour les énoncés courants tels que « être perdu », « être fermé », « être ouvert », etc., mais cela ne semble pas bloquer autant la distinction entre formes statiques et dynamiques d'expressions verbales moins courantes dans les classes de communication telles que « s'arrêter / être arrêté », « se casser / être cassé », etc. quand elle est connue des apprenants.

3.9. Quelques pistes pédagogiques pour l'enseignement de l'expression de l'état:

Nous terminerons en évoquant quelques pistes pédagogiques possibles pour introduire l'expression de l'état en première année de FLE, suite aux observations faites sur les manuels de FLE publiés au Japon:

. il convient de séparer les divers emplois de “être + participe passé” : de même que le passé composé des verbes utilisant être est enseigné indépendamment du passif, il convient de séparer l'emploi résultatif de cette structure de celle du passif proprement

³⁴⁷ Traduction : “se marier” est un verbe exprimant une action, et non un verbe exprimant un état. Pour exprimer l'état tel que “kekkon shite iru [kikon de aru]”, on dit “je suis marié” en utilisant “être”.

dit. Andersen³⁴⁸ (1984) remarque ainsi que, si les locuteurs natifs, lorsqu'ils utilisent une structure donnée commune à plusieurs sens ou emplois (la structure "être + participe passé" dans notre cas), l'utilisent en intégrant inconsciemment tous ses sens en cette seule structure, il n'en est rien des apprenants non natifs (du français dans notre cas) qui ne peuvent intégrer tous ces sens et emplois de la même manière. Andersen remarque que les apprenants lient d'abord une fonction donnée à une structure ou une forme donnée. Selon ce point de vue, lorsqu'un apprenant japonophone apprend le passif ou le participe passé français, il ne peut intégrer en même temps les quelques fonctions qu'assume la structure "être + participe passé" ou le participe passé lui-même isolément: d'ailleurs on n'aborde jamais dans les manuels le passif et les verbes ayant "être" comme auxiliaire des temps composés en même temps. Cela nous paraît une excellente justification pour aborder l'état séparément du passif à la différence des rares manuels de grammaire abordant l'état succinctement dans le chapitre consacré au passif du fait de leur parenté morphologique.

. nous recommandons vivement de faire la comparaison entre énoncés français et japonais de même nature, si l'enseignant dispose d'une certaine connaissance de la L1 de ses apprenants, non pas afin de faire un cours de linguistique (ce dont l'apprenant n'a souvent cure), mais surtout afin de sensibiliser l'apprenant aux deux systèmes linguistiques de sa L1 et de la L2 de manière consciente comme nous y invite le CECR.

. il nous semble le plus intéressant d'introduire la notion d'expression de l'état au stade d'apprentissage des verbes au présent de l'indicatif. Cette introduction peut suivre ou précéder celle du futur proche / simple ou de l'impératif, mais devrait de toute manière précéder celle des premiers temps du passé. Le but est que les étudiants ne se retrouvent pas en face d'énoncés de natures différentes à des stades postérieurs d'apprentissage comme nous l'avons noté dans ce chapitre, concernant le futur antérieur, le subjonctif passé et le plus-que-parfait.

. Les verbes pronominaux peuvent d'ailleurs servir de déclencheur à l'apprentissage de l'expression de l'état (rappelons que de nombreux verbes pronominaux correspondent à des verbes intransitifs transitoires en japonais, ceux les plus susceptibles d'exprimer l'état résultatif en japonais avec la forme *-te iru*), ceux-ci devraient aussi être appris avant que ne soient abordés les temps passés.

. Pour faciliter l'apprentissage du passé composé, il conviendra de prévenir les étudiants sur le fait que la forme statique des verbes utilisant « être » comme auxiliaire du passé composé sert aussi à exprimer l'état.

³⁴⁸ Andersen, R. (1984). The one to one principle of interlanguage construction, *Language Learning* 34, 77-95

.Quand l'occasion en sera donnée, on n'oubliera pas éventuellement de mentionner des expressions telles que « être debout », « être en colère » parallèlement à « être levé », « être fâché » afin de rendre compte de la réalité de l'usage en L2.

. L'introduction de l'expression de l'état oblige ainsi à enseigner le participe passé en tant que forme indépendante.

Il convient de faire une dernière remarque sur la terminologie en grammaire du français. Il est regrettable que le terme “participe passé” soit encore retenu dans les grammaires, alors que des appellations plus fidèles de ce participe éviteraient la confusion avec le concept de passé par les apprenants, ce que ce participe n'exprime pas en soi. Dans la didactique actuelle du FLE, le participe passé n'est que trop associé au passé composé, et aussi au passif. Béchade³⁴⁹ (1989) n'est pas satisfait du nom de participe *passé* qu'il ne conserve que par habitude terminologique, car il exprime plutôt une valeur aspectuelle d'accompli, le procès étant vu comme achevé, le participe marquant ainsi au besoin l'état qui suit l'achèvement du procès. Ce n'est qu'accessoirement qu'il marque l'antériorité temporelle en fonction du verbe principal. Dagneaud³⁵⁰ (1965) critique la dénomination de participe “passé” en ce qu'elle déroutait les élèves notamment en ce qui concerne la signification du passif et de ses temps: il est absurde de dire par exemple que le présent des verbes passifs se forme avec le verbe *être* mis au présent et le participe passé qui n'a rien d'un sens passé. L'auteur se contente de proposer le terme *participe*, réservant l'expression *participe passé* aux formes telles que “ayant chanté”. Nous serions plutôt de cet avis, faute de mieux.

Cependant, comme Wilmet³⁵¹ (2007), on peut se résoudre à ce que « l'exactitude en soi de la terminologie grammaticale est chose d'importance secondaire », et qu'« il n'empêche que l'étiquette demeure commode une fois vidée de son contenu littéral ».

3.10. Conclusion à la troisième partie:

Il existe bel et bien un pan de grammaire française encore mal défini et donc mal abordé en FLE, notamment en première année de cursus, mais aussi dans les étapes suivantes de l'apprentissage du français: l'expression de l'état, qui tel un fantôme hante les manuels sans être jamais saisissable. Nous pensons avoir trouvé

³⁴⁹ Béchade, H.D., (1989). *Syntaxe du français moderne et contemporain*. Paris : PUF Fondamental

³⁵⁰ Dagneaud, R. (1965). *Le Vocabulaire grammatical*. Sedes : Paris

³⁵¹ Wilmet, M. (1997-2007). *Grammaire critique du français*. Louvain-la-Neuve : Duculot

quelques causes possibles de ce problème: l'enseignement du FLE aujourd'hui nous semble trop universalisé, conséquence du franco-centrisme de la didactique du FLE, et n'est pas assez orienté vers son public spécifique, à savoir ici les apprenants japonophones. On a vu en seconde partie de ce même chapitre que Besse (2000) et Beacco (2010) critiquaient l'allégeance du FLE à la tradition grammaticale française et le manque de contextualisation du FLE aux contextes locaux.

Il existe naturellement un besoin pour ces apprenants justement de rendre en français des formes verbales japonaises qu'ils ne savent pas exprimer en français du fait que l'expression de l'état n'est que le parent pauvre de la forme passive en français, et ne constitue pas véritablement une catégorie sémantique et morphologique indépendante digne d'être enseignée en soi pour ce qu'elle est, alors qu'en japonais, langue maternelle de nos apprenants, cette distinction est essentielle à l'expression verbale fondamentale comme tout apprenant étranger de la langue japonaise le sait vraisemblablement.

Nous avons vu aussi que les diverses manières d'aborder le participe passé en classe à diverses étapes de l'ordre d'apprentissage des points grammaticaux sont insatisfaisantes du point de vue de l'expression de l'état, aucune tentative pédagogique suffisamment claire à ce sujet n'étant encore établie dans les manuels de grammaire comme de communication. Dans le contexte de contextualisation de l'enseignement du FLE dans diverses régions du monde, il nous paraît important d'accorder une meilleure place à l'environnement linguistique et éducatif de l'apprenant qui conditionne forcément sa perception et son apprentissage de la langue cible. Cette prise en compte ne peut se contenter de simples traductions d'exemples grammaticaux et d'explications écrites ou orales dans la langue de l'apprenant. Il faut adapter certains aspects du FLE aux nécessités et aux désirs d'expression des apprenants car ce que l'apprenant formule dans sa langue, il veut aussi savoir le formuler sans problème dans la langue cible. Or l'expression de l'état (comme d'autres points grammaticaux ou autres) est fondamentale en japonais et ne peut être à ce point négligée en français où elle est tout autant fondamentale dans l'expression et la communication, sans toutefois disposer d'un statut grammatical clair.

Il convient donc de notre point de vue d'introduire la notion d'état clairement et à un stade de développement bien plus avancé que celui auquel est abordé généralement le passif (qui mériterait certainement d'être mis bien plus en avant dans les manuels d'ailleurs), ce qui nécessite une réflexion pédagogique renouvelée sur ce point. S'il pouvait en être de même pour d'autres points grammaticaux de la langue japonaise par rapport au français, l'apprenant s'en trouverait sans doute plus à l'aise

dans son apprentissage car il pourrait se référer avec plus d'assurance à sa langue maternelle et son univers cognitif plutôt qu'à la langue de substitution que constitue l'anglais comme langue de référence d'apprentissage des langues dites occidentales alors qu'il n'en a pas forcément une connaissance bien établie (et apparemment l'apprenant semble rencontrer le même type de problème concernant l'expression de l'état en anglais), ce qui lui donne un rôle déstabilisant dans l'apprentissage du français dont l'apprenant n'est malheureusement pas forcément conscient lui-même.

Il ne s'agirait donc plus d'enseigner uniquement le français à partir du français comme point de départ comme cela se fait actuellement, mais d'ajouter une dimension contextualisée linguistiquement à l'enseignement-apprentissage du français au Japon pour répondre à certains besoins créés inévitablement par l'environnement cognitif de l'apprenant japonophone. Si cela ne peut se faire dans les manuels publiés en France pour des raisons évidentes (le fameux manuel Spirale à titre d'exemple ne constitue pas à notre avis un exemple de contextualisation du FLE mais une simple traduction en japonais de ce qui se fait en France), cela est par contre faisable dans les manuels publiés au Japon uniquement et doit mener à un renouvellement de la réflexion pédagogique du FLE au Japon, même partielle, car il ne s'agit pas de tout refonder, mais de faire des aménagements supplémentaires.

Chapitre 4

Applications pédagogiques et évaluation de leurs effets

4.1.Introduction :

Avec ce chapitre nous entrons dans la phase pédagogique illustratrice de notre thèse. Si dans les chapitres précédents nous avons posé les jalons linguistiques indispensables à la compréhension des structures requises en français et en japonais relativement à l'expression de l'état, avant de justifier notre démarche d'introduction de cette notion grammaticale en FLE dès la première année d'université au Japon par la nécessité d'une contextualisation du FLE au contexte japonais, il convient désormais de vérifier l'efficacité de diverses options pédagogiques concernant l'enseignement-apprentissage de l'expression de l'état en français en milieu japonophone. Ce dernier chapitre a surtout une valeur illustrative de ce qui peut être fait pédagogiquement pour appliquer notre vision de la contextualisation grammaticale du FLE au Japon, car nous verrons que la pédagogie avec recours à L1 ne se montre pas forcément plus performante que celle sans recours à L1 même si la première semble conserver un avantage mineur notamment dans le second round d'expériences que nous avons menées. Malgré ce constat, cela ne remet absolument pas en cause l'idée même de contextualisation de la grammaire du FLE en fonction de la L1 des apprenants, l'option d'enseignement en utilisant L1 ou L2 étant ainsi laissée à la libre appréciation des enseignants quand ils en ont la possibilité (cf 3.7.2.)

Nous ferons quelques rappels préliminaires sur les facteurs pouvant influencer l'analyse des résultats, avant d'examiner les conditions de réalisation des enquêtes ayant servi à nos analyses, puis nous en présenterons les résultats et conclusions dans un dernier temps.

4.2. Quelques rappels méthodologiques :

4.2.1. La notion de tâche:

Il convient de faire un bref rappel de l'importance que revêt la nature de la tâche par rapport aux résultats qu'on en tire et parce que les apprenants et leur comportement linguistique ne peuvent s'en détacher, ce qui est le cas aussi dans toute situation communicationnelle comme le note Corder ³⁵² (1980c). Nous reprenons essentiellement ici les observations de Hirashima (1999, p.239-240)³⁵³ à ce sujet:

La tâche³⁵⁴ repose sur plusieurs composantes que sont l'activité, l'apport et la consigne. La consigne consiste en les instructions données à l'apprenant quant à la tâche à accomplir. L'apport est l'ensemble des moyens pour y parvenir. Les activités consistent en trois ensembles: production, compréhension et activité intuitionnelle³⁵⁵.

Il est avéré que le comportement du sujet est déterminé par la nature de la tâche et la situation de communication selon « le type de connaissance mobilisée, les stratégies utilisées pour exécuter la tâche et l'effort mental requis » (Frauenfelder et Porquier³⁵⁶, 1980, p.68). Ainsi le comportement de l'apprenant face à une tâche diffère-t-il selon de nombreux paramètres: tâche orale ou écrite, niveau de difficulté, situation formelle ou informelle, stratégies pour résoudre la tâche, etc. Le rôle de la tâche n'est pas simplement d'évaluer le niveau de l'apprenant, mais aussi de mettre en lumière la nature de ses difficultés, lesquelles ne sont pas forcément les mêmes selon le

³⁵² Corder, S.P. (1980c). La Sollicitation de Données d'interlangue (trad. Fr.), *Langages* 57, 29-39

³⁵³ Hirashima, H. (1999). *Enseignement / apprentissage des trois temps verbaux dits passés et ses problèmes chez des étudiants japonais*, thèse soumise à l'Université Stendhal Grenoble 3, réf. 99GRE39029

³⁵⁴ Hirashima (1999, p.240) rappelle les quatre catégories de tâches suivantes:

A: tâches de manipulation de formes ou d'énoncés, transformation de phrases, répétitions de phonèmes, etc.

B: tâches consistant à fournir un équivalent, répétition de phrases, transcodage (dictée, lecture), traduction, réécriture, etc.

C: tâches de production / expression guidée ou semi-libre, résumé, expression sur images, etc.

D: tâches intuitionnelles ou métalinguistiques: donner des jugements ou des commentaires d'ordre linguistique ou sociolinguistique, etc.

³⁵⁵ « l'activité à prendre conscience de la connaissance, à la consulter pour porter des jugements, à la formuler, éventuellement à l'explicitier sous forme linguistique, métalinguistique ou même paralinguistique » (Frauenfelder et Porquier, 1980).

³⁵⁶ Frauenfelder, U., Porquier, R. (1980). Le Problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant, *Langages*, 57, 61-71

type de tâche: Hirashima rapporte un exemple d'hétérogénéité cité par Perdue³⁵⁷ (1980) concernant un même apprenant qui, bien que faisant systématiquement la même erreur dans un certain type de tâche, la corrige dans un autre type.

La tâche a aussi pour rôle de faire prendre conscience par l'enseignant de difficultés de l'apprenant qu'il n'avait pas forcément remarquées et qui ne faisaient jusqu'alors pas l'objet de sa pédagogie: la tâche n'est pas une information uniquement sur l'apprenant, mais un révélateur de la pédagogie de l'enseignant, et notamment de ses manques. C'est involontairement de cette manière que nous avons nous-mêmes pris conscience de l'existence d'un manque pédagogique concernant l'expression de l'état en français (Delbarre, 2009) dans une classe de niveau moyen-supérieur d'apprenants japonophones, lors d'une tâche dont le but n'était pourtant pas l'expression de l'état en FLE.

4.2.2. Facteurs méthodologiques influant le déroulement des enquêtes:

Hirashima (1999, p.243) rappelle que, d'une part, « le comportement langagier de l'apprenant étant conditionné par divers facteurs internes et externes à celui-ci, un corpus ne peut pas être considéré, quelle que soit sa nature, comme reflet direct des langues d'apprenants », et d'autre part que « l'identification des erreurs se fait conformément aux critères d'analyse adoptés par l'enquêteur », ce qui oblige à une attention particulière de ce dernier pour la constitution d'un cadre d'analyse qui puisse couvrir le phénomène langagier « compte tenu de la diversité et de la complexité des causes d'erreurs ».

Reprenons ici les facteurs énumérés par Hirashima susceptibles d'influencer les étudiants japonais apprenant le français dans une situation institutionnelle au Japon:

- . facteurs linguistiques: influences des systèmes linguistiques des langues antérieurement apprises, en l'occurrence le japonais (L1) et l'anglais (L2).
- . facteurs didactiques: éléments présentant les données linguistiques (métalangage, exemples d'énoncés, etc.), qui sont d'une grande importance en contexte institutionnel.
- . facteurs inhérents à l'activité langagière: activité langagière, connaissance de la langue cible, support, etc.
- . facteurs sociolinguistiques: type de situation communicationnelle, lieu, etc.
- . facteurs cognitifs: stratégies, processus, opérations cognitives.

³⁵⁷ Perdue, C. (1980). L'analyse des erreurs : un bilan pratique, *Langages* 57, 87-94

Comme Hirashima le souligne (p.245), « l'une des difficultés méthodologiques réside dans la modalité de considération de ces facteurs dans le processus de travail qui va de l'élaboration des hypothèses jusqu'à l'analyse du corpus ». A son exemple, il convient d'élaborer une hypothèse à partir de facteurs indispensables et « d'y ajouter d'autres facteurs comme modificateurs éventuels de l'hypothèse initiale ». Comme Hirashima, il nous semble opportun de supposer les facteurs linguistiques et les paramètres cognitifs concernant le recours à la langue connue du fait que notre point de vue de recherche repose avant tout sur l'aspect linguistique de la langue de l'apprenant, impliqué par notre recours à l'analyse contrastive. Si cette dernière ne fournit pas toujours des réponses à l'influence de L1 (ici le japonais) ou d'une autre L2 (ici l'anglais) sur l'apprentissage de L3 (ici le français), elle fournit par contre des données facilitant l'examen de l'intervention des langues connues sur l'apprentissage de la langue cible.

4.3. Révision des travaux précédents:

4.3.1. L'examen des effets de l'input :

Nous examinons ici quelques études antérieures ayant trait aux effets de l'enseignement explicite et de l'enseignement implicite auprès d'apprenants. La plupart de ces travaux ne portent malheureusement pas sur l'expression de l'état, domaine de recherche encore relativement inexploré aussi bien en FLE qu'en ALE, ce qui fait l'originalité de nos présentes recherches sur le sujet. Ces études sont citées en ce qu'elles appuient pour la plupart notre point de vue selon lequel l'input seul ne permet pas d'acquérir L2 correctement et qu'un enseignement grammatical pleinement explicite permet de pallier certaines insuffisances chez l'apprenant.

Par ailleurs, la plupart de ces études ne reposent pas sur le recours à une pédagogie utilisant la mise en contraste entre langue maternelle et langue cible du fait du contexte immersif de la plupart des situations d'enseignement décrites ancrées dans une pédagogie dite communicative. Le fait est que l'utilisation de la linguistique contrastive dans l'enseignement de L2 dans le pays où est parlée L2 est le plus souvent exclu du fait de la diversité des langues maternelles des apprenants. Cependant ces études constituent une bonne base de départ pour l'étude de l'impact de l'input et du feedback sur les apprenants qui est à la base de nos investigations en fonction de diverses méthodologies d'enseignement de la grammaire le plus explicitement possible (avec recours à L1 à la fois comme moyen d'enseignement et comme moyen de sensibilisation à la grammaire de L2) ou relativement implicitement (sans recours à L1

comme moyen d'enseignement ni comme moyen de sensibilisation à la grammaire de L2) puisque tout enseignement n'est jamais véritablement implicite (cf 3.3.5. au sujet de l'illusion de l'implicite).

4.3.1.1. Les champs d'enquête:

Notre revue de littérature linguistique se fonde sur les auteurs suivants:

- . White³⁵⁸ (1991a) : comparaison des effets entre enseignements explicite et implicite quant à la place de l'adverbe en anglais.
- . Trahey et White³⁵⁹ (1993): effets de la preuve positive sur l'acquisition de la place de l'adverbe en anglais.
- . Harley³⁶⁰ (1989): effets de l'approche fonctionnelle quant à l'enseignement de la grammaire dans des groupes d'apprenants à travers l'emploi du passé composé et de l'imparfait en français, par comparaison avec des groupes recevant un enseignement autre.
- . Tomasello et Herron³⁶¹ (1989): effets de la preuve négative sous forme de feedback correctif impliquant les erreurs de transfert de L1 sur L2 quant à 8 structures de base du français.
- . Lightbown et Spada³⁶² (1990): effets de l'enseignement explicite sur l'acquisition de la forme en -ing et l'ordre nom-adjectif en anglais.
- . Doughty³⁶³ (1991): effets de l'instruction sur l'acquisition de la relativisation en

³⁵⁸ White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition : Some effects of positive and negative evidence in the classroom, *Second Language Research*, 7, 133-161

³⁵⁹ Trahey, M. & White, L. (1993). Positive evidence and preemption in the second language classroom, *Studies in second Language Acquisition*, 15, 181-204

³⁶⁰ Harley, B. (1989). Second Language Proficiency and Classroom Treatment in early French immersion, in R. Freudenstein (Ed.), *Error in foreign languages: analysis and treatment*. Marburg: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung des Philipps-Universität

³⁶¹ Tomasello, M. & Herron, C. (1989). Feedback for language transfer errors : the garden path technique. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 385-395

³⁶² Lightbown, P., Spada, N. (1990). Focus-on-Form and corrective Feedback in Communicative Language Classroom, in M. Clarke and J. Hanscombe (Eds.), *On Teaching English to Speakers of Other Languages*, 82. Washington DC: TESOL

³⁶³ Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study of second language relativisation. *Studies in Second Language Acquisition*, 13/4, 431-469.

anglais.

. Day et Shapson³⁶⁴ (1991): effets de l'enseignement explicite sur l'acquisition du conditionnel en français.

. White, Spada, Lightbown, Ranta³⁶⁵ (1991): effets de l'enseignement explicite de la grammaire et du feedback correctif sur l'exactitude quant à la formation des questions en anglais.

. Izumi et Lakshmanan³⁶⁶ (1995): effets de la preuve négative sur l'acquisition du passif anglais.

. Williams et Evans³⁶⁷ (1998): effets de l'enseignement implicite et explicite quant à l'utilisation des participes présent et passé en anglais en tant que prédicats adjectivaux et sur le passif sans agent.

. Whitlow³⁶⁸ (1997): effets de l'input positif et négatif sur l'acquisition du passif anglais par des apprenants japonophones.

4.3.1.2. Le public:

. White (1991a): les sujets sont des enfants de langue maternelle française, de niveau 5 à 6 (10-11 ans) dans le cours d'anglais L2 intensif au Québec et sans grande connaissance de L2. Le projet porte sur l'enseignement communicatif avec peu d'instructions explicites ou aucune instruction explicite. Il implique deux groupes, l'un ayant reçu des instructions sur le placement de l'adverbe en anglais, et l'autre n'en ayant pas reçu.

. Trahey et White (1993): idem.

. Harley (1989): apprenants anglophones de niveau 6 (environ 11 ans) dans un programme d'immersion en français.

. Tomasello et Herron (1989): 32 apprenants de niveau débutant en français dans une

³⁶⁴ Day, E. & Shapson, S. (1991). Integrating formal and functional approaches in language teaching in French immersion: an experimental study, *Language Learning* 41, 25-58

³⁶⁵ White, L., Spada, N., Lightbown, P.M. & Ranta, L. (1991) Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12.4. 416-32

³⁶⁶ Izumi, S. & Lakshmanan, U. (1998). Learnability, negative evidence, and the L2 acquisition of the English passive. *Second Language Research*, 14, 62-101.

³⁶⁷ Williams, J. & Evans, J. (1998). What kind of focus and on which forms ? in C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, 139-155. Cambridge: Cambridge University Press

³⁶⁸ Whitlow, C.J. (1997). *Assessing the effects of positive and negative input on second language acquisition : a study investigating the learnability of the English passive by speakers of Japanese*. Boston University: Graduate School of Arts and Sciences

université avec cours enseignés en français.

. Lighbown et Spada (1990): 4 classes d'enfants de 10-12 ans francophones natifs.

. Doughty (1991): 20 apprenants de diverses nationalités à un institut de cours intensif aux Etats-Unis.

. Day et Shapson (1991): 12 classes d'enfants de 11-12 ans dans un contexte d'immersion en français à Vancouver.

. White, Spada, Lighbown, Ranta (1991): enfants francophones de 10-12 ans d'un programme ESL d'anglais intensif au Québec.

. Izumi et Lakshmanan (1995): 15 apprenants japonais de 18 à 28 ans divisés en deux groupes de 4 (expérimental) et 11 membres (contrôle).

. Williams et Evans (1998): 3 classes réparties en trois groupes contrôle, implicite et explicite. Pas d'indication de l'âge et du niveau des apprenants.

. Whitlow (1997): 28 apprenants japonophones d'anglais de 18-19 ans dans un programme d'acceptation en université aux Etats-Unis, ayant suivi à cet effet trois semaines de cours d'anglais intensif et un apprentissage au collège et au lycée au Japon, donc bénéficiant sans doute d'une bonne connaissance théorique de la langue cible.

4.3.1.3. Les procédés d'enquête:

. White (1991a): un pré-test portant sur trois tâches a été mené après trois mois de cours. Le professeur du groupe explicite a exposé le matériel linguistique nécessaire quant au placement des adverbes dans la structure SVO. Les deux groupes ont suivi des activités de jugement de grammaticalité de phrases avec adverbes, de mise en ordre de mots de phrases désordonnées, etc.

3 tests pour juger le placement de l'adverbe ont été donnés: 1) un test de jugement de grammaticalité sous forme d'une histoire avec images accompagnées de phrases (33 au total, dont 16 comportant un adverbe) à réécrire si besoin; 2) un test de préférence écrit sous forme de paires de phrases pour lesquelles l'apprenant devait dire laquelle est correcte ou si les deux ou aucune n'est correcte; 3) un test individuel de manipulation de phrase pour vérifier la capacité de former autant de phrases que possible à partir de cartes mots. Un post-test a été mené tout de suite après la période d'enseignement, puis un autre 5 semaines plus tard et un dernier un an plus tard.

. Trahey et White (1993): les professeurs ont utilisé un matériel spécialement conçu pour l'expérience (histoires, jeux, exercices), et les apprenants ont été exposés à des adverbes apparaissant en n'importe-quelle position acceptable en anglais, en particulier l'ordre SAV. Les apprenants n'ont pas reçu d'enseignement explicite et les professeurs

ne les ont pas corrigés en cas d'erreur. Aux tâches identiques à White (1991a) s'ajoute une tâche de production orale pour le groupe avec flot d'input, au moyen d'images accompagnées d'un adverbe pour inciter à l'utilisation de la structure SAVO.

. Harley (1989): matériel pédagogique et enseignement centrés sur la distinction de sens entre passé composé et imparfait en français. Les apprenants ont subi un pré-test, un post-test et un second post-test ultérieur. Ces tests reposent sur une tâche de composition, un test à trous et une entrevue orale. Durant la première semaine d'expérience, les apprenants ont lu une légende québécoise riche en input pour les sensibiliser aux emplois des deux temps, sans recevoir d'enseignement explicite à ce sujet. La semaine suivante, les apprenants devaient souligner tous les verbes à ces deux temps et essayer de comprendre leur emploi par eux-mêmes. La troisième semaine, les apprenants devaient faire correspondre phrases avec ces deux temps et des photos. La quatrième semaine ont été menées des activités orales employant ces deux temps. La cinquième semaine a donné lieu à des activités de pantomime dégageant un contexte propice à l'usage de l'imparfait et une activité de description d'image élicitant le passé composé. La sixième semaine, les apprenants ont composé leur propre histoire narrative en employant les deux temps ciblés. La septième semaine, les apprenants devaient compléter les trous de la légende de la première semaine correspondant aux verbes conjugués aux deux temps. Cette semaine-là ainsi que la suivante, ils devaient enregistrer des interviews au sujet de leurs expériences passées. Les tests de composition ont été évalués par des professeurs francophones quant à l'emploi des deux temps passés. Les tests à trous étaient centrés sur le choix entre les deux temps. L'interview était structurée de sorte que l'apprenant use des deux temps, mais seules les occurrences de l'imparfait ont été dénombrées par rapport au nombre de contextes obligatoires de son emploi.

. Tomasello et Herron (1989): les 8 structures du français ciblées ont été introduites en une seule session. Pour chacune, le professeur a enseigné une expression française et dirigé l'attention des apprenants sur des phrases anglaises au tableau qu'ils devaient alors traduire en français. Les trois premières expressions françaises étaient fidèles à la structure anglaise, mais la quatrième en différait. Le traitement de la quatrième phrase diffère selon les groupes d'apprenants: dans le groupe de contrôle, le professeur a insisté sur cette phrase et expliqué en français la nécessité de faire attention en la traduisant en français, avant d'illustrer la forme correcte oralement et à l'écrit. Dans un autre groupe, la stratégie a consisté faire traduire par les étudiants directement sans avertissement la phrase anglaise en question afin de les induire délibérément en erreur, avant de corriger ensuite ces erreurs. Les structures ciblées ont été testées le lendemain,

puis cinq jours plus tard, et enfin 17 jours plus tard, à chaque fois au moyen d'un test de traduction.

. Lighbown et Spada (1990): les professeurs des 4 classes ont eu très peu recours à l'enseignement explicite de la grammaire, la plupart du temps seulement s'ils sont sollicités en ce sens par les apprenants ou en réaction à leurs erreurs. Il apparaît que le recours à l'enseignement explicite varie de 11% à 29% du temps d'enseignement (20 heures) selon les professeurs évalués à ce niveau-là d'après le cadre de l'Orientation Communicative de l'Enseignement des Langues (COLT en anglais). Les apprenants ont été testés avec une entrevue durant laquelle le professeur devait deviner laquelle de 4 images similaires l'apprenant décrivait.

. Doughty (1991): un groupe contrôle a été exposé aux propositions relatives sans explication explicite de la relativisation, tandis qu'un autre groupe a reçu un enseignement explicite de la relativisation. Ils ont été pré-testés et post-testés au moyen de deux tâches de jugement grammatical, deux tâches de combinaisons phrasales, une tâche orale de description d'images similaires montrant des personnes en action et d'une autre image montrant une scène dans un parc. Les apprenants ont participé à 10 jours de traitement, à raison d'une leçon par jour, individuellement face à l'ordinateur, tandis que le professeur se tenait prêt à répondre à toute question. Ils ont été testés quotidiennement pour vérifier leur compréhension des leçons, puis le post-test a été mené juste après la période de cours.

. Day et Shapson (1991): deux groupes, l'un avec enseignement explicite du conditionnel et l'autre avec un enseignement habituel ont été créés. L'expérience a duré 5 à 7 semaines. Un pré-test, un post-test puis un autre post-test 11 semaines plus tard ont été menés. Les enseignants ont suivi un atelier pour les sensibiliser à l'expérience: ils devaient enseigner le cursus en trois séances de 45-60 minutes par semaine. L'accent était mis sur l'utilisation du conditionnel pour exprimer l'hypothèse et la politesse. Les performances des apprenants ont été mesurées avec un test à trous, une composition et un test oral. Noter que les tâches du pré-test ont été réutilisées pour le second post-test. Le test à trous comportait 32 blancs dont 27 impliquant le conditionnel. La composition portait sur un personnage que les apprenants aimeraient être. Le test oral visait à éliciter le conditionnel hypothétique.

. White, Spada, Lightbown, Ranta (1991): deux groupes ont été formés, l'un recevant une instruction explicite sur la formation des questions, l'autre n'en recevant pas, mais recevant une instruction sur le placement des adverbes (il s'agissait en fait d'une étude de White reprise ici, 19991). Durant la première phase expérimentale, les sujets ont eu trois heures d'instruction explicite et de feedback correctif la première semaine, et deux

heures la semaine suivante. L'instruction s'est focalisée sur les auxiliaires *can, be, do* et les mots interrogatifs *what, where, why*. Un premier test a eu lieu le jour suivant la dernière instruction: les apprenants devaient juger la grammaticalité des 15 questions écrites soumises.

Quatre classes se sont ajoutées à l'expérience lors de la seconde phase: elles ont reçu 4 heures et demie d'instruction audio et quatre heures la semaine suivante. L'effet de cette instruction a été mesurée avec deux tests, l'un à partir de cartons avec des mots à mettre en ordre pour former correctement une question, et l'autre consistant à juger la grammaticalité de 33 paires de questions. Une tâche orale consistait à poser des questions au professeur sur une série d'images jusqu'à ce que l'apprenant puisse déterminer laquelle le professeur a en main.

. Izumi et Lakshmanan (1995): le groupe expérimental a reçu un enseignement explicite sur le passif anglais, avec recours aux différences entre japonais et anglais concernant le passif, à la preuve négative et à la preuve positive explicite, sur deux séances d'une heure et demie deux jours de suite. Les participants ont été pré-testés, post-testés 5 jours plus tard et 2 d'entre eux retestés 8 semaines plus tard. Les tests comprenaient une tâche de traduction de 6 phrases japonaises en anglais, comprenant des passifs directs et indirects de verbes transitifs et intransitifs. Une autre tâche reposait sur des images et un verbe qui leur est associé afin d'encourager la production orale sur le passif. Une tâche de jugement grammatical sur 16 énoncés passifs a aussi été menée.

. Evans et Williams (1998): seuls des participes présents avec un équivalent passé ont été utilisés dans cette expérience. Le groupe recevant un enseignement implicite a subi un flot d'input comprenant des participes présents et passés, sans explication grammaticale explicite ni feedback correctif. Le groupe explicite a reçu le même input avec des explications grammaticales sur l'usage des participes: noter que le focus sur les participes a continué tout le long du semestre et pas seulement durant l'expérience. Le groupe contrôle a reçu un input moins riche en participes. Les tâches concernant les participes employés prädicativement comme adjectifs ont consisté en un test de jugement grammatical sur les participes et un autre test à choix multiples entre plusieurs formes verbales (participes présent, passé et infinitif). Les tâches sur le passif ont consisté en un test à trous où chaque phrase devait être complétée librement par l'apprenant avec un verbe passif suggéré par une image, un autre test narratif dans lequel l'apprenant devait finir de rédiger des phrases passives dont la première partie (le patient) était déjà écrit, la phrase étant suggérée par des images aussi. Tous ces tests ont été utilisés en tant que pré-tests deux semaines avant l'instruction et comme post-tests deux semaines après l'instruction. Ils ont été accomplis entre 7 à 12 minutes,

sans véritable possibilité pour les apprenants de revenir sur leurs réponses. Noter que les pré-tests et post-tests concernant les participes employés prädicativements comme adjectifs et les tournures passives n'ont pas eu lieu simultanément puisque l'instruction sur le passif a suivi celle sur les participes avec un décalage de deux semaines. Les apprenants ont aussi été testés oralement pour vérifier leur utilisation spontanée des participes.

. Whitlow (1998): l'expérience a débuté 3 semaines après la fin de leur programme de cours intensifs. Ils ont été prévenus que l'enseignant s'intéresse à leur manière d'acquérir L2. Les 28 apprenants ont été divisés en 4 groupes de niveau plus ou moins égal en fonction d'un test de placement. Chacun a rencontré l'enseignant trois fois par semaine lors de séances de 20 minutes, pendant 6 semaines, pour fournir les apprenants d'un input régulier mais limité en temps de manière plus naturalistique. L'un des groupes recevait uniquement des données linguistiques primaires, un autre des preuves positives explicites, un autre des preuves négatives et positives explicites, et le dernier servait de groupe contrôle sans preuves portant sur le passif. Les sujets ont été testés avec un pré-test, puis un post-test et un dernier post-test six mois après la fin de l'expérience. Les tâches de ces tests étaient un exercice de traduction, un exercice de jugement grammatical, une description orale d'image et un exercice de production orale spontanée. Les 4 groupes ont reçu un input consistant en des textes de nature historique et culturelle contextualisant le passif. Les textes étaient d'abord présentés et donnaient lieu à une discussion et à des exercices sur le passif en fonction des groupes.

4.3.1.4. Résultats de ces travaux:

. White (1991a) affirme que les preuves négatives permettent aux apprenants de L2 d'acquérir des règles qu'ils ne pourraient acquérir en usant uniquement de preuves positives qui ne permettent pas à elles seules de nier certaines propriétés de L1 inexistantes en L2. La règle testée est l'ordre S-A-V-O en anglais. White trouve que le groupe d'enseignement explicite l'emporte sur l'autre dans les tests de placement des adverbes et que l'enseignement explicite est donc plus efficace que la simple preuve positive. Cependant elle note aussi que le groupe explicite surgénéralise la règle SAVO aux phrases sans O, s'interdisant un énoncé tel que "I walked slowly to school" correct en anglais. Mais le post-test mené un an après ne montre que peu de différences entre les deux groupes au niveau des résultats, l'effet de l'enseignement explicite s'étant donc estompé apparemment, mais les résultats du groupe implicite n'étant pas eux-mêmes améliorés, White en conclut une insuffisance de la preuve positive pour pallier des

erreurs grammaticales.

. Trahey et White (1993): Le test de jugement de grammaticalité montre que les sujets exposés à un flot d'input voient l'acceptation de l'ordre SAV accrû, sans pourtant rejeter comme agrammatical SVAO même si son acceptation est moindre au post-test qu'au pré-test. Les tests de préférence grammaticale et de manipulation de phrase ne montrent pas de rejet significatif de SVAO mais une meilleure acceptation de SAV entre pré-test et post-test. Le test de production orale montre aussi un accroissement de l'utilisation de SAV mais SVAO ne disparaît pas. White et Trahey concluent que la preuve positive ne suffit pas à faire disparaître une structure incorrecte en L2 chez les apprenants, même si elle suffit à encourager l'utilisation de la structure correcte différente de celle en L1.

. Harley (1989): les résultats montrent que les apprenants ayant suivi cette expérience ont mieux réussi le test à trous et l'interview, mais aucune différence n'est visible en composition par rapport au groupe de comparaison. Les résultats entre les deux groupes trois mois plus tard au post-test ultérieur n'ont montré aucune différence significative aux trois tâches. Les résultats de cette étude sont sujets à caution du fait que l'enseignement prodigué aux autres groupes non expérimentaux n'est pas documenté.

. Tomasello et Herron (1989): les résultats indiquent que le groupe dans lequel la méthodologie consistait à d'abord induire en erreur les apprenants sur la structure en cause avant de les corriger s'est montré meilleur que celui où leur attention a été portée sur la structure. Ils en concluent que la première méthodologie facilite davantage l'acquisition de la structure ciblée, i.e. que la preuve négative a plus d'effets positifs sur l'acquisition que la preuve positive explicite.

. Lighbown et Spada (1990): les résultats montrent que les apprenants des classes où l'enseignement explicite était plus important ont mieux réussi le test en ce qu'ils pouvaient utiliser de manière plus exacte les structures ciblées, ce qu'on interprète comme un effet positif de l'enseignement explicite dans un contexte communicationnel de cours pour atteindre un meilleur niveau de connaissance et performance linguistiques. Cependant les auteurs n'affirment aucunement que la variable instructionnelle soit la seule à favoriser l'acquisition et que les données sont somme toute limitées.

. Doughty (1991): les résultats montrent un progrès conséquent chez les apprenants du groupe d'enseignement explicite sur la relativisation en anglais, alors que le gain est mineur chez le groupe contrôle.

. Day et Shapman (1991): les résultats ont montré un progrès plus significatif dans le groupe d'enseignement explicite que dans le groupe contrôle, notamment dans le test à

trous et le test de composition écrite, moindre dans la production orale.

. White, Spada, Lightbown, Ranta (1991): les résultats obtenus lors des deux phases ont été comparés. Concernant la tâche orale, la tâche sur cartons et le jugement grammatical, le groupe d'enseignement explicite s'est montré plus capable de former des questions exactes.

. Izumi et Lakshmanan (1995): le groupe expérimental s'est montré supérieur à l'autre groupe sur les trois tests concernant les passifs indirects (pas de données fournies sur les passifs directs). Ils en concluent que le feedback négatif est efficace pour prévenir l'impossibilité du passif indirect en anglais auprès des apprenants japonophones.

. Evans et Williams (1998): nous n'évoquerons pas les résultats portant sur l'usage du passif qui ne nous intéresse pas directement. Si certains apprenants du groupe avec enseignement implicite via input ont connu une certaine amélioration de leur utilisation des participes employés adjectivement, c'est néanmoins le groupe avec enseignement explicite qui a connu la meilleure progression.

. Whitlow (1998): il semble ne pas y avoir de différence significative quant aux résultats de chaque groupe quel que soit le type d'enseignement reçu. Whitlow remet ainsi en cause l'ensemble des études antérieures portant sur l'effet de l'input positif et négatif sur l'acquisition de L2, notamment concernant l'absence fréquente de données sur la production orale, l'âge des sujets, l'absence d'étude longitudinale. Elle conclut de son étude que la manipulation et le focus sur les formes grammaticales n'apporte pas d'effet positif particulier sur l'acquisition de L2.

L'ensemble de ces études s'accordent à dire que l'enseignement le plus explicite permet un apprentissage plus fiable de L2 que l'enseignement le plus implicite, et que le feedback et la preuve négative ont un effet correcteur bien plus efficace que la preuve positive. Seule la dernière étude de Whitlow infirme les autres, mais il convient de souligner que son étude portait sur des apprenants ayant derrière eux au moins 7 années d'apprentissage de l'anglais théorique dans leur pays d'origine, ce qui contribue très certainement à gommer des différences d'apprentissage qui apparaîtraient plus nettement avec de vrais débutants comme c'est le cas de notre situation d'enseignement au Japon, et ce d'autant plus que dans un environnement immersif de l'anglais aux Etats-Unis, l'apprenant bénéficie d'un input constant et authentique en dehors de la classe. L'étude de Whitlow nous semble ainsi biaisée dès le départ.

4.3.2. Influence de L1 sur l'interlangue des apprenants

Les études citées précédemment s'intéressaient aux effets des enseignements implicite et explicite de la grammaire. Nous évoquons ici quelques études portant sur l'influence de L1 sur l'interlangue des apprenants de L2, puisque l'une de nos options pédagogiques repose sur la sensibilisation aux formes de L1 pour mieux comprendre et utiliser celles de L2.

4.3.2.1. Les champs d'enquête :

- . Gabrielle³⁶⁹ (2009): influence de L1 sur L2 quant à l'aspect imperfectif en anglais et en japonais (to be...ing vs -te iru), en particulier quant aux particularités présentes en L1 mais absentes en L2 et la capacité des apprenants à s'en défaire en l'absence d'input explicite.
- . Kesselly³⁷⁰ (2008): influence de L1 sur l'interlangue concernant l'usage du présent simple et du prétérit en anglais par des apprenants japonophones et sinophones.
- . Collins³⁷¹ (2004): relations entre L1 et les séquences de développement quant à l'acquisition de la morphologie temporelle de l'anglais selon les prévisions de l'hypothèse aspectuelle. Collins veut vérifier que les tendances observées chez les apprenants vont dans le sens de ce que prévoit l'hypothèse aspectuelle.
- . Collins³⁷² (2002): adéquation de l'hypothèse aspectuelle avec l'usage des marqueurs temporels et aspectuels de l'anglais par des apprenants francophones, et influence de L1 sur cet usage.

4.3.2.2 Le public:

- . Gabrielle (2009): d'une part 101 apprenants japonais d'anglais (moyenne d'âge de 20

³⁶⁹ Gabrielle, A. (2009), Transfer and transition in the SLA of aspect, *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 371-402. Vu le 10-03-2010 sur:

<http://www.scribd.com/doc/27664760/Transfer-and-Transition-in-the-Sla-of-Aspect>

³⁷⁰ Kesselly, R-H. (2008). An Investigation on L1 Influence of Japanese and Chinese Native Speakers' Use of English Tense Forms, *New Voices*, 2.

³⁷¹ Collins L. (2004), The Particulars on Universals: a Comparison of the Acquisition of Tense-Aspect Morphology among Japanese and French-speaking Learners of English, *The Canadian Modern Language Review* 61:2, 251-274

³⁷² Collins L. (2002), the Role of L1 Influence and Lexical Aspect in the Acquisition of Temporal Morphology, *Language Learning*, 52:1, 43-94

ans, ayant appris l'anglais au collège et au lycée au Japon, suivant des cours d'anglais à l'université japonaise et de divers niveaux), 23 anglophones natifs, et d'autre part 31 apprenants anglophones du japonais depuis 3 ans à l'université, 31 japonophones natifs. Les natifs servent de groupe contrôle.

- . Kesselly (2008): 4 apprenants japonophones et 4 sinophones de 24 à 28 ans, de niveau avancé, ayant étudié l'anglais au collège et au lycée dans leur pays respectif, puis dans les écoles d'anglais de Brisbane (Australie).
- . Collins (2004): 139 apprenants francophones et japonophones de l'anglais langue seconde dans des établissements post-secondaire, de niveau intermédiaire ou débutant supérieur.
- . Collins (2002): 70 apprenants francophones adultes enrolés dans un programme d'apprentissage intensif de l'anglais au Québec, avec une certaine connaissance minimale de l'anglais.

4.3.2.3. Les procédés d'enquête:

. Gabrielle (2009): tâche d'interprétation identique pour tous les sujets de l'expérience. Le but est de vérifier que les apprenants japonophones de l'anglais peuvent se défaire du sens résultatif qu'ils donnent initialement à la forme progressive anglaise en raison de L1, et que les apprenants anglophones du japonais peuvent se défaire du sens progressif qu'ils donnent à *-te iru* lorsque cette forme exprime le résultatif en raison de L1. La tâche d'interprétation reposait sur de petites histoires narratives enregistrées et illustrées chacune par 2 images. Ces histoires étaient constituées d'événements achevés ou en cours. Après chaque histoire, une phrase test a été présentée oralement et visuellement et les apprenants devaient la juger sur une échelle de 1 à 5 (1: je ne peux dire cette phrase dans le contexte de l'histoire ; 3: je peux peut-être dire cette phrase dans le contexte de l'histoire ; 5: je peux dire cette phrase dans le contexte de l'histoire). Les apprenants pouvaient ne pas répondre s'ils ne savaient pas. Les histoires étaient présentées au présent simple, mais les phrases tests étaient au prétérit simple ou progressif, et au présent progressif. (8 phrases résultatives et 8 progressives ont été testées, les verbes étant tous de la même classe aspectuelle lexicale dans les 2 langues. Un test de phrases à trous avec 32 formes verbales à remplir a aussi été soumis. Une semaine avant le test, les apprenants ont reçu une liste de vocabulaire contenu dans le test et un test de vocabulaire a été donné le jour du test.

. Kesselly (2008): production orale guidée lors de conversations afin de garantir le naturel des énoncés obtenus. Les apprenants ont été invités à parler de leur vie passée

dans leur pays d'origine afin d'élucider l'usage du prétérit, et de leur vie actuelle afin de provoquer celui du présent simple.

. Collins (2004): 82 items testés au moyen de textes à trous avec verbe entre parenthèses à conjuguer essentiellement, mais pas uniquement, au passé. Les 82 items étaient répartis entre verbes exprimant un état, une activité, un achèvement et un accomplissement. Le test a eu lieu au début du programme d'apprentissage intensif, et a duré 25 minutes.

. Collins (2002): 88 items testés au moyen d'un test à trous, dont 46 items testant le prétérit (dont 9 verbes statiques, 12 verbes d'activité, 11 verbes d'accomplissement et 14 verbes d'achèvement conformément à la classification de l'aspect lexical de Vendler). Ce test est identique à celui développé par Bardovi-Harlig et Reynolds (1995). Les apprenants ont eu aussi à écrire une histoire à partir d'un film muet lors de leur première journée de stage intensif.

4.3.2.4. Résultats des travaux:

. Gabrielle (2009): les apprenants japonophones ont eu plus de succès que les apprenants anglophones à se défaire des interprétations de L1 en L2 et à acquérir les sémantiques de l'imperfectif en L2. Cette différence de résultat serait due à la complexité de la sémantique de la structure cible de L2 et au degré de transparence de l'input en L2. Les résultats montrent que ni les apprenants japonophones de l'anglais ni les apprenants anglophones du japonais n'ont de difficulté particulière avec le sens progressif de *be...-ing* en anglais et *-te iru* en japonais. De même ces apprenants n'avaient guère de difficulté avec le sens d'accompli du prétérit en anglais et de *-ta* en japonais. Par contre le sens résultatif de *-te iru* en japonais et le refus d'une telle interprétation en anglais pour *be...-ing* ont posé le plus de problème aux apprenants des deux langues respectifs.

. Kesselly (2008): l'observation des énoncés montrent que les locuteurs japonophones et sinophones partagent un même problème, l'usage du présent simple là où le passé est obligatoire ou préférable en anglais. Cependant, les locuteurs sinophones éprouvent plus de difficultés que les japonophones à utiliser le prétérit pour décrire des habitudes passées. Concernant les sinophones, cette tendance s'explique par l'absence de marquage temporel sur le verbe chinois, seuls des adverbes temporels pouvant préciser le temps. Cette tendance est beaucoup moins marquée chez les japonophones du fait que le japonais marque le passé avec le marqueur *-ta*. Cependant les locuteurs des deux pays échouent grandement à exprimer un état dans le passé au moyen du prétérit: cette

tendance est prévue par l'hypothèse de l'aspect et semble universelle, si bien qu'elle ne dépend pas forcément d'une L1 spécifique. Cependant, l'existence du marqueur perfectif *le* en chinois et l'absence de marquage temporel sur le verbe chinois a incontestablement une influence sur l'usage des temps anglais, tandis que l'opposition entre les formes *-ru* et *-ta* du japonais joue un rôle positif dans la compréhension des temps simples anglais.

. Collins (2004): les analyses ANOVA de l'auteur confirment la tendance prévue par l'hypothèse aspectuelle, à savoir que d'une part le marquage du passé a commencé avec les procès d'accomplissement et d'achèvement (téliques) des activités aux états, et d'autre part les réponses préférées du non passé pour les activités et les états étaient respectivement le progressif et le présent. La différence la plus significative entre locuteurs francophones et japonophones quant à l'influence de L1 se situe quant à l'aspect lexical du verbe dans L1, ce qui suppose que le fait que l'aspect lexical influence l'acquisition de la morphologie grammaticale est l'un des universaux de l'apprentissage des langues quelle que soit L1.

. Collins (2002): seuls les résultats du test à trous sont repris ici (ceux de l'exercice narratif ne sont pas mentionnés dans cet article). Les 70 apprenants ont été divisés en 6 groupes selon leur pourcentage d'utilisation appropriée du prétérit anglais, ces pourcentages allant de 21 % à 91% de réussite. Globalement, l'étude de Collins confirme les tendances universelles des apprenants concernant leur usage des marqueurs aspecto-temporels de l'anglais, influencé par l'aspect lexical des verbes, ce que confirme de nouveau Collins 2004. Cependant, l'influence de L1 est bien présente et se manifeste principalement par un usage abusif du present perfect anglais par les francophones, là où le prétérit est en fait requis en anglais, ce qui est dû au fait que l'équivalent morphologique (mais pas sémantique) du present perfect anglais en français, le passé composé, recouvre à la fois certains emplois du present perfect et du preterit anglais.

Les quelques études citées dans les paragraphes précédents montrent bien que L1 influence l'apprentissage de L2 d'une certaine manière, même si l'étude de Collins (2004) montre que la grammaire universelle, indépendamment de L1, semble l'influencer aussi, et donc, que toute erreur de l'apprenant n'est pas seulement imputable à l'interférence avec L1. Cela n'entre toutefois pas en contradiction avec notre objectif de sensibilisation à la grammaire de L2 à travers celle de L1 dans notre optique de contextualisation du FLE aux apprenants japonophones.

4.4. Cadre et critères méthodologiques servant de cadre à notre étude:

4.4.1. Des approches longitudinale et inter-sectionnelle:

Nous n'évoquerons que quelques-unes des méthodes de recueillement de données. Il faut souligner que la plupart des méthodes de recueillement de données dans l'étude de l'acquisition de la seconde langue sont inspirées d'autres domaines d'études telles que la psychologie, l'acquisition du langage par l'enfant, la sociologie, etc. Il faut aussi être conscient qu'un certain type de questions mèneront très souvent à une méthodologie particulière.

Deux méthodologies sont principalement employées dans le recueillement des données quant à l'acquisition de la seconde langue: la méthode longitudinale et la méthode inter-sectionnelle. Les études longitudinales sont le plus souvent des études de cas (mais pas toujours comme nous le verrons), avec des données recueillies à partir d'un seul apprenant ou un petit nombre d'apprenants sur une période prolongée de temps, la fréquence de recueillement des données sur cette durée étant variable (hebdomadaire, toutes les deux semaines, mensuellement, etc.).

Quatre caractéristiques sont à discuter quant à la méthode longitudinale: le nombre d'apprenants sujets de l'étude et la durée de l'étude, le montant de détails descriptifs, le type de données, et enfin le type d'analyse.

Typique de l'étude longitudinale sont les détails donnés sur le discours de l'apprenant ciblé, sur la situation dans laquelle ce discours s'est fait, ainsi que divers détails ayant trait à l'analyse des données (par exemple les autres participants à la conversation et leur relation à l'apprenant). Dans la plupart des cas, les données proviennent de discours spontanés, ce qui ne signifie pas que le chercheur n'impose pas certains arrangements et critères de dépôts afin de générer un certain type de données. En bref, la méthode longitudinale ne se prête pas généralement à l'utilisation de groupes de contrôle, de groupes expérimentaux, etc., bien que nous nous y soyons essayé lors du premier round d'expériences pédagogiques. Le problème dans la méthode longitudinale consiste à faire générer le type voulu de données lors d'un discours spontané. Bien qu'on ne puisse affirmer à 100% qu'un certain type de formes produites par l'interlangue apparaîtront, le chercheur peut poser des questions à même de provoquer l'apparition de l'interlangue recherchée à travers des structures spécifiques susceptibles d'être produites par l'apprenant pour répondre à certaines questions. Si l'on veut évaluer l'intervention de l'interlangue dans les temps du passé en français, il suffirait de demander à chaque recueillement de données ce que l'apprenant a fait le jour d'avant. Les données ainsi obtenues sont souvent sous la forme d'expositions narratives et de commentaires qualitatifs. Si la quantité de données n'est a priori pas le

but ultime de cette méthode, le chercheur peut néanmoins noter la récurrence de certains énoncés erronés chez l'apprenant. Ainsi a-t-on le plus souvent dans cette approche longitudinale des exemples spécifiques des énoncés de l'apprenant et des commentaires explicatifs du chercheur sur ces énoncés.

Ce type de données est généralement utile pour déterminer les tendances développementales, l'interprétation des diverses contraintes sociales et l'influence de l'input sur le discours de l'apprenant. Mener ce type d'étude demande du temps pour récolter les données à intervalles réguliers et transcrire les discours de l'apprenant. Un autre inconvénient de ce type d'étude est le manque de généralisation quant aux résultats: sont-ils applicables au seul apprenant soumis à l'étude ou sont-ils généralisables aux apprenants dans leur ensemble ? Un autre problème majeur est qu'il est presque impossible de mettre à l'épreuve la connaissance de l'apprenant quant à une forme produite dans le discours une fois qu'il l'a produite spontanément. Ainsi ne peut-on savoir si un apprenant n'utilisant que le présent dans une expérience donnée ne l'utilise qu'en réaction à l'expérience ou par manque de connaissances d'autres temps verbaux par exemple, car l'absence d'autres formes temporelles dans le discours ne signifie pas forcément une méconnaissance de ces autres formes qui n'ont simplement pas été sollicitées dans la question.

Le deuxième type de méthodologie implique des études inter-sectionnelles sur un grand nombre d'apprenants à un moment donné, l'idée étant que l'on peut ainsi voir un certain stade de développement des apprenants. Cette méthode repose le plus souvent sur un output contrôlé: le chercheur cherche à rassembler des données fondées sur une hypothèse de recherche particulière. Les données proviennent généralement de la performance des apprenants sur des tâches préspecifiées. Le type d'information sur l'arrière-plan des apprenants diffère de l'étude longitudinale en ce que les participants ne sont pas identifiés individuellement et aucune information descriptive détaillée n'est fournie. Les données sur le contexte d'apprentissage peuvent être présentées en revanche dans un tableau renseignant sur le nombre d'apprenants par langue native, sexe, âge ou niveau d'apprentissage par exemple. Comme la méthode inter-sectionnelle implique un grand nombre d'apprenants, cela demande un format de recherche expérimental typique: les résultats tendent à être quantitatifs plutôt que descriptifs, avec des analyses statistiques et leur interprétation en tant que partie intégrante du rapport de recherche.

On peut aussi créer une étude pseudo-longitudinale avec un plan inter-sectionnel. Le but d'une telle démarche est généralement de déterminer les diverses étapes du développement de l'acquisition de la langue seconde à partir de

données recueillies à un seul moment donné auprès de plusieurs sujets de niveaux différents. Le principal avantage de la méthode inter-sectionnelle est la possibilité de généraliser les résultats à un groupe plus large. En revanche, les détails sur le contexte d'apprentissage et les individus sont le plus souvent absents ou lacunaires. Or, ce type d'information peut être capital pour l'interprétation des données.

Il serait hâtif d'en conclure que seule l'approche inter-sectionnelle permet d'établir des statistiques et de généraliser les résultats à un groupe plus large car on peut mener des analyses statistiques avec l'approche longitudinale (il suffirait de mener la même étude sur un grand nombre d'individus, ce qui prendrait davantage de temps. Il faut le reconnaître), de même qu'on peut mener une analyse descriptive des données inter-sectionnelles.

Pourquoi choisir alors une méthode plutôt que l'autre ? Ce sont souvent les contraintes de recherche qui amènent le chercheur à faire ce choix. Pour notre part, étant donné notre accès actuel à un grand nombre d'apprenants et notre désir de pouvoir observer les comportements linguistiques sur le grand nombre à des fins de généralisation des données, il nous a paru intéressant de mêler approches inter-sectionnelle et longitudinale sur la durée d'un semestre, notamment dans le cas de la première vague d'expériences.

4.4.2. L'élicitation des données:

Selinker³⁷³ (1972, p.273) a mis en avant que les chercheurs devraient « concentrer... l'attention analytique uniquement sur les données observables auxquelles peuvent se référer les prédictions théoriques: les énoncés qui sont produits quand l'apprenant tente de dire des phrases dans L2 ». A l'inverse, Corder³⁷⁴ (1973, p.41) juge que le recours à des données obtenues par une élicitation forcée est nécessaire³⁷⁵: « Elicitation procedures are used to find out something specific about the learner's language, not just to get him to talk freely. To do this, constraints must be placed on the learner so that he is forced to make choices within a severely restricted area of his phonological, lexical or syntactic competence. » Il se trouve que les données

³⁷³ Selinker, L. (1972). Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231

³⁷⁴ Corder, S.P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Penguin Books

³⁷⁵ Traduction : « les procédures d'élicitation sont utilisées pour trouver quelque chose de spécifique au sujet de la langue de l'apprenant, pas uniquement pour le faire parler librement. A cette fin, des contraintes doivent être imposées à l'apprenant de sorte qu'il soit forcé de faire des choix dans la limite d'une aire sévèrement restreinte de ses compétences phonologique, lexicale et syntaxique. »

produites dans un discours libres sont le plus souvent inadéquates pour des études grammaticales spécifiques puisque les exemples d'une structure donnée (celle recherchée) manquent le plus souvent dans le discours libre de l'apprenant. C'est pourquoi nous avons opté ici pour le point de vue de Corder dans l'élicitation des données.

4.4.3. Implications méthodologiques:

Whitlow (1997) critique les insuffisances méthodologiques de nombreuses études menées auparavant (dont quelques-unes sont résumées ci-dessus en 4.3.1) sur l'impact des preuves négatives et des preuves positives explicites (en somme l'enseignement explicite de la grammaire) par rapport aux critères qu'elle s'est imposés. Pour échapper à ces critiques qu'elle formule elle-même, elle s'oblige à un cahier des charges méthodologique à respecter. Tout en récapitulant ses critères méthodologiques, nous préciserons en quoi nous les avons respectés et pourquoi certains ne l'ont pas été:

. l'âge des sujets doit être au-dessus de l'âge critique de 15 ans (Paktowski³⁷⁶ 1980, Johnson et Newport³⁷⁷, 1989), bien que cet âge soit encore sujet à caution. Ainsi l'âge des sujets doit être indiqué aussi longtemps que les études déterminant que la réponse à tout input instructionnel des enfants comme des adultes soit parallèle. Dans notre cas, tous les sujets des tests avaient entre 17 et 20 ans.

. l'input doit être fourni dans le cadre d'une exposition régulière (même limitée) aux structures de L2 visées par l'étude. En effet, pour véritablement répondre aux impératifs d'une acquisition naturelle de L2 (à la manière de L1), il faudrait que cette exposition soit la plus régulière possible. Dans le contexte d'enseignement-apprentissage qui est le nôtre, l'apparition non contrôlée d'énoncés statiques librement produits par l'enseignant ou présents fortuitement dans le matériel de classe à chaque cours durant toute l'année nous semblent remplir cette condition dans une certaine mesure.

. l'input doit être documenté pour prouver que le type d'input fourni aux apprenants est réel. Cette condition est remplie par les manuels employés en classe et l'input oral de l'enseignant.

. une structure de L1 qui n'existe pas en L2 doit être choisie pour l'analyse pour

³⁷⁶ Patkowski, M. (1980). the sensitive period for the acquisition of syntax in a second language, *Language Learning*, 30, 449-472

³⁷⁷ Johnson, J.S., & Newport, E.L. (1989). Critical period effects on second language learning: the influence of maturational state of the acquisition on English as a second language, *Cognitive psychology*, 21, 60-99

s'assurer que les sujets ne puissent recevoir de preuves négatives ou de données primaires linguistiques qui mineraient les effets de l'input expérimental. La structure que nous soumettons à notre analyse, "être + participe passé", répond à cette exigence en ce que ses équivalents possibles en japonais sont très différents morphologiquement et syntaxiquement (formes en *-te iru* et *-te aru* notamment).

. des tâches de production spontanée comme de grammaire doivent être utilisées pour mesurer l'impact de l'input. La plupart des études menées jusqu'à présent, souligne Whitlow, reposent sur des tâches grammaticales décontextualisées ou des tentatives pour éliciter des données naturalistiques sous forme d'images fournissant à l'apprenant le mot ou structure à employer. Or l'habileté linguistique repose sur la capacité à produire du langage en situation réelle de communication. S'il nous semble intéressant de tester aussi les apprenants au moyen d'images pour leur faire produire des énoncés éventuellement statiques, l'exercice de production orale est très difficile à réaliser dans notre contexte d'enseignement. Rappelons que White officiait auprès d'apprenants japonophones de l'anglais de niveau universitaire en contexte d'immersion aux Etats-Unis, et qui possédaient au minimum une bonne connaissance théorique de la grammaire anglaise apprise au collège et au lycée au Japon, ce qui est loin d'être le cas pour nos apprenants du français qui ont à peine quelques mois d'apprentissage au total. Cet aspect de la récolte de données est d'autant plus difficile à obtenir que, socio-culturellement, les apprenants japonais ne sont pas enclins à prendre la parole spontanément (cf 1.3.1. et 1.3.2.).

. les effets de la connaissance du métalangage doivent être pris en compte quant à la performance de l'apprenant. Birdsong³⁷⁸ (1989) note que les tests de jugement de la grammaticalité d'énoncés sont affectés par le niveau des compétences métalinguistiques. Il s'avère aussi que la conscience par l'apprenant de ce qui est testé influence la performance, or certaines études n'élucident pas ce point. Il convient d'interroger en fin de post-test final sur la grammaticalité de quelques énoncés représentatifs et de leur en demander la raison. Force est de reconnaître que nous n'avons pas pu nous attarder sur cet aspect-là de l'étude pour des raisons logistiques.

. les effets de l'input sur l'acquisition doivent inclure des données longitudinales. Même s'il est difficile de maintenir l'accès aux sujets sur une longue période de temps, il est nécessaire de fournir des preuves que les effets de l'input perdurent après que ce dernier s'est terminé. Il serait intéressant de tester ainsi les apprenants qui ont suivi notre expérience pédagogique en fin de second semestre, plusieurs semaines après les

³⁷⁸ Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic performance and interlanguage competence*. New York : Springer

autres étapes, pour évaluer la maintenance de leurs compétences quant à l'expression de l'état dans les conditions d'enseignement qui sont les nôtres. Malheureusement, le dispersément des étudiants et bien souvent leur abandon de l'apprentissage du français ne permettent pas de mener une étude longitudinale au-delà de la première année. Par ailleurs, s'il a été possible de mener une étude longitudinale dans la première vague de nos expériences pédagogiques, cela n'a pu être le cas dans la seconde vague pour des raisons logistiques.

De toutes les conditions méthodologiques adoptées par Whitlow, nous ne répondons aucunement à celle faisant état de l'influence de la connaissance du métalangage par les apprenants.

4.5. Le matériel de test:

4.5.1. Le type de matériel de test:

Nous avons opté pour un questionnaire à choix multiples à chacune des étapes de test des apprenants, les choix étant limités à deux réponses, l'une correcte, l'une incorrecte, de manière systématique. La limitation à deux items de réponse visait à ne pas détourner abusivement l'attention de l'apprenant sur des formes verbales sans rapport avec la distinction entre expression de l'état et expression de l'action correspondant à cet état. Le choix d'un tel test de type épreuve contrôlée se justifie par la nécessité d'obtenir un résultat homogène, ainsi qu'un nombre suffisant de données qualitatives, en créant l'obligation d'emploi de telle ou telle autre forme verbale voulue.

S'il est reconnu qu'un questionnaire peut être perçu comme amateur ou mal conçu en raison d'un ordre imprévisible de ses items (Newell³⁷⁹, 1993), et que son contenu comme son style ne doit pas sauter du coq à l'âne (Aiken³⁸⁰, 1997), et que donc les items devraient être ordonnés de manière logique, cela s'applique principalement aux questionnaires construits sur plusieurs types d'items. Nous ne voyons ainsi aucune raison d'ordonner les items de manière logique, tous les items répondant aux mêmes critères syntaxiques et grammaticaux d'élaboration. C'est donc dans un ordre quelconque que sont proposés les items des questionnaires. Cependant, on a pris soin de ne pas se faire suivre immédiatement deux items employant le même verbe (mais dans

³⁷⁹ Newell, R. (1993). Questionnaires, in N. Gilbert Ed., *Researching social life*, 94-115. London : Sage

³⁸⁰ Aiken, L. (1997). *Questionnaires and inventories: Surveying opinions and assessing personality*. New York: John Wiley

un emploi aspectuel différent) ou un verbe de sens opposé ou proche de l'item précédent (dans un emploi aspectuel différent). Cette dernière exigence répond au souci de faire en sorte que les apprenants traitent le sens des phrases et le choix verbal impliqué de manière indépendante à chaque fois. Nous avons ainsi limité le temps des tests pour éviter au maximum que les apprenants reviennent sur des énoncés précédents (même si les apprenants les plus rapides auront toujours le loisir de revenir en arrière). Nous avons en cela aussi pris en compte la remarque de Dornyei³⁸¹ (2003) selon laquelle des items paraissant répétitifs car trop similaires seraient ennuyeux pour l'apprenant.

Les apprenants ont été avertis avant chaque test de l'intention de l'enseignant de mesurer leur capacité à juger de la grammaticalité de deux formes verbales françaises en fonction de la forme verbale japonaise donnée en traduction systématiquement, dans le but d'observer l'évolution de leurs choix et jugements grammaticaux à travers le temps, depuis le pré-test au dernier post-test. Cependant, concernant le test de traduction du japonais au français, il ne leur a pas été donné d'instruction particulière.

La raison pour laquelle nous avons souhaité soumettre les apprenants des trois groupes à un test de traduction est que nous voulions vérifier la constance des résultats à travers les tests et ainsi la constance de l'acquisition de l'expression de l'état dans chaque groupe d'un point de vue longitudinal lors de la première vague d'expériences. En effet, si le pré-test et les deux premiers post-tests étaient fondés sur un type de test dit à réponses fermées (en l'occurrence tests à choix multiples), il n'est pas dit que les apprenants les ayant bien réussis soient capables d'être aussi performants dans une tâche de production écrite même guidée (cf 4.2.1.) par la traduction japonaise: il se trouve d'ailleurs qu'une expression en L1 peut se rendre avec divers moyens lexicaux et grammaticaux en L2. Ainsi si les réponses possibles du pré-test et des deux premiers post-tests étaient parfaitement contrôlées par l'enseignant, ce n'était pas toujours le cas dans le test de traduction du premier round d'expériences.

4.5.2. Le type d'items:

Les phrases japonaises sont données dans la graphie japonaise normale (qui a été soumise aux apprenants lors des tests) et dans leur transcription phonétique dite en rōmaji (qui ne leur a pas été soumise mais est donnée dans ce chapitre pour faciliter la lecture par des non japonophones). Noter que la graphie standard japonaise n'est

³⁸¹ Dornyei, Z. (2002). *Questionnaires in second language research*. Lawrence Erlbaum Publishers : London

indiquée que pour le premier test pour donner un aperçu concret des enquêtes telles que soumises aux apprenants dans la réalité. On trouvera le contenu des tests en 4.5.2.1. et 4.5.2.3.

4.5.2.1. L'option contrastive japonais / français :

Il convient d'indiquer ici aussi pourquoi le recours à la mise en parallèle de phrases japonaises et françaises pour l'élaboration de ces enquêtes. Nous reprenons le point de vue de Long³⁸² (2002) dans sa méthode d'hébreu, et dont le paragraphe intitulé Translation (p.17-21) nous semble avoir un certain intérêt et concerner ainsi toutes les langues secondes dans leur phase d'apprentissage. Nous nous en sentons particulièrement proche quant à sa vision du processus de traduction d'une langue à une autre, même si elle se révèle simpliste.

Le point de départ de la traduction est la langue source ou première et la traduction vise à restituer le sens dans la langue seconde ou cible. On voit que toute traduction ne consiste pas simplement à faire un mot à mot, ce qui résulte très souvent en des traductions incompréhensibles, mais à une adaptation des formes notamment grammaticales en ce qui nous occupe afin de véhiculer le sens, car c'est là le but de la communication, au-delà de la simple traduction. Il est donc essentiel pour l'apprenant d'une langue seconde de prendre conscience du sens véhiculé par sa langue première afin de restituer au mieux ce sens dans la langue seconde. Il ne s'agit pas de vouloir absolument opérer des correspondances grammaticales ou lexicales exactes, ce qui nous paraît impossible entre le japonais et le français tellement les différences dans les formes verbales et leur utilisation sont énormes, mais de guider l'apprenant vers les moyens lui permettant d'exprimer d'une manière ou d'une autre ce qu'il souhaite exprimer à partir de sa langue maternelle.

Deux options s'offrent à l'apprenant comme à l'enseignant vis-à-vis du procédé de traduction:

. la traduction orientée vers la forme (form-oriented translations), dite aussi traduction littérale modifiée (modified literal), et imitant au plus près dans la langue seconde les formes de la langue première.

. la traduction orientée vers le sens (meaning-oriented translations), dite aussi traduction dynamique équivalente (dynamic equivalent) ou traduction idiomatique

³⁸² Long, G. A. (2002). *Grammatical Concepts 101 for Biblical Hebrew. Learning Hebrew grammatical concepts through English grammar*: Hendrickson publishers

(idiomatic).

Tout au long de notre étude, et en particulier dans l'édification des corpus ayant servi de base à nos enquêtes didactiques en classe, nous avons tenté justement d'allier ces deux points de vue au maximum, afin que l'apprenant puisse mettre en correspondance plus aisément les traductions japonaise et française des phrases du corpus. Il est courant pour un apprenant de langue seconde de privilégier d'abord la traduction de forme en début d'apprentissage, la traduction de sens se développant au fur et à mesure des avancées dans l'apprentissage. Cette fixation première sur les formes permet aussi à l'enseignant de voir à quel degré l'apprenant comprend le sens des formes de la langue seconde, ce qui n'est pas à priori une mauvaise idée en soi dans les premiers stades d'apprentissage, comme le reconnaît Long (p.21).

Il faut enfin justifier l'emploi de la traduction japonaise par l'absence de contexte des énoncés français, absence que doit pallier la traduction en japonais en imposant un choix d'une forme verbale donnée en français par rapport à la forme verbale japonaise ou à l'énoncé en japonais d'origine.

4.5.2.2. Le recours aux automatismes langagiers :

La fixation sur les formes évoquée en 4.5.2.1. va de pair avec l'enseignement / apprentissage d'automatismes langagiers, qui même s'ils ont été durement critiqués par les didacticiens de l'approche communicative, constituent néanmoins un socle de base pour faciliter l'apprentissage de L2 dans les premiers temps. Nous en avons fait usage dans notre pédagogie de l'état à maintes reprises comme nous le verrons dans la suite de l'exposé.

Rappelons les critiques principales à l'encontre des automatismes langagiers. Fenner (2002³⁸³, p.19) critique l'approche didactique consistant à faire acquérir des structures linguistiques par des techniques issues du behaviorisme: « Prétendre connaître la façon exacte de réagir sur le plan linguistique dans telle ou telle situation de communication, c'est courir le risque de réduire la compétence langagière à une simple technique (Fairclough, Ricoeur). En tant qu'enseignants de langue étrangère, nous subissons tous plus ou moins, que nous le voulions ou non, l'influence du behaviorisme, en tout cas lorsqu'il s'agit d'enseigner à des apprenants faibles. Les manuels de langue étrangère regorgent encore à l'heure actuelle d'exercices inspirés du

³⁸³ Fenner, A.-B. & al (2002), *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Editions du Conseil de l'Europe : Strasbourg

behaviorisme et rares sont ceux parmi nous qui peuvent, en toute honnêteté, affirmer n'avoir jamais recouru à des activités visant à l'acquisition d'automatismes (*drills*). Il nous faut cependant être bien conscients du fait que la communication humaine n'est ni une question de technique, ni une question de correction ou d'incorrection, même si l'on ne peut pas nier qu'il y entre une part de vrai et de faux. Il n'existe pas de réponses données s'appliquant à des situations spécifiques, la communication étant essentiellement spontanée. » De plus, Selon Bakhtine (Bakhtine³⁸⁴, 1981; Voloshinov / Bakhtine³⁸⁵, 1929/1994), l'un des traits fondamentaux du langage est le fait que la production de sens naît de l'interaction réceptive entre au moins deux individus sociaux. Le discours et, d'après Bakhtine, la conscience également, est donc par nature interactif ou dialogique en ce sens que « tout énoncé provoque une réaction chez le récepteur, même si cette réaction se limite au discours intérieur » (Morris, 1994, p. 5). Pour pouvoir se comprendre, les locuteurs doivent tenir compte en permanence des énoncés de l'autre; en d'autres termes, la compréhension est donc aussi dialogique par nature (Voloshinov / Bakhtine, 1929/1994: p. 35). » Cette nature dialogique de la communication rend celle-ci imprévisible et justifierait la critique de Fenner quant aux automatismes langagiers.

En réponse à Fenner et Bakhtine, quant à l'imprévisibilité des situations et la réponse langagière à y apporter, nous dirons qu'il est bien difficile pour un apprenant de réagir à une situation imprévue sans avoir acquis et mis à sa disposition un minimum de compétences langagières ou d'automatismes en premier lieu. L'expression de l'état fait partie de ces automatismes qui aident à décrire une situation confuse et à en transmettre le message à autrui, mais la structure « être + participe passé » qui en est le support principal demeure inexploré en FLE. Et comme Fenner le souligne elle-même, le recours aux procédés d'acquisition par automatisme va presque de soi tellement il est ancré dans nos habitudes d'enseignant. En ce qui nous concerne, l'expression de l'état n'est même apparemment jamais passé à ce stade didactique qui est pourtant partie constituante de la didactique à l'usage des débutants du fait que l'expression de l'état n'est pas enseigné en tant que tel en FLE. Plus loin, Fenner poursuit : « Très souvent, l'enseignement axé sur la communication, de même que de nombreux manuels ancrés dans cette tradition, ont limité la compréhension d'une langue à une conception

³⁸⁴ Bakhtine, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Ed. by Michael Holquist, transl. by Morris, P. (ed.) (1994). *The Bakhtin reader. Selected writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov*. London etc.: Edward Arnold.

³⁸⁵ Voloshinov, V. N. (1929). *Marxism and the philosophy of language*. transl. by L. Matejka and I. R. Titunik, Cambridge, Mass. 1973, partly reprinted in: Morris, Pam (ed.) (1994), pp. 26-61.

instrumentale selon laquelle la langue est uniquement un moyen de parvenir à certaines fins (Nicolaysen, 1997, p. 102). Cependant, en règle générale, la communication humaine est illimitée et les réponses ne sont pas fournies d'avance. On pourra, dans le cadre du cours de langue, apprendre certaines conventions de langage, mais il est possible, voire fort vraisemblable, qu'elles ne puissent s'appliquer à une situation donnée. Connaître une langue étrangère, c'est être en mesure d'interpréter, de comprendre et d'explorer, et ce même aux niveaux les plus simples de la communication. Tout repose sur le concept aristotélicien du *kairos*, c'est-à-dire l'aptitude à évaluer une situation particulière, puis à analyser les possibilités d'action en fonction des conditions données (Hellesnes, 1988). Il s'agit donc en d'autres termes d'être conscient des impondérables et d'y être préparé. Savoir réagir et savoir employer les mots justes dans une situation réelle exige la maîtrise du *kairos*, cette compétence ne pouvant être acquise que par l'expérience de situations extrêmement diverses de la vie réelle. »

Nous évoquerons de nouveau De Pietro (2007) à notre secours sur ce point : il prévient notamment contre la tentation d'opposer les moyens d'expression et les moyens de structuration. « [...] ce serait là la marque d'une profonde méconnaissance de ce que sont vraiment les *compétences communicatives* qui ne peuvent se déployer si elles ne sont solidement soutenues par des savoirs et savoirs-faire plus ou moins conscients, plus ou moins automatisés, relatifs au système de la langue. [...] La CIIP propose ainsi dans son] « document d'Orientation une autre conception des finalités de l'enseignement du français incluant trois composantes en interaction constante et articulée : Apprendre à communiquer – Maîtriser le fonctionnement de la langue / réfléchir sur la langue – Construire des références culturelles. »

C'est ainsi que nous ne saurions nous priver d'utiliser les automatismes langagiers en didactique du FLE, notamment dans un but de communication et d'éveil aux langues.

4.5.2.3. Questionnaires ayant servi à la première vague d'expériences:

. pré-test des groupes A, B et C:

1 . Voici la photo de ma famille. Mon frère **s'assoit / est assis** à côté de moi.

これが家族の写真です。兄は私のそばに座っています。

Kore ga kazoku no shashin desu. Ani wa watashi no soba ni **suwatte imasu**.

2 . La poste **se ferme / est fermée**. On reviendra demain matin.

郵便局が締まっている。また明日の朝行こうね。
yûbinkyoku ga **shimatte iru**. Mata ashita no asa ikô ne.

3. **Tu te couches déjà / Tu es déjà couché ?** Il est encore tôt !
もう寝ているの？まだ早いのに！
Mô nete iru no ? Mada hayai noni!

4. **Chéri, tu ne t'habilles pas encore / tu n'es pas encore habillé ?** Le taxi va arriver !
(夫へ) まだ着替えていないの？タクシーがもうすぐ来るわよ。
(otto e) **mada kigaete inai no ?** Takushî ga môsugu kuru wa yo.

5. **Mon ami va se marier / va être marié** bientôt avec une Japonaise.
私の友達はまだすぐ日本人と結婚します。
Watashi no tomodachi wa môsugu Nihonjin to **kekkon shimasu**.

6. **Fais attention ! Le verre va se casser / va être cassé !**
気をつけて！コップが壊れるよ！
Ki wo tsukete ! Koppu ga **kowareru** yo !

7. **Je vais me maquiller / Je vais être maquillée** et après je sors !
まず化粧をして、それから出かけるわ。
Mazu keshô wo shite, sorekara **dekakeru** wa.

8. **A quelle heure tu te lèves / tu es levé** demain matin ?
明日の朝は何時に起きるの？
Ashita no asa wa nanji ni okiru no ?

9. **Le cours se termine déjà / est déjà terminé.** Je vais rentrer à la maison.
授業がが終わりそうだ？家に帰ろう！
Jugyô ga **owarisô da**. Ie ni kaerô !

10. **Mince ! Ma montre se casse / est cassée.**
しまった！私の時計は壊れているんだ！
Shimatta ! Watashi no tokei wa **kowarete iru** n da.

11. **Je voudrais me raser / être rasé,** mais il n'y a pas de rasoir dans cet hôtel !

ひげが剃りたいんだが、このホテルには髭剃りがないんだ！

Hige ga **soritai** n da ga, kono hoteru ni wa higesori ga nai n da !

1 2. Papa **se lève / est levé** ? Je voudrais lui parler. C'est important.

お父さんは起きている？大切な話があるんだ。

Otôsan wa **okite iru** ? Taisetsu na hanashi ga aru n da.

1 3. **Asseyez-vous / Soyez assis**, je vous prie.

どうぞ、おかけください。(座ってください)

Dôzo, **o-kake kudasai**. (suwatte kudasai)

1 4. Les enfants ! **Habillez-vous / Soyez habillés** vite ! Vous allez être en retard.

(子供たちへ) 早く着替えなさい！遅れてしまうよ。

(kodomotachi e) Hayaku **kigae-nasai** ! okurete shimau yo.

1 5. **Je ne me marie pas / Je ne suis pas marié**.

私は結婚していません。

Watashi wa **kekkon shite imasen**.

1 6. Le film **se termine déjà. / est déjà terminé**. C'est dommage.

映画が終わっている。残念だね。

Eiga ga **owatte iru**. Zannen da ne.

1 7. Voilà, **je me rase / je suis rasé**. Je peux aller au travail.

ほら、ひげは剃ってあるよ。仕事に行けるよ。

Hora, hige wa **sotte aru** yo. Shigoto ni ikeru yo.

18. Attention ! La porte **se ferme / est fermée** ! Bang !

ご注意ください。ドアが閉まります。バターン！

go-chûi kudasai. Doa ga **shimarimasu**. Batân !

1 9. Je suis fatigué. **Je vais me coucher / Je vais être couché** un peu.

疲れた。ちょっと寝よう。

Tsukareta. Chotto **neyô**.

2 0. **Tu te maquilles bien / Tu es bien maquillée** aujourd'hui. Tu as un rendez-vous ?

きれいに化粧をしたね。デートもするの？

Kirei ni keshô wo **shita** ne. Dêto demo suru no ?

. post-test des groupes A, B et C:

1. Il est tard. **Je vais me coucher / Je vais être couché**. Bonne nuit !

遅くなってね。もう寝るよ。おやすみ！

Osoku natta ne. Mô **neru** yo. O-yasumi !

2. La porte de la maison **s'ouvre / est ouverte**. J'ai oublié de la fermer !

家のドアが開いている。閉め忘れたんだね。

Ie no doa ga **aite iru**. Shime-wasureta n da ne.

3. Voici la photo de ma famille. Mon frère **s'assoit / est assis** à côté de moi.

これが家族の写真です。兄は私のそばに座っています。

Kore ga kazoku no shashin desu. Ani wa watashi no soba ni **suwatte imasu**.

4. Votre nom **n'est pas écrit / ne s'écrit pas** sur le formulaire.

お名前が書類に書いてありません。

O-namae ga shorui ni **kaite arimasen**.

5. Voilà, **je me rase / je suis rasé**. Je peux aller au travail.

ほら、ひげは剃ってあるよ。仕事に行けるよ。

Hora, hige wa **sotte aru** yo. Shigoto ni ikeru yo.

6. Attention, le vase **va se casser / va être cassé** !

気をつけて！花瓶が壊れてしまうよ！

Ki wo tsukete ! Kabin ga **kowarete shimau** yo !

7. Le bus **est arrêté / s'arrête** au bord de la route.

バスは道路の横に止まっている。

Basu wa dôro no yoko ni **tomatte iru**.

8. Beaucoup de gens **sont regroupés / se regroupent** sur la place pour le concert.

大勢の人がコンサートのために広場に集まっている。

ôzei no hito ga konsâto no tame ni hiroba ni **atsumatte iru**.

9. Je voudrais **me raser / être rasé**, mais il n'y a pas de rasoir dans cet hôtel !

ひげが剃りたいんだが、このホテルには髭剃りがないんだ！

Hige ga **soritai** n da ga, kono hoteru ni wa higesori ga nai n da !

10. Où est mon manteau ? Ah, il **s'accroche / est accroché** au porte-manteau.

僕のオーバーはいったいどこにあるのかな？ああ、コート掛けにかけてあるんだ。

Boku no ôbâ wa ittai doko ni aru no ka na ? aa, kôtokake ni **kakete aru** nda.

11. Attention ! **Tu vas tomber / Tu vas être tombé** ! La pente est raide !

あぶない！転ぶよ！坂が急なんだ！

Abunai ! **Korobu** yo ! Saka ga kyû na n da.

12. Papa **est déjà levé / se lève déjà** ! Pourtant, il ne travaille pas aujourd'hui.

お父さんはもう起きているんだ。今日は仕事に行かないのに。

Otôsan wa mô **okite iru** n da. Kyô wa shigoto ni ikanai noni.

13. **Asseyez-vous / Soyez assis**, je vous prie.

どうぞ、おかけください。(座ってください)

Dôzo, **o-kake kudasai**. (suwatte kudasai)

14. Voilà ! Mon travail **est terminé / se termine** ! Je peux enfin rentrer à la maison.

できた！僕の仕事は終わったよ。これでやっと家に帰れる。

Dekita ! Boku no shigoto wa **owatta** yo. Kore de yatto ie ni kaereru.

15. **Sois allumé / Allume** la télévision, s'il te plaît. Je voudrais regarder un film.

テレビをつけて！映画が見たいんだ。

Terebi wo **tsukete** ! Eiga ga mitai n da.

16. A quelle heure **tu te lèves / tu es levé** demain matin ?

明日のあ車何時に起きるの？

Ashita no asa wa nanji ni okiru no ?

17. **Ecrivez / Soyez écrits** les réponses en français !

フランス語で答えを書いてください！

Furansugo de kotae wo **kaite kudasai** !

18. **Sois arrêté ! Arrête-toi !** On est allé trop loin. Faisons demi-tour !

止まって！もう通り過ぎたよ！Uタンしよう！

Tomatte ! Mô toori-sugita yo. U-tan shiyô.

19. Le chat **est couché / se couche** sur le sofa.

猫はソファの上で横になっている。

Neko wa sofa no ue de **yoko ni natte iru.**

20. Les enfants ! **Habillez-vous / Soyez habillés** vite ! Vous allez être en retard.

(子供たちへ) 早開く着替えなさい！遅れてしまうよ！

(kodomotachi e) Hayaku **kigae-nasai** ! okurete shimau yo.

21. Tiens ! Votre portefeuille **tombe / est tombé** sur le sol.

おや！あなたの財布が落ちていますよ。

Oya ! Anata no saifu ga **ochite imasu** yo.

22. Mince, le billet **est déchiré / se déchire** ! On ne peut plus l'utiliser.

しまった！チケットが破れている！もう使えないね。

Shimatta ! Chiketto ga **yaburete iru** ! Mô tsukaenai ne.

23. Mon ordinateur **se casse / est cassé** : je ne peux plus l'utiliser.

私のコンピュータは壊れている。もう使えないよ。

Watashi no konpyûta wa **kowarete iru.** Mô tsukaenai yo.

24. Attention ! La porte **se ferme / est fermée** ! Bang !

ご注意ください。ドアが閉まります。バターン！

go-chûi kudasai. Doa ga **shimarimasu.** Batân !

25. **Pose / Sois posé** tes affaires sur la chaise !

荷物は椅子に置いてね。

Nimotsu wa isu ni **oite** ne.

26. **Sois regroupé / Regroupe** tes amis : nous allons manifester ensemble !

友達を集めて！一緒にデモに行こう！

Tomodachi wo **atsumete** ! Issho ni demo ni ikô !

27. Le cours **se termine enfin / est enfin terminé** ! Je n'en peux plus !

授業がやっと終わりそうだ。もう我慢できない！

Jugyô ga yatto **owarisô da**. Mô gaman dekinai !

28. Mince ! Mon formulaire **se froisse / est froissé**.

しまった！書類がしわくちゃだ！

Shimatta. Shorui ga **shiwakucha da**.

29. Tu **ne te changes pas encore / n'es pas encore changé** ! On va prendre du retard.

まだ着替えていないの？遅れてしまうよ！

Mada **kigaete inai** no ? Okurete shimau yo.

30. **Ne sois pas déchiré / Ne déchire pas** mon pantalon ! Il coûte cher !

私のズボンは破らないようにしてね。高いんだから！

Watashi no zubon wo **yaburanai yô ni shite** ne ! Takai n da kara !

31. La lampe **est allumée / s'allume**. Il y a peut-être quelqu'un dans la salle !

ランプがついているよ。部屋の中に誰がいるかもしれない。

Rampu ga **tsuite iru** yo. heya no naka ni dareka iru kamoshirenai.

32. Le vase **est posé / se pose** sur la table.

花瓶は机の上に置いてある。

Kabin wa tsukue no ue ni **oite aru** yo.

33. **Ne sois pas accroché / N'accroche pas** le tableau sur ce mur !

絵をその壁に掛けないでね。

e wo sono kabe ni **kakenaide** ne.

34. La poste **se ferme / est fermée**. On reviendra demain matin.

郵便局が締まっている。また明日の朝行こうね。

yûbinkyoku ga **shimatte iru**. Mata ashita no asa ikô ne.

35. La valise **ne s'ouvre pas / n'est pas ouverte** ! J'ai oublié le code !

トランクが開かない！暗証番号を忘れてしまった！

Toranku ga **akanai** ! Anshô bangô wo wasurete shimatta.

36. **Ne froisse pas / Ne sois pas froissé** ma chemise. Je veux la porter pour le mariage.

私のワイシャツをしわくちやにしないでよ。結婚式の際に着ていたいんだよ。

Watashi no waishatsu wo **shiwakucha ni shinaide** yo. Kekkonshiki no sai ni kite itai n da yo.

. Post-test de traduction (étape longitudinale, test de fin de semestre, deux mois environ après la fin de l'enseignement explicite de l'expression de l'état dans le groupe A):

NB: il va de soi que les traductions françaises n'étaient pas données aux apprenants dans ce test et sont indiquées uniquement pour des besoins informatifs sur le sens des énoncés testés. Nous n'avons pas reporté ici les phrases japonaises en graphie japonaise habituelle car ce test ne reprend que des énoncés déjà cités ci-dessus:

1. Osoku natta ne. Mô **neru** yo. Oyasumi !

(Il est tard. Je **vais dormir**. Bonne nuit !)

2. Ie no doa ga **aite iru**. Shimewasureta n da ne.

(La porte de la maison **est ouverte**. J'ai oublié de la fermer.)

3. Kore ga kazoku no shashin desu. Ani wa watakushi no soba ni **suwatte imasu**.

(Voici la photo de ma famille. Mon frère **est assis** à côté de moi.)

4. Onamae ga shorui ni **kaite arimasen**.

(Votre nom **n'est pas écrit** sur le formulaire.)

5. Ki wo tsukete ! Kabin ga **kowarete shimau** yo !

(Attention ! Le vase va **se casser** !)

6. Basu wa dôro no yoko ni **tomatte iru**.

(Le bus **est arrêté** sur le côté de la route.)

7. Jugyô ga yatto **owarisô da**. Mô gaman dekinai !

(Le cours **va** enfin **se terminer**. Je n'en peux plus !)

8. **Hige ga soritai** n da ga, kono hoteru ni wa higesori ga nai n da !

(Je **voudrais me raser**, mais il n'y a pas de rasoir dans cet hôtel !)

9. Toranku ga **akanai** ! Anshô bangô wo wasurete shimatta.

(La valise **ne s'ouvre pas** ! J'ai oublié le code.)

10. Otôsan wa mô **okite iru** n da. Kyô wa shigoto ni ikanai noni.

(Papa **est déjà levé**. Pourtant il ne va pas au travail aujourd'hui.)

11. Dôzo, **o-kake kudasai**. (**suwatte kudasai**)

(**Asseyez-vous**, je vous prie [idem]).

12. Ashita no asa wa nanji ni **okiru** no ?
(Tu **vas te lever** à quelle heure demain ?)
13. Furansugo de kotae wo **kaite kudasai**.
Ecrivez la réponse en français !
14. **Tomatte** ! Mô toorisugita yo. U-tan shiyô.
(**Arrête(-toi)** ! On est allé trop loin. Faisons demi-tour !)
15. Neko wa sofa no ue de **yoko ni natte iru**.
(Le chat **est couché / allongé** sur le sofa.)
16. (kodomotachi e) Hayaku **kigae-nasai** ! Okurete shimau yo !
([aux enfants] **Habillez-vous** vite ! Vous allez être en retard !)
17. Oya ! Anata no saifu ga **ochite imasu** yo.
(Ah, votre portefeuille **est tombé** !)
18. Shimatta. Chiketto ga **yaburete iru**. Mô tsukaenai ne.
(Mince ! Le ticket **est déchiré**. On ne peut plus l'utiliser.)
19. Watashi no konpyûta wa **kowarete iru**. Mô tsukaenai yo.
(Mon ordinateur **est cassé**. Je ne peux plus l'utiliser.)
20. Go-chûi kudasai. Doa ga **shimarimasu**. Bataan !
(Votre attention, s'il vous plaît. La porte **se ferme / va se fermer**. Bang !)

4.5.2.4. Remarques sur le contenu des items de la première vague:

Les contenus des items d'un test à l'autre se ressemblent énormément. Ainsi le post-test reprend-il en partie des énoncés du pré-test en même temps qu'il introduit de nouveaux énoncés en grand nombre, mais bâtis sur le même schéma grammatical directeur, à savoir l'opposition aspectuelle et sémantique entre état et action dans le verbe. C'est toujours deux formes verbales issues d'un même item lexical verbal qui sont mises en opposition dans les phrases françaises, et ce quelle que soit la nature de la forme verbale japonaise (cependant on a fait en sorte que la majorité des traductions japonaises emploient les formes de sens statique –te iru et –te aru, exceptionnellement –ta). Cependant le temps d'emploi de ces formes peut varier: on trouve des énoncés au présent de l'indicatif, au futur proche de l'indicatif et à l'impératif. Aucune forme verbale à un temps dit passé cible de nos observations n'a été donnée à ce stade de notre expérience même si des verbes au passé peuvent être donnés pour les besoins du contexte (la traduction en japonais doit indiquer alors clairement le sens de la forme verbale concernée). Noter qu'au moment du pré-test, le passé composé n'avait pas encore été vu en cours de communication, mais qu'il avait été abordé dans le cours de

grammaire que suivent les apprenants indépendamment du nôtre.

Le post-test longitudinal ou test de traduction reprend 20 phrases qui ont été données lors du pré-test ou du post-test. Tous les apprenants des trois groupes ont donc eu affaire à ces énoncés durant le semestre.

La grande majorité du vocabulaire employé dans ces tests a été vu en classe avant que ne soit fait le pré-test: il existe donc une certaine familiarité entre les apprenants et le vocabulaire de tous ces tests, familiarité qui ne peut que s'accroître au fur et à mesure des avancées dans l'expérience. Certains mots non connus ont été utilisés dans ces tests pour les besoins du contexte, la traduction en japonais rendant autant que possible le sens de ces termes évident (les phrases nous semblent suffisamment courtes pour faciliter l'association de sens entre les mots des énoncés en français et en japonais).

Noter que certaines formes verbales exprimant l'état ou l'action dans le pré-test notamment ont pu être vues tels quels en classe. Bien que Genessee et Upshur³⁸⁶ (2002, p.189) déconseillent cette pratique parce qu'elle favorise les réponses correctes sur la base de la mémoire uniquement, nous sommes passés outre délibérément car nous souhaitions aussi vérifier que les apprenants seraient capables de généraliser aux énoncés inconnus la forme grammaticale avec laquelle ils sont entrés en contact durant le cours à plusieurs reprises. De toute manière, ces énoncés sont en nombre minoritaire et sont partagés par les trois groupes, aucun n'ayant donc été favorisé par ce biais. C'est le même principe qui justifie qu'on ait utilisé de nouveau des énoncés identiques au pré-test dans le post-test.

L'ordre des énoncés dans chaque test est quelconque, à l'image de l'imprévisibilité de l'apparition des énoncés dans un discours réel. Le but était de pousser l'apprenant à une réflexion indépendante pour chaque énoncé concernant le choix de la forme verbale en français, même si on ne peut exclure qu'au hasard de la succession des énoncés, un précédent peut influencer le choix de la forme pour le suivant. Nous avons néanmoins tenté de limiter un tel effet en éloignant l'un de l'autre des énoncés ayant en commun la même racine verbale ou des racines verbales de sens proche (ouvrir / s'ouvrir) ou opposé (par exemple: s'ouvrir / se fermer). Nous pensons que le caractère quelconque de l'ordonnement des énoncés, souvent considéré comme un facteur de difficulté, est l'un des éléments qui renforce au contraire la fiabilité des résultats obtenus, notamment concernant les groupes A et B.

³⁸⁶ Genessee, F. & Upshur, J.A., (2002). *Classroom-based Evaluation in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University press

4.5.2.5. Questionnaires ayant servi à la deuxième vague d'expériences:

1. Mô toranpu ga **kubatte aru** n da kara, gêmu wo hajimeyô !

Comme les cartes **se distribuent / sont distribuées**, commençons le jeu !

2. Yûbinkyoku wa **shimatte iru** yo. Mata ashita no asa kimashô.

La poste **se ferme / est fermée**. On reviendra demain matin.

3. Depâtô no tenin ga showindô ni kurisumasu no kazarimono wo **kakete imasu** (**kakete iru** tokoro desu).

Les employés du grand magasin **accrochent / sont accrochés** sur la vitrine diverses décorations de Noël.

4. Kabin wa tsukue no ue ni **oite aru** yo.

Le vase **est posé / se pose** sur la table.

5. (asa) Mada **nete iru** no ? Mô osoi noni !

Tu te couches encore ? / Tu es encore couché ? Il est tard !

5. Jûgyô wa yatto **owarisô da** ne. Sugu ni ie ni kaerô !

Le cours **se termine enfin / est enfin terminé**. Je vais rentrer tout de suite à la maison.

7. Otôsan wa **okite iru** ? Hanashi ga aru n da keredo. Jûyô na ne.

Papa **se lève / est levé** ? Je voudrais lui parler. C'est important.

8. Toranku ga **akanai** ! Anshô bangô wo wasurete shimatta !

La valise **ne s'ouvre pas / n'est pas ouverte** ! J'ai oublié le code !

9. Basu wa dôro no yoko ni **tomatte iru**.

Le bus **est arrêté / s'arrête** au bord de la route.

10. Rampu ga **tsuite iru** yo. Heya no naka ni dareka iru kamoshirenai.

La lampe **est allumée / s'allume**. Il y a peut-être quelqu'un dans la salle !

11. Dôzo, **o-kake kudasai**. (suwatte kudasai)

Asseyez-vous / Soyez assis, je vous prie.

12. Yabai ! Kagami ga **kowarete iru** !

Mince ! Le miroir **se casse / est cassé**.

13. Denki ga **tsukete aru** yo. Kitto dareka ga iru n da yo.

La lumière **s'allume / est allumée**. Il y a sûrement quelqu'un.

14. Go-chûi kudasai ! Doa ga **shimarimasu** ! Batân !

Attention ! La porte **se ferme / est fermée** ! Bang !

15. Kaitô yôshi wa **atsumete aru** kara, korekara jûgyô wo hajimemashô.

Maintenant que les copies du test **sont ramassées / se ramassent**, commençons le cours !

16. (beddo de) Mō **okiru** no ? Mada roku ji na noni ! Nani wo suru tsumori na no ?

Tu te lèves déjà ? / Tu es déjà levé ? Il n'est pas encore 6 heures. Qu'est-ce que tu vas faire ?

17. (Gaido ga kankōkyaku no dantai ni) Basu ga teiryūjo ni **tomete arimasu** node, dōzo, go-jōsha kudasai.

Comme le bus **s'arrête / est arrêté** à la station de bus, vous pouvez monter dedans.

18. (shashin wo misenagara) Kore ga kazoku no shashin desu. Shashin de wa ani wa watashi no soba ni **suwatte imasu**.

Voici la photo de ma famille. Mon frère **s'assoit / est assis** à côté de moi sur la photo.

19. Terebi wo **tsukeru** yo. Eiga wo mitai n da.

Je suis allumé / J'allume la télévision. Je voudrais regarder un film.

20. Oya ! Mado ga **akete aru** n da. Kitto dareka ga saki ni haitta darō.

Tiens ! La fenêtre **est ouverte / s'ouvre**. Quelqu'un est sûrement entré avant nous.

21. **Tomatte** ! Toori-sugite shimatta. U-tân shiyō.

Sois arrêté ! Arrête-toi ! On est allé trop loin. Faisons demi-tour !

22. Abunai ! Mado-garasu ga **kowareru** yo ! Mado kara hanarete kudasai !

Attention ! La vitre **se casse / est cassée** ! Eloignez-vous de la fenêtre !

23. Eiga wa mō **owatte iru**. Zannen da ne.

Le film **se termine déjà. / est déjà terminé**. C'est dommage.

24. O-namae ga kono shorui ni **kaite arimasen**.

Votre nom **n'est pas écrit / ne s'écrit pas** sur le formulaire.

25. Yabai ! Kippu ga **yaburete iru** yo ! Mō tsukaenai darō.

Mince, le billet **est déchiré / se déchire** ! On ne peut plus l'utiliser.

26. Boku no ōbā wa ittai doko ni aru no ka na ? Aa, kōtokake ni **kakete aru** n da.

Où est mon manteau ? Ah, il **s'accroche / est accroché** au porte-manteau.

27. **Watakushi wa kekkon shite imasen**.

Je ne me marie pas / Je ne suis pas marié.

28. Heya no doa ga **shimete aru**. Kagi nashi de wa dōyatte haireru no ?

La porte de la pièce **est fermée / se ferme**. Comment entrer sans la clé ?

29. Tsukareta. Chotto **neyō** !

Je suis fatigué. **Je vais me coucher / Je vais être couché** un peu.

30. Heya no kabe wa **kowashite aru** kara, koko ni atarashi kauntā ga secchi dekiru ne.

Comme le mur de la pièce **est cassé / se casse**, on peut installer le nouveau comptoir ici.

4.5.2.6. Remarques sur le contenu des items de la seconde vague:

Il a été décidé pour la seconde vague de modifier le contenu du questionnaire et de l'uniformiser quant au nombre d'énoncés exprimant l'action (10 énoncés), l'état avec la forme –te iru (10 énoncés) ou la forme –te aru (10 énoncés), en accord avec l'évolution de notre point de vue pédagogique. En effet, nous avons voulu mettre l'accent sur la forme en –te aru autant que sur celle en –te iru, puisque les deux formes expriment l'état résultatif en japonais.

Plus de cohérence a été aussi donnée au nouveau questionnaire en ce que les quelques énoncés en –ta de la première vague ont été exclus par souci de clarté, même si ce choix est critiquable en ce que la forme –ta peut aussi correspondre à “être + participe passé” exprimant l'état en français. En écartant les énoncés en –ta complètement, on prend le risque que “être + participe passé” ne soit associé qu'abusivement aux formes –te iru et –te aru de sens résultatif. Mais on fait le choix aussi d'une plus grande cohérence pédagogique dans le sens où de toute manière même lors de la première vague l'équivalence occasionnelle entre la forme en –ta et “être + participe passé” n'a jamais été évoquée dans les trois groupes soumis à nos expériences didactiques.

Enfin, il est utile de signaler que l'enquête employée a été rigoureusement identique à chaque étape de l'expérience didactique, au contraire de la première vague d'expérience.

4.6. Les conditions de déroulement des enquêtes:

4.6.1. Le cadre de l'expérience :

4.6.1.1. Lors de la première vague pédagogique:

Nous avons pris pour cible des classes de première année (second semestre) de l'université de Nagoya afin d'évaluer les bénéfices des trois types de pédagogie élaborés à cette fin. Cinq classes non spécialistes divisées en trois groupes y ont été soumises:

- . groupe A: groupe de 30 apprenants avec enseignement de l'état et recours à L1.
- . groupe B: groupe de 26 apprenants avec enseignement de l'état sans recours à L1.
- . groupe C: groupe test de 30 apprenants sans enseignement particulier de la notion d'état.

Nous avons veillé à ce que les stades d'apprentissage dans tous les groupes soient identiques au plus près et simultanés, quels que soient les manuels de communication et de grammaire utilisés. Noter qu'aucun de ces manuels ne présente explicitement l'expression de l'état, bien que le passif soit traité brièvement en classe de

grammaire, et sans allusion au sens statique, comme cela a été vérifié auprès des apprenants après la conclusion de la dernière étape de l'expérience.

4.6.1.2. Lors de la deuxième vague pédagogique:

Nous avons ciblé plusieurs classes de première année (second semestre) de diverses universités :

. groupe A : groupe de 43 apprenants répartis en trois classes homogènes et de profil identique de l'université des Ryûkyûs avec enseignement de l'état et recours à L1.

. groupe B : groupe de 39 apprenants répartis en trois classes dont l'une appartenant à la section de littérature et une autre au cours intensif de français de l'université de Kyôto.

. groupe C : groupe de 66 apprenants répartis en deux classes homogènes de l'université de Kyôto.

4.7. Déroulement de l'expérience lors de la première vague:

4.7.1. Etape 1 : des préliminaires au pré-test:

4.7.1.1. La pédagogie du verbe pronominal en préliminaire:

Cette étape consiste en l'apprentissage des verbes pronominaux, du fait que de nombreux verbes transitifs japonais (exprimant l'état avec la forme en *-te iru*) ont tendance à correspondre à des verbes pronominaux en français (se marier / *kekkon suru*, se lever / *okiru*, se coucher / *neru*, etc.) même si cela n'est pas exclusif (on trouve aussi des verbes simplement intransitifs en français: finir / *owaru*, commencer / *hajimaru*, etc.). Les verbes français concernés font d'ailleurs partie de la classe des verbes inaccusatifs pouvant exprimer l'état résultatif selon la typologie de Buchard et Carlier ³⁸⁷ (2008). C'est pourquoi les verbes pronominaux peuvent à notre avis constituer un déclencheur privilégié pour amorcer ensuite l'enseignement-apprentissage de l'état notamment dans les groupes A et B.

Les trois groupes ont suivi le même processus d'apprentissage des verbes

³⁸⁷ Buchard, A. & Carlier, A. (2008). La forme verbale "être + participe passé" en tant que marqueur d'aspect et de structure argumentale: une typologie graduée, in *Congrès Mondial de linguistique Française*, 2421-2437
<http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=article&access=standard&Itemid=129&url=/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08267.pdf> (vu le 27/06/2011)

pronominaux (présentation et utilisation simples du paradigme du présent, de l'impératif et du futur proche).

Voici le détail de l'enseignement prodigué aux trois groupes simultanément.

A cette étape d'apprentissage du cours de communication, aucun des trois groupes n'ayant étudié les verbes pronominaux en cours de grammaire préalablement, il a été nécessaire d'expliquer le fonctionnement basique de ce type de verbes. Si l'on n'a pas insisté sur le sens du pronom personnel réfléchi ou réciproque et les divers types de verbes pronominaux existant (verbes essentiellement pronominaux, verbes réfléchis, verbes réciproques, verbes pronominaux de sens passif, etc.), on s'est contenté d'une présentation simple à partir du verbe "s'appeler" qui est appris en général dès la toute première leçon de français du cursus et qui est familier auprès des apprenants:

je m'appelle
tu t'appelles
il / elle s'appelle
nous nous appelons
vous vous appelez
ils / elles s'appellent

A partir de là nous avons proposé une liste de verbes suivant le même type de conjugaison pronominale. L'apprentissage se fait donc d'abord lexicalement par rapport aux verbes japonais correspondants:

se lever / okiru
se coucher / neru, yoko ni naru
se laver / karada wo arau
se coiffer / kami wo totonoeru
se raser / hige wo soru
se brosser les dents / ha wo migaku
s'habiller / fuku wo kiru
se maquiller / keshô wo suru
se doucher / shawâ wo abiru
se baigner / nyûyoku suru, o-furo ni hairu
se reposer / yasumu, yukkuri suru
s'amuser / tanoshimu
se promener / sanpo wo suru

se marier / kekkon suru
s'ouvrir / aku
se fermer / shimaru
se casser / kowareru
se terminer / owaru
s'asseoir / suwaru
s'arrêter / tomaru
se cacher / kakureru

A ce stade, nous ne faisons aucun rapprochement avec la nature transitoire ou durative du verbe japonais correspondant car cela n'a pas son utilité ici. Il s'agit de faire comprendre aux apprenants qu'il existe en dehors des verbes ordinaires (non pronominaux) des verbes dits pronominaux nécessitant un élément pronominal n'existant pas en japonais : le verbe pronominal se définit donc ici morphologiquement, et non selon la sémantique de l'élément pronominal. On souligne le fait que la plupart de ces verbes expriment une action en rapport avec le corps ou une action qui se fait par soi-même (se fermer, s'ouvrir). On évite l'utilisation d'un vocabulaire métalinguistique (tel que le terme de verbe inaccusatif) qui rend l'apprentissage pratique inutilement compliqué.

Après avoir proposé une liste purement lexicale, il a été procédé à un exercice banal de conjugaison de quelques-uns de ces verbes sur le modèle pronominal de "s'appeler". A cet effet, les apprenants ont été divisés en autant de groupes que de verbes pour qu'ils réfléchissent au paradigme de leur conjugaison, verbe par verbe (un verbe par petit groupe). Noter que les verbes « se lever », « se promener » et « s'asseoir » étaient exclus de cet exercice de conjugaison car ils obéissent à des conjugaisons atypiques, mais leur conjugaison a été donnée après la fin de cet exercice. Cet exercice était nécessaire pour vérifier que les apprenants avaient bien compris comment fonctionne la conjugaison du verbe pronominal au présent de l'indicatif.

Ensuite, l'enseignant a entraîné les apprenants à l'utilisation concrète de ces verbes à travers une activité exclusivement orale de questions et réponses, les questions étant posées par l'enseignant uniquement. Voici le type de questions posées :

- . A quelle heure vous vous levez le matin ?
- . A quelle heure vous vous couchez le soir ?
- . Qu'est-ce que vous faites en premier le matin ?
- . Est-ce que vous vous maquillez pour aller à l'université ?

- . Est-ce que vous vous rasez pour aller à l'université ?
- . Est-ce que vous vous amusez bien dans le cours de français ?
- . Qu'est-ce que vous aimez faire pour vous amuser ?

Puis les questions étaient orientées de façon que les apprenants utilisent les verbes pronominaux à l'infinitif:

- . Où vous aimez vous promener ?
- . Où vous aimez vous amuser ?
- . Avec qui vous aimez vous amuser ?
- . Est-ce que vous aimez vous lever tôt ?
- . Est-ce que vous préférez vous coucher tard ?
- . Qu'est-ce que vous préférez, vous doucher ou vous baigner ?

Dans les trois groupes, le sens des questions a été globalement très bien compris et les réponses étaient à la hauteur des attentes de l'enseignant, ne donnant pas lieu à des erreurs quant aux verbes pronominaux eux-mêmes (des erreurs ont pu être commises au niveau de l'emploi des prépositions ou des articles, mais sans rapport avec le but de la leçon qui est les verbes pronominaux). Les questions et les réponses proposées étaient écrites sur le tableau au fur et à mesure pour que tous puissent vérifier sa compréhension des formes employées et la conformité de sa réponse.

Lors du deuxième cours, il a été procédé à un premier exercice de révision fondé sur la présentation d'images illustrant des scènes de la vie quotidienne pouvant être décrites au moyen de verbes pronominaux au présent. Cet exercice n'a donné lieu à aucune difficulté particulière, sauf que certains apprenants ont voulu écrire "ils s'assoient" pour décrire la scène du couple sur le canapé, alors que c'est impossible ici (il faudrait dire: "ils sont assis") et que nous attendions plutôt "ils s'amuse" ou "ils se reposent".

Ensuite, le paradigme des verbes pronominaux au futur proche et à l'impératif a été donné. Comme pour le présent de l'indicatif, un banal exercice de conjugaison a été fait pour manier les formes sur la base de la même liste de verbes pronominaux.

Je vais me coucher	
tu vas te coucher	couche-toi !
il / elle va se coucher	
nous allons nous coucher	couchons-nous !

vous allez vous coucher couchez-vous !
ils / elles vont se coucher

Un nouvel entraînement oral de questions et réponses a été mené ensuite pour manier en contexte phrasé les verbes pronominaux avec le paradigme du futur, par exemple:

A quelle heure vous allez vous lever demain matin ?
A quelle heure vos cours vont se terminer demain ?
Qu'est-ce que vous allez faire demain soir ?
Qu'est-ce que vous allez faire le week-end prochain ?
A quel âge vous allez vous marier ?

Puis les apprenants se sont prêtés à une activité consistant à obéir à quelques ordres faciles ou à mimer des activités quotidiennes dans l'ordre suivant:

Levez-vous !
Promenez-vous dans la classe !
Arrêtez-vous !
Cachez-vous sous la table !
Asseyez-vous !
Couchez-vous sur la table !
Brossez-vous les dents !
Coiffez-vous !
Rasez-vous !
Lavez-vous les mains !

On notera que la pédagogie utilisée pour introduire le fonctionnement des verbes pronominaux, somme toute ordinaire, est toute entière tournée vers l'expression de l'action car la plupart des verbes pronominaux véhiculent un sens d'action. Peu nombreux sont ceux exprimant un état intrinsèque. On voit ici nettement comment l'apprentissage de la morphologie traditionnel du FLE en influence aussi la perception par les apprenants : si cet apprentissage morphologique est entièrement tourné sur l'expression des actions, alors il n'est quasiment jamais question d'exprimer l'état du point de vue de la grammaire, même si les énoncés statiques avec « être » (suivi d'un nom, d'un adjectif qualificatif ou d'un participe passé « employé comme adjectif », ou

encore d'un groupe prépositionnel) sont nombreux dans les manuels de communication notamment, mais aussi de grammaire (quoi que ceux comportant un participe passé soient cantonnés aux temps composés et au passif « dynamique » comme nous l'avons montré dans nos observations de manuels de FLE au chapitre 3).

4.7.1.2. Bilan de l'étape 1:

Aucune véritable différence notable entre les groupes n'a été remarquée à ce stade, les trois groupes ayant reçu le même enseignement jusque là. Le groupe C n'a pas été significativement affecté par la différence de manuel car de toute manière la pédagogie du verbe pronominal appliquée dans les trois groupes ne dépend en rien des manuels utilisés régulièrement dans les classes en question. Cependant, après les activités décrites ci-dessus, chaque groupe a ensuite étudié la partie du manuel qui est le sien consacrée aux verbes pronominaux (Taxi leçon 15 et Passe-Partout leçon 6, pp.38 et 76 notamment). Noter que Passe-Partout et Taxi sont à cet égard plutôt pauvres quant aux explications et activités relatives aux verbes pronominaux qu'ils ne considèrent pas vraiment comme des verbes spécifiques par rapport aux verbes non pronominaux auxquels ils sont naturellement mêlés dans les leçons. Nous-mêmes avons traité les verbes pronominaux en les qualifiant de *deuxième sorte de verbes* du français par opposition aux verbes non pronominaux qui constituent ainsi la *première sorte de verbes français*, abandonnant provisoirement la division classique entre les trois groupes de verbes selon l'infinitif en -er, -ir ou -re / -oir(e), etc. Une telle approche consistant à démystifier le statut du verbe pronominal auprès des apprenants japonophones, dont la L1 ne connaît pas cette classe de verbes, nous paraît particulièrement efficace d'un point de vue didactique.

Avant de débiter l'enseignement-apprentissage de l'état en français dans le groupe A, les apprenants des trois groupes ont subi un pré-test identique. Les formes en -te aru et -ta qui peuvent aussi exprimer l'état sont peu présentes (une phrase chacune, en 17 et 20 respectivement), l'accent étant délibérément mis sur la forme en -te iru qui se confond avec l'expression de l'action en cours en japonais. Les résultats observés sont en annexe 6 (nous avons retenu comme critère les seuils de 0 erreur, 1 erreur, 2 erreurs, 3 erreurs ou plus dans chaque groupe pour comparer les pourcentages de chacun ; ce choix de critère est dicté par le fait que lors du post-test 2, le groupe A ne comprend qu'un nombre d'erreurs de choix inférieur ou égal à 2, contrairement aux autres groupes):

. Groupe A: 63,9% des apprenants ont fait un grand nombre d'erreurs quant aux

énoncés statiques (supérieur ou égal à 4 énoncés statiques faux sur 10), et 36,1% ont fait moins de 3 erreurs de choix quant aux énoncés statiques.

. Groupe B: les résultats sont très différents: 88,46% des apprenants ont commis plus de 3 erreurs (en fait le nombre d'erreurs est très souvent supérieur ou égal à 5 choix erronés) dans les énoncés statiques (avec seulement 11,54% d'entre eux ayant fait moins de 3 erreurs à ce sujet).

. Groupe C: à 90% les apprenants n'ont pas su identifier la structure *être + participe passé* exprimant l'état par rapport aux énoncés japonais (le nombre d'erreurs étant très souvent supérieur ou égal à 5 choix erronés).

A ce stade, on observe globalement une méconnaissance du sens statique de l'expression "être + participe passé", ce qui n'est guère étonnant en soi.

4.7.2. Etape 2: enseignement de l'expression de l'état en français, présentation des pédagogies mises en oeuvre et des résultats du post-test 1:

4.7.2.1. Groupe A:

Notre objectif est la réduction drastique du nombre d'erreurs quant au choix des formes verbales de sens statique suite au pré-test, avec un emploi de L1 approprié. Le processus pédagogique consiste à apprendre aux étudiants non pas des correspondances systématiques entre formes verbales japonaises et françaises mais plutôt à reconnaître les formes verbales exprimant l'état en japonais selon le contexte et à les rendre en français correctement.

La présentation de l'état en français dans ce groupe a commencé par une mise au point sur la nature du verbe dynamique japonais (distinction entre verbes duratifs et transitoires notamment : cf 2.7.2.2.) et sur le sens aspectuel que prennent ces deux types de verbes avec ou sans la forme en *-te iru*. Nous avons ensuite présenté les formes du participe passé explicitement, puisqu'elles sont au centre de l'expression de l'état en français (structure *être + participe passé*). On a ensuite mis en contraste japonais et français à travers des énoncés statiques typiques, comprenant aussi la forme en *-te aru* exprimant elle aussi l'état avec les verbes transitifs. Nous avons aussi insisté sur le fait que l'état peut aussi s'exprimer parfois lexicalement avec un adverbe ou adjectif qualificatif (être debout, être ivre, par exemple) même par rapport à une forme verbale en *-te iru* japonaise, ce qui relève ici plutôt d'un apprentissage lexical (même si la différence aspectuelle entre "se mettre en colère" et "être en colère" relève aussi de l'emploi d'une forme verbale, l'une momentanée et l'autre durative respectivement).

Ensuite, nous avons mis en application ces observations à travers un exercice oral de traduction du japonais au français, avec des verbes qui n'étaient pas dans le pré-test pour vérifier que les apprenants peuvent généraliser d'eux-mêmes le principe élaboré. Un exercice d'expression orale fondé sur la gestuelle a aussi été mené. Nous avons donc mis en contraste des situations dynamiques et statiques par des gestes ou postures, et avec des phrases au tableau correspondant au visuel : concrètement, l'opération de poser un stylo sur la table est décrite par "Je pose le stylo sur la table" par opposition à l'état qui en résulte "Le stylo est posé sur la table".

L'explication et la pratique achevées, nous avons redistribué le pré-test aux apprenants pour voir s'il s'opère un effet bénéfique instantané sur la vision des étudiants quant à ce qui exprime l'action et l'état en français par rapport aux énoncés japonais. D'après les résultats, (cf annexe 6), le nombre d'apprenants ayant amélioré son score de bonnes réponses est de 96,6% : 53,3% des apprenants ont vu la totalité de leurs erreurs de choix disparaître. 40 % n'ont maintenu qu'une seule erreur quant à la forme statique, et seulement 6,66% ont commis deux ou trois erreurs.

4.7.2.2. Groupe B:

La pédagogie de l'état s'est faite uniquement visuellement, sans insister sur le parallèle entre formes japonaises et françaises, seules ces dernières étant mises en avant à travers la structure "être + participe passé" avec les énoncés dynamiques et statiques reproduits au tableau. On n'a pas non plus insisté sur la nature sémantique (momentané ou dynamique) des verbes en japonais et en français ni sur leur nature grammaticale en français (pronominal ou non pronominal). Nous avons donc mis en contraste des situations dynamiques et statiques exclusivement visuellement (par des gestes ou postures, et par des phrases au tableau correspondant au visuel): concrètement, l'opération de poser un stylo sur la table est décrite par "Je pose le stylo sur la table" par opposition à l'état qui en résulte "Le stylo est posé sur la table". Il en est de même avec:

"je m'assois" / "je suis assis"

"je me lève" / "je suis levé" (on n'enseigne pas "debout" à ce stade)

"je marche et je m'arrête" / "je suis arrêté"

"je me couche sur la table" / "je suis couché sur la table"

"j'accroche ma veste au mur" / "ma veste est accrochée au mur".

"mon stylo tombe" / "mon stylo est tombé"

“je déchire le papier” / “le papier est déchiré”

“j’écris un message sur le tableau” / “le message est écrit sur le tableau”

“j’ouvre le livre” / “le livre est ouvert”

“je ferme le livre” / “le livre est fermé”

“j’allume la lumière” / “la lumière est allumée”

“j’éteins la lumière” / “la lumière est éteinte”

Cette démarche est similaire en cela à celle visuelle du groupe A. La différence avec ce dernier groupe est que les apprenants de B n’ont eu aucune explication grammaticale explicitée sur les formes japonaises et françaises correspondantes et que L1 n’a pas été utilisée. Cependant, le fait de mettre en opposition les deux types d’énoncés dynamiques et statiques sur le tableau constitue déjà en soi un acte d’explicitation de la structure ciblée dans cet apprentissage (cf 3.3.5 sur l’illusion implicite).

Après cette phase d’observation, nous avons refait le pré-test à l’identique: il s’est produit une légère amélioration des résultats chez une petite majorité d’apprenants, mais elle n’est pas aussi nette qu’en A: 26,9% des apprenants a connu une amélioration fulgurante, éliminant presque toute erreur de choix quant aux formes statiques, 23 % a connu une certaine amélioration, sans toutefois parvenir à éliminer la moitié de ses erreurs. Le pourcentage d’apprenants ayant connu une amélioration de leur score est au total de 49,9%, contre 51,1% qui n’ont pas connu d’amélioration du tout. On peut donc reconnaître un certain effet bénéfique de l’enseignement implicite de la forme d’état, mais aux effets bien moindres que ceux de l’enseignement explicite avec recours à L1. On peut attribuer ce manque d’efficacité au côté visuel de cet apprentissage, de même que Besse en souligne la difficulté (2000, p.395): « quant aux procédés visuels, [...], quiconque en a l’expérience sait qu’ils sont beaucoup moins précis et souples, quant à l’élucidation du “sens étranger”, que les procédés linguistiques: ils aident l’élève à saisir quelque chose du “sens étranger”, plus qu’ils ne le lui font comprendre ».

4.7.2.3. Groupe C:

Aucune pédagogie explicite ni même implicite n’a été menée dans ce groupe quant à la pédagogie de l’état, bien qu’il soit régulièrement en contact avec des énoncés statiques au hasard des leçons (“vous êtes marié ?”, “je suis perdu”, “les magasins sont ouverts”, etc., énoncés traités implicitement d’un point de vue lexical, sans mention de

l'appartenance des termes en question aux catégories d'adjectif qualificatif ou du participe passé).

Nous avons entrepris dans le même souci de comparaison des groupes étape par étape le pré-test à l'identique: 83,3% des apprenants ont fait plus de 3 erreurs de choix quant aux formes exprimant l'état (63,3% ont maintenu un nombre d'erreurs supérieur à 5). Il n'y a donc pas de baisse significative du nombre d'erreurs quant aux formes d'état en français.

4.7.3. Etape 3: post-test:

. Groupe A: la semaine suivante, nous avons mené le second post-test, qui comprenait 4 phrases statiques et 4 phrases dynamiques identiques à celles du pré-test, mais 28 énoncés statiques ou dynamiques inédits en nombre égal. Les résultats (annexe 6) démontrent le maintien à un très haut niveau de succès global: 55,17% des apprenants (soit 16 sur 29 présents ce jour-là) n'ont commis aucune erreur de choix sur les formes statiques, tandis que 43,83% n'ont commis qu'une ou deux erreurs seulement. Aucun n'a commis plus de deux erreurs de choix sur les formes statiques. Comparé aux résultats du pré-test initial, 93,10% des apprenants ont connu une nette amélioration de leur score, ramenant très souvent à 0 le nombre d'erreurs quant aux formes statiques.

. Groupe B: les résultats du post-test ne montrent pas d'amélioration évidente et globale: si les apprenants ayant connu une amélioration dans le pré-test refait à l'identique après la phase d'observation semblent avoir maintenu leur degré de compréhension à un niveau satisfaisant, ceux qui n'avaient pas connu d'amélioration nette alors ont maintenu un haut degré de non-identification des formes exprimant l'état en français. Seuls 8% des apprenants ont éliminé tout choix erroné portant sur les formes statiques, et une même proportion n'a commis qu'un seul ou deux choix erronés. 84% ont donc commis plus de trois choix erronés sur les énoncés statiques. Mais le chiffre de 84% est à nuancer: 32% des apprenants ont néanmoins identifié plus de la moitié des énoncés correctement, mais 52% ont fait des choix erronés dans plus de la moitié des énoncés statiques en français. Les effets positifs relatifs de l'enseignement implicite semblent déjà retombés.

. Groupe C: les résultats du post-test ne montrent pas d'évolution positive nette des choix des apprenants mais ce groupe n'a pas reçu d'informations sur l'expression de l'état hormis dans l'input. 69,2% des apprenants ont maintenu un taux de choix erronés des formes statiques supérieur à 8 erreurs, soit plus de la moitié des énoncés mal

interprétés. Ce pourcentage monte à 76,9% si on ajoute les apprenants ayant fait 5 à 7 erreurs.

4.7.4. Comparaison des groupes selon l'analyse de variations ANOVA:

Nous nous référons à l'annexe 6 récapitulant les données obtenues par l'analyse de variations ANOVA (nous remercions M. HORI pour son aide).

Concernant les résultats du pré-test, la différence parmi les groupes est statistiquement significative ($F(2,83)=12.09$, $p<.001$). Aux résultats de comparaisons multiples, les différences entre groupe A et B ($p<.001$), A et C ($p<.01$) sont statistiquement significatives : il semble qu'à l'origine, le groupe A ait une meilleure sensibilité linguistique que les groupes B et C, mais rien ne permet cependant de vérifier l'existence d'un tel avantage supposé qui puisse expliquer le succès de A aux étapes ultérieures par rapport à B et C.

Concernant les résultats du pré-test reconduit à l'identique après la phase d'explication explicite dans le groupe A, la différence parmi les groupes est statistiquement significative ($F(2,81)=51.13$, $p<.001$). Aux résultats de comparaisons multiples, les différences entre groupe A et B ($p<.001$), A et C ($p<.001$) sont statistiquement significatives : le groupe a ayant reçu un enseignement explicite en L1 et par contraste avec L1 et L2 se démarque bien des deux autres groupes d'apprentissage.

Concernant les résultats du post-test, la différence parmi les groupes est statistiquement significative ($F(2,77)=33.81$, $p<.001$). Aux résultats de comparaisons multiples, les différences entre groupe A et B ($p<.001$), A et C ($p<.001$) sont statistiquement significatives : cette dernière étape confirme de nouveau les effets bénéfiques d'un enseignement avec L1 et sur L1 et L2 dans le groupe A, et ce de manière durable, mais on doit reconnaître que le groupe B a des résultats qui ne sont pas totalement négatifs, dus sans doute à des particularités individuelles parmi les apprenants.

L'analyse de variations ANOVA confirme ainsi l'écart statistique existant entre les groupes A d'une part, B et C d'autre part, comme l'avait déjà démontré l'établissement des comparaisons statistiques par les pourcentages.

4.7.5. Observations sur la durée:

Le test de traduction constitue l'étape finale de l'étude longitudinale portant

sur la comparaison des effets d'un enseignement-apprentissage explicite (avec mise en contraste de structures japonaises et françaises correspondantes et usage de L1) et implicite (sans explication grammaticale ni usage de L1). Elle a donc eu lieu après l'élaboration d'une méthodologie permettant aux étudiants de pallier ce problème de l'expression de l'état en fonction des groupes.

4.7.5.1.Méthode d'évaluation:

Le test de traduction utilisé réutilise en fait des énoncés qui avaient été déjà testés lors des questionnaires à choix multiples, ayant l'avantage d'être plus ou moins familiers des apprenants. Ces derniers sans exception ont donc déjà eu un contact à un moment ou un autre avec ces énoncés durant le semestre, y compris ceux du groupe C n'ayant eu aucun enseignement explicite ou implicite de l'état en français (mais ayant eu régulièrement un input comprenant des énoncés exprimant l'état) et ayant servi ainsi de groupe test dans notre expérience pédagogique.

Nous avons opté pour le test de traduction du japonais au français parce qu'il nous semblait important de vérifier que les apprenants sont capables de trouver les formes verbales adéquates d'eux-mêmes, sans que celles-ci ne leur soient déjà proposées tout en main comme c'était le cas dans les tests sous forme de questionnaire à choix multiples. Cette option du test de traduction est d'autant plus intéressante qu'il a eu lieu un mois et demi après le dernier post-test ayant mis fin à la phase d'enseignement explicite ou implicite dans les groupes A et B, permettant ainsi d'apprécier le degré de maintien des effets de ces enseignements dans le temps.

Les énoncés de ce test de traduction obéissent tous au principe suivant (cf 5.2.1 dans ce chapitre, paragraphe : post-test de traduction): ils se composent de 20 énoncés en japonais uniquement, dont 9 exprimant l'état (exprimé alors en japonais avec la forme en -te iru) et 11 exprimant l'action dans le présent ou le futur selon le contexte. Il appartient à l'apprenant d'établir la forme verbale française qui lui semble correspondre au sens véhiculé par la forme japonaise. Noter que tous les verbes du japonais ont la particularité d'être intransitifs et de sens momentané (ou transitoire, comme le propose Dhorne³⁸⁸, 2005) et qu'ils correspondent souvent, et c'est le cas dans cet exercice, à des verbes pronominaux en français quand ils expriment une action.

Les apprenants de tous les groupes ont eu une période de deux semaines environ pour faire le test à la maison, afin de leur donner le temps de la réflexion.

³⁸⁸ Dhorne, F. (2005). *Aspect et Temps en japonais*. Paris : Ophrys

4.7.5.2. Résultats du test et analyse globale:

4.7.5.2.1. Critère de détermination des erreurs:

L'annexe 7 fournit le nombre d'erreurs commises par les apprenants des trois groupes individuellement quant aux formes verbales françaises à l'issue de leurs traductions personnelles. Il convient de préciser ce que nous avons considéré comme erreurs:

. en ce qui concerne les énoncés de sens statique, toute forme verbale française proposée par l'apprenant ne correspondant pas à la structure "être + participe passé" a été considérée comme fausse (cependant une erreur dans la forme du participe passé du type "assisé" au lieu de "assis" par exemple n'est pas considérée comme fondamentalement fausse du point de vue de la structure si "être" est bien présent, car c'est la structure, et non la forme du participe passé en soi qui nous intéresse en premier lieu). L'emploi du passé composé n'a pas été compté comme faux non plus s'il s'avère que l'énoncé a un sens parfait admettant le passé composé comme la structure "être + participe passé".

. concernant les énoncés de sens dynamique, nous avons considéré comme fausses ceux où la structure "être + participe passé" a été employée alors qu'elle est impossible par rapport à la forme verbale japonaise de référence dans la traduction.

4.7.5.2.2. Résultats observés:

Les résultats sont indiqués en annexe 7. Nous avons comparé le nombre d'apprenants ayant fait 5 erreurs ou plus parmi les énoncés de sens statique, soit plus de la moitié des énoncés statiques faux. Il s'avère que la totalité des apprenants du groupe A qui a reçu un enseignement explicite de l'expression de l'état avec mise en contraste avec le japonais notamment se situe en-dessous de ce seuil d'erreurs, tandis que le groupe B ayant reçu un enseignement implicite fait un pourcentage de 60% des apprenants et C 72,41% des apprenants. Si le résultat du groupe test en C n'est guère surprenant de notre point de vue, ce groupe n'ayant pas étudié l'expression de l'état en tant que point grammatical clairement établi dans leur cursus, le résultat en B est en-deçà de nos attentes. Les différences de pourcentages d'apprenants n'ayant commis aucune erreur dans chaque groupe quant aux énoncés statiques sont aussi révélatrices (annexe 7, 2nd tableau) quant aux effets de l'enseignement explicite sur les résultats.

Noter que 100% des apprenants des trois groupes ont de biens meilleurs résultats concernant les énoncés dynamiques puisque le taux d'erreurs ne dépasse jamais la moitié des énoncés en question. Il est à remarquer que les différences de pourcentages quant aux apprenants n'ayant fait aucune erreur sur ce type d'énoncés sont moins marquées que les différences quant aux énoncés statiques.

4.7.5.2.3. Interprétation des résultats:

Cette expérience met en valeur les faits suivants:

. le groupe C semble constituer la preuve que l'expression de l'état ait été négligée dans le cursus de première année, y compris dans le cours de grammaire, bien que les apprenants nous aient assuré qu'ils avaient appris le passif en cours de grammaire durant les dernières semaines précédant la dernière étape de notre expérience. Comme nous l'avons remarqué en Delbarre 2010b, le passif n'est souvent considéré que dans son sens dynamique avec complément d'agent, l'emploi de sens résultatif statique sans agent étant très largement ignoré des manuels et des enseignants.

. la différence de résultats entre les groupes B et A qui ont reçu respectivement un enseignement implicite et explicite de l'expression de l'état semble montrer que l'enseignement explicite permet une meilleure compréhension de l'emploi de la structure "être + participe passé" pour exprimer l'état qu'un enseignement beaucoup plus implicite. Mais il est vrai que la nature du test a pu favoriser de tels résultats. Ce médiocre résultat peut s'expliquer par le fait même de l'exercice de traduction. En effet, les apprenants de B n'ayant eu affaire qu'à un enseignement visuel de l'expression de l'état (consistant à mimer des positions ou états résultant d'une action et correspondant à des énoncés du type "être + participe passé" écrits sur le tableau), il est possible que la relation visuelle entre énoncés statiques et situations mimées n'ait pas résulté en une association claire des énoncés français avec les énoncés japonais correspondants en de telles situations, ce qui expliquerait donc le fort taux d'erreurs concernant les énoncés statiques rendus en majorité par des formes verbales de sens dynamique. Néanmoins on peut affirmer ici que l'enseignement implicite de l'état semble insuffisant pour permettre un rapprochement entre formes verbales japonaises de sens statique et formes françaises de sens statique, ou tout simplement pour associer la structure "être + participe passé" à un état visuellement illustré. Il est probable que de manière générale, l'absence de prise en compte véritable de la langue maternelle des apprenants bloque en partie l'apprentissage de certaines formes ou expressions françaises largement négligées dans le cursus de FLE, comme l'est l'expression de l'état.

. le peu de différence quant aux pourcentages d'erreurs sur les formes verbales des énoncés dynamiques montre que c'est bien l'expression de l'action qui semble privilégiée en FLE à travers l'apprentissage des formes verbales de base du français. Il suffit d'observer l'ordre des apprentissages des points grammaticaux des manuels de grammaire et de communication françaises pour s'en rendre compte: toutes les formes verbales étudiées favorisent l'expression de l'action (exception faite des verbes intrinsèquement statiques tels que "comprendre" par exemple). Cependant toutes ne sont pas favorisées à part égale: le passif de sens dynamique est lui aussi plutôt négligé par rapport aux formes active et pronominales, ce qui ne fait que favoriser davantage la méconnaissance de l'expression de l'état en français à notre avis.

4.7.6. Observation des formes verbales dans le test:

Après avoir observé globalement les résultats quant aux pourcentages du nombre d'erreurs dans les énoncés, il nous semble intéressant de voir quels énoncés statiques ont été les mieux reconnus et lesquels ont été les plus erronés. Dans un deuxième temps, nous verrons quelle proportion d'énoncés statiques a été rendue par un passé composé.

4.7.6.1. Énoncés statiques erronés:

Tous groupes confondus, on distingue trois ensembles d'énoncés selon le nombre d'erreurs (cf annexe 7 pour les chiffres exacts):

- . un ensemble de trois énoncés (numéros 2, 18 et 19) avec moins de 20 erreurs commises par les divers apprenants.
- . un petit ensemble de deux énoncés (numéros 3 et 15) avec plus de 40 erreurs commises par les divers apprenants.
- . un ensemble de quatre énoncés (numéros 4, 6, 10, 17) avec 32 à 37 erreurs commises.

Il est important de noter que le nombre d'erreurs ne dépasse pas la quarantaine du fait que dans le groupe A, ayant reçu un enseignement explicite sur l'expression de l'état, le taux d'erreurs est très faible. La plupart des erreurs quantifiées ici sont donc le fait des groupes B et C.

Les énoncés ayant provoqué le plus d'erreurs sont les formes japonaises "suwatte iru" (est assis) et "yoko ni natte iru" (est couché). La première des deux formes n'est pourtant pas inconnue des groupes A et B puisqu'elle a été vue en classe explicitement expliquée (cas de A) ou non (cas de B et C). La seconde a été aussi vue

mais par rapport à une autre expression japonaise, “nete iru”, qui a le sens plus spécifique de “dormir”. Si nous ne nous expliquons pas la raison du nombre élevé d’erreurs pour le premier énoncé, pour le second on pourra accuser la forme composée japonaise qui fait appel au verbe “natte iru” (est) et le terme “yoko” (côté), ce qui signifierait mot à mot “être sur le côté”, expression utilisée ordinairement pour “être couché / allongé”. Pour la première forme, il est possible que la morphologie du verbe “s’asseoir” fortement irrégulière puisse expliquer que la forme “être assis” n’ait pas été facilement retrouvée, mais le problème ne peut se résoudre à cette simple difficulté, puisque d’autres formes d’état plus simples n’ont pas été trouvées dans l’ensemble du test dans les groupes B et surtout C.

Les énoncés ayant provoqué le moins d’erreurs et ayant donc été les plus facilement reconnus sont “aite iru” (est ouvert), “yaburete iru” (est déchiré) et “kowarete iru” (est cassé), formes qui apparaissent souvent en exemples dans les dictionnaires japonais-français aux entrées respectives “aku”, “yabureru”, “kowareru”, formes qu’on peut qualifier ici d’infinitifs du verbe japonais par souci pratique et servant de formes de références quand on cherche le sens d’un verbe donné. La réponse étant ainsi donnée par le dictionnaire, il est normal que le taux d’erreurs soit relativement bas, bien qu’il se trouve toujours des apprenants pour se tromper. Ces derniers montrent qu’ils ne font aucune analyse des formes verbales associées aux formes de la flexion verbale japonaise, et ensuite française.

Il est très curieux d’observer l’absence de généralisation de la structure “être + participe passé” à l’ensemble des énoncés statiques du test. Il est plutôt incompréhensible qu’à côté de formes correctement écrites (notamment les trois énoncés avec moins de 20 erreurs commises) on trouve sur les mêmes copies des formes sans rapport et erronées pour d’autres énoncés. Les apprenants des groupes B et C notamment ne semblent pas reconnaître la parenté syntaxique et sémantique des verbes dit transitoires (Dhorne, 2005) ou momentanés exprimant l’état à la forme en –te iru ou bien, s’ils en sont conscients, ne semblent pas dans leur majorité l’associer naturellement à une formule française qui leur est commune. C’est là que l’enseignement explicite avec mise en contraste du français et du japonais dans une certaine mesure s’est révélé particulièrement efficace pour résoudre ce test, mais nous ne pouvons affirmer à ce stade que d’autres tests (purement visuels par exemple) seraient aussi facilement résolus par les apprenants du groupe A.

4.7.6.2. Énoncés statiques périphrasés:

On trouve dans les tests des apprenants des énoncés statiques non rendus par la structure “être + participe passé”, mais par une autre tournure que nous n’avons pas considérée fausse si elle partage le caractère résultatif de l’expression de l’état. La plus courante est l’emploi du passé composé de sens parfait qui a aussi pour rôle d’exprimer le résultat présent d’une action passée (ce que la forme japonaise en –ta peut aussi similairement exprimer). L’énoncé le plus souvent rendu ainsi est le numéro 10, “okite iru” (est levé), accompagné de l’adverbe “mô” (déjà), qui facilite l’interprétation de cet énoncé en tant que parfait. L’énoncé 17 “ochite iru” (est tombé) a parfois été rendu par une forme erronée de passé composé “s’est tombé”, la forme “est tombé” pouvant en effet être à la fois un passé composé ou une forme statique en français: les apprenants ayant utilisé une forme pronominale inexistante de ce verbe ont peut-être été troublés par la dualité sémantique de cette forme verbale propre à ce verbe et à quelques autres.

Il faut noter que la forme en –te iru des verbes transitoires est elle-même duelle du point de vue sémantique et syntaxique puisqu’elle exprime le parfait (en concurrence avec la forme –ta) aussi bien que le résultat statique, ce qui a permis aux apprenants de traduire par des passés composés ces formes dans le test. Certains ont même abusé de cet emploi avec l’énoncé 4 “kaite arimasen” (n’est pas écrit), le rendant par “vous n’avez pas signé [votre nom]”, ce qui est une interprétation abusive du texte qui visait à éviter l’écueil posé par la forme en –te arimasen (forme polie de –te nai, elle-même forme négative de –te aru) exprimant l’état par excellence en japonais.

Parmi les autres artifices employés, notons que l’énoncé 15 “yoko ni natte iru” a parfois été rendu par “il y a”, qui exprime bien un état, mais ne nous paraît pas satisfaisant comme traduction pour l’énoncé en question qui indique une position allongée du sujet. Le choix de “il y a” par certains apprenants montre que, s’ils sont conscients qu’en français une forme verbale exprimant l’état existe vraisemblablement, comme en japonais, ils ne savent pas laquelle, notamment dans le groupe C.

Le choix du passé composé par certains apprenants en nombre cependant limité montre qu’ils ont conscience que la forme –te iru du japonais peut rendre à la fois l’état résultatif (correspondant alors à “être + PP”) et le parfait dans le présent (correspondant alors au passé composé) selon le contexte. Il faut noter que ce test de traduction a été fait quelques semaines après l’apprentissage du passé composé continuellement utilisé en classe depuis lors, influençant peut-être ainsi la fréquence de son usage par des apprenants ayant une meilleure conscience des sens aspectuels des formes verbales japonaises.

4.7.6.3. Conclusion quant à l’étude longitudinale:

En faisant ce test de traduction du japonais au français, nous souhaitons aborder le problème de la reconnaissance des énoncés statiques par opposition aux énoncés dynamiques et celui de la connaissance de l'expression de l'état parmi les apprenants japonophones du français en première année universitaire sous un angle différent de celui que nous avons adopté lors de précédentes enquêtes et tests.

En effet, alors que les précédents tests menés dans le cadre de cette même expérience pédagogique comportaient des énoncés identiques à ceux de ce test, ils se contentaient de mettre en parallèle énoncés japonais et traductions françaises complètes (Delbarre 2010 a et b) avec dans ces dernières le choix entre deux formes verbales exprimant l'une l'action et l'autre l'état de manière systématique. Bien que les résultats du test de traduction du japonais au français aient donné finalement des résultats similaires à ceux observés lors des précédentes enquêtes, il nous paraissait important de le vérifier, notamment d'un point de vue longitudinal. Il s'avère en effet que le groupe A ayant suivi un enseignement explicite de l'expression de l'état est le plus à même de résoudre les problèmes posés par la distinction entre énoncés dynamiques et statiques alors que les groupes B et surtout C (ce dernier sans enseignement quelconque de l'état) sont relativement démunis par rapport aux tests auxquels nous les avons soumis, même s'il existe heureusement des exceptions dans ces deux groupes. Mais cela tient sans doute en partie aussi à la nature de ces tests bien qu'on ne puisse dire à ce stade qu'avec d'autres tests les résultats différeraient.

Il nous semble de toute évidence que la plupart des apprenants des groupe B et C ne savent pas se poser les bonnes questions face aux énoncés de leur langue maternelle qu'ils seraient amenés à exprimer en français. Nous croyons qu'en effet on ne leur apprend pas à se les poser notamment en ce qui concerne la distinction primordiale en japonais entre les énoncés dynamiques et statiques. Il se trouve qu'un pan entier et fondamental de la "grammaire" japonaise, à savoir la distinction entre formes d'état et d'action, n'est ainsi aucunement reflété dans les processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE sous le prétexte que l'expression de l'état en français ne correspondrait pas à une forme ou une catégorie grammaticales indépendantes et identifiables nettement (car assimilées formellement au passif) comme le sont les formes telles que le présent de l'indicatif ou le passé composé, et bien d'autres. Cela a malheureusement des conséquences néfastes sur le bon apprentissage du français par les apprenants japonophones en général comme nous l'avons vérifié chez les apprenants de niveau moyen et moyen-supérieur lors de précédentes expériences (Delbarre 2009 et Delbarre 2010a). Il nous paraît qu'il serait bon d'introduire

l'expression de l'état à part entière dans les manuels de FLE, sans attendre la leçon sur le passif auquel elle est le plus souvent associée de manière succincte et volatile quand elle est évoquée en classe.

4.8. Déroulement de l'expérience lors de la deuxième vague:

Nous ne reprenons pas ici la description des activités pédagogiques mises en oeuvre. Mais il convient de signaler quelques différences avec la première vague pédagogique:

. si l'auteur de la présente thèse a assuré lui-même la pédagogie du groupe A nécessitant l'emploi de L1 avec sensibilisation à la structure de L1 pour l'apprentissage de L2, le groupe B a été pris en charge par un autre enseignant partenaire exclusivement, tandis que le groupe C aussi était placé sous la direction d'un autre enseignant partenaire. L'auteur de la présente étude, s'il a donné des instructions de base à ses partenaires, n'a pas pour autant assisté aux diverses phases de l'expérience pédagogique dans les groupes B et C et n'avait donc aucun contrôle des processus pédagogiques dans ces deux groupes.

. si les trois groupes de la première vague pédagogique appartenaient bien à la seule université de Nagoya, le groupe A appartient à l'université des Ryûkyû alors que les groupes B et C appartiennent à l'université de Kyôto. Cela peut avoir une influence sur les résultats dans la mesure où cette dernière université est la seconde du Japon et où un tiers de ses participants relève d'une classe intensive de français.

. nous n'avons pas jugé utile de répéter les enquêtes aux stades du post-test et du second post-test avec le groupe C, car lors de la première vague pédagogique, le groupe en question n'avait guère évolué significativement. Il nous suffisait cette fois-ci de comparer A, B et C à la première étape pour mesurer les capacités de ces trois groupes à la base.

. noter que le groupe B a connu un nombre important d'absents lors de la dernière étape, rendant les statistiques de cette étape moins fiables que pour les deux premières étapes.

. il n'a pas été mené de test de traduction du japonais au français (et donc d'étude longitudinale plus poussée) faute de temps, certaines classes de B ayant été testées très tard en fin de semestre en raison de rythmes pédagogiques différents des groupes A et C.

4.8.1. Etape 1 : pré-test:

Les annexes 8 et 9 donnent le détail des résultats respectivement par individu en nombre d'erreurs commises par type d'énoncés, et par groupe en pourcentages d'erreurs. L'annexe 10 en donne les résultats statistiques ANOVA. Nous observons d'abord principalement les pourcentages. Il apparaît que :

. le groupe B a au départ un pourcentage d'erreurs total de seulement 32,13% contre 36,31 % pour C et 39,84 pour A. Remarquons que les pourcentages les plus faibles d'erreurs sont donc ceux des classes de l'université de Kyoto, mais la différence ne semble pas tellement significative avec A.

. comme lors de la première vague pédagogique, le pré-test montre bien que les apprenants identifient davantage les énoncés dynamiques plutôt que statiques. Ainsi dans le groupe A, si on enregistre juste 25,12% d'énoncés dynamiques erronés, on note quasiment le double d'erreurs, soit 47,2%, quant aux énoncés statiques. L'écart est même plus grand encore dans le groupe B qui a un taux de 17,17% d'énoncés dynamiques erronés contre 39,61% d'énoncés statiques erronés. La tendance générale se confirme avec le groupe C: 25,15% d'énoncés dynamiques erronés contre 41,89% d'énoncés statiques non identifiés.

. Parmi les énoncés statiques, les groupes C et A ont des taux d'erreurs en équilibre respectivement entre les énoncés en –te iru (43,93% en C et 48,83% en A) et en –te aru (39,84% en C et 45,58% en A). Par contre, le groupe B a davantage eu des difficultés à identifier les énoncés statiques correspondant à la forme –te iru en français (46,92%) alors que celles correspondant à –te aru ne donnent lieu qu'à 32,3% d'erreurs d'identification. Noter que globalement, dans les trois groupes, ce sont les énoncés en –te iru qui sont le plus difficiles à associer aux énoncés statiques pour les apprenants, conformément à ce que l'analyse linguistique au chapitre 2 faisait pressentir.

Les résultats de l'analyse ANOVA ne décèlent aucune différence significative entre les trois groupes de départ à ce stade et qui montrent une certaine homogénéité.

4.8.2. Etape 2: enseignement de l'expression de l'état en français et résultats du post-test 1:

Les résultats du post-test sont différents de ceux de la première vague pédagogique à l'issue de laquelle on avait conclu à une meilleure efficacité de l'enseignement et apprentissage le plus explicite (i.e. avec usage de L1 comme langue d'enseignement et outil de sensibilisation à la grammaire de L2) sur l'enseignement et apprentissage le plus implicite (sans recours à L1 ni à l'explication grammaticale). En effet, la seconde vague pédagogique semble annihiler toute différence significative

entre les deux pédagogies et leurs effets sur l'apprentissage de l'expression de l'état en français. Ainsi:

- . globalement, les deux groupes voient leur nombre d'erreurs fortement diminué, 6,43% en A et 8,20% en B.

- . le groupe A a des résultats légèrement meilleurs que le groupe B concernant les formes statiques. Ainsi A commet 4,65% d'erreurs contre 9,74% pour B. Pour les erreurs quant aux énoncés statiques en –te iru, on a même 13,58% d'erreurs en B contre seulement 8,14% en A, tandis que A élimine quasiment toute erreur d'identification quant aux énoncés en –te aru, au contraire de B.

Comme l'appuient les résultats du t-test, la différence est cependant plus significative entre les deux groupes concernant les énoncés dynamiques, de l'ordre de 5% en défaveur de A.

Il semble ainsi que, suite au post-test, il demeure un léger avantage en faveur de l'enseignement fondé sur l'emploi de L1 dans l'enseignement-apprentissage de L2 concernant les formes statiques, même si cet avantage est minime. Rappelons aussi que le groupe B comporte un petit tiers d'apprenants suivant des cours intensifs, avantage que n'ont pas les apprenants du groupe A dont le rythme d'apprentissage est bien plus lent.

4.8.3. Etape 3: post-test final:

Le post-test final mené une semaine plus tard inverse la tendance notée dans le paragraphe précédent, à savoir que c'est le groupe B qui semble le mieux conserver sa capacité d'identification des énoncés dynamiques et statiques :

- . on a un taux d'erreurs global de 11,24% en A contre 4,19% seulement en B.

- . le fait remarquable est que, dans le groupe B, si la tendance générale fait que les erreurs quant aux énoncés dynamiques ne sont que de 1,48% contre 5,55% pour les énoncés statiques, c'est le contraire qui se produit en A, avec 9,65% d'erreurs quant aux énoncés statiques contre 14,41% quant aux énoncés dynamiques !

Les résultats du t-test ne relèvent pas de différence significative entre les deux groupes concernant les énoncés statiques, mais confirment la différence observée entre A et B quant aux énoncés dynamiques, de l'ordre de 0,1%.

Il convient de nuancer les résultats de cette dernière étape. Rappelons en effet qu'un tiers des apprenants de B n'ont pas répondu à l'enquête pour cause d'absence et qu'ils appartiennent à une classe intensive de FLE pour certains, ce qui a sans doute permis de gonfler positivement et artificiellement les scores de B. Cependant, on peut se

demander si l'emphase donnée à l'expression de l'état en A n'expliquerait pas en partie le taux d'erreurs plus haut quant aux énoncés dynamiques par ailleurs. Malgré ces facteurs institutionnels différents pour A et B, la marge d'erreurs entre les deux groupes semble négligeable.

4.9. Bilan du second round expérimental:

Si les expériences menées lors de la première phase avaient conclu à une plus grande efficacité de l'enseignement-apprentissage du FLE à travers l'usage de L1 et la sensibilisation aux grammaires de L2 et L1 par mise en contraste, les expériences menées lors de la seconde vague semblent mener à la conclusion qu'il n'y aurait au final pas de différence significative entre les pédagogies faisant usage de L1 dans un but de sensibilisation à L2 par rapport à L1 et celles n'en faisant pas usage. Mais alors comment expliquer ces résultats divergents ? Ces résultats peuvent sans doute s'expliquer en partie par le profil des apprenants de l'université de Kyoto, la deuxième du Japon, capables de s'adapter beaucoup plus aisément à tout type de pédagogie, mais cela demeure pure spéculation de notre part. Pour reprendre Park (2010), « l'efficacité d'une méthodologie ne dépend pas que de la méthode, mais aussi de l'apprenant, de l'enseignant et de l'environnement socio-culturel de l'enseignement ». En fait, plus que démontrer l'efficacité de telle méthode, nous souhaitons mettre en oeuvre une vraie pédagogie de l'expression de l'état en première année de FLE, dans le cadre de la contextualisation de la grammaire du FLE, et ce alors qu'on n'évoque le plus souvent la contextualisation que comme un cadre institutionnel en rapport avec le CECR. C'est ainsi le but de ce dernier chapitre de simplement décrire le processus d'enseignement-apprentissage de l'expression de l'état en FLE dans le cadre de la contextualisation du FLE au Japon avec un éveil aux systèmes linguistiques divergents des langues en présence.

Il convient aussi de noter que ces enquêtes portent plus sur les savoirs des apprenants que sur leurs habiletés. La forme même des enquêtes peut poser problème si les apprenants ne sont pas eux-mêmes familiers avec ce type de procédé d'enquête dans lequel il convient de déterminer quelle forme verbale de la langue cible est grammaticale en fonction de l'énoncé en langue maternelle. Mais c'est aussi l'intérêt de cette forme d'enquête de permettre de voir dans quelle mesure l'apprenant japonophone associe une forme grammaticale française donnée à une forme grammaticale japonaise mise en parallèle. Ainsi les apprenants n'ayant pas reçu un enseignement de l'expression de l'état avec recours à L1 ont-ils plus tendance à ne faire aucune

distinction de sens et de forme en français par rapport aux énoncés japonais en –te iru pourtant porteurs de sens divers impliquant une différenciation en français entre action et état, comme le montrent les phases de pré-test ou le groupe test C en première vague d'expériences.

La présente étude a ainsi comme mérite de s'attarder sur la mise en oeuvre d'une pédagogie quant à l'expression de l'état en français, domaine jusqu'alors très largement occulté par le FLE, qui n'est encore que trop ancré dans la tradition grammaticale française et est insuffisamment contextualisé par rapport à son public. Elle a montré que, quelles que soient les options pédagogiques adoptées par l'enseignant, il suffisait d'introduire la notion d'expression de l'état dans le programme de FLE en tant que point grammatical indépendant du passif pour pallier ce problème qui semblait persister à des niveaux d'apprentissage ultérieurs comme observé au chapitre 1.

Conclusion

A travers les divers chapitres du présent travail, nous nous sommes efforcés de mettre en évidence le manque de contextualisation actuel de la grammaire du FLE, dont l'enseignement demeure à bien des égards tributaire et prisonnier de la vision traditionnelle qu'en ont encore bon nombre d'enseignants qui se contentent sans en être forcément conscients de reproduire les modèles éducatifs qu'ils ont eux-mêmes appris quand ils étaient apprenants de la grammaire du français, et ce qu'ils soient apprenants du français en tant que langue maternelle ou en tant que langue étrangère, puisque la grammaire du FLE est héritière de celle du FLM.

Si la mode n'est plus véritablement aux études grammaticales en FLE et que l'intérêt des pédagogues aujourd'hui se porte davantage sur les aspects culturels du FLE (la culture française servant ici de faire valoir de la langue française) et les enjeux interculturels que cela implique, ou encore sur les aspects institutionnels du FLE (adaptation du CECRL au contexte local et enjeux relatifs à la place du français dans le système éducatif local), le CECRL se présente comme un outil très ouvert qui devrait permettre justement de favoriser cette contextualisation du FLE aux environnements éducatifs locaux. Il est regrettable que bon nombre de pédagogues, enseignants et institutions éducatives ne voient cependant le CECRL que comme une grille de commandements et de niveaux à respecter, ce qu'il n'est pourtant pas, comme nous l'avons vu dans le chapitre introductif.

Bien au contraire, le CECRL lui-même invite à l'introduction de L1 dans l'apprentissage de L2 dans un souci de sensibilisation des différences entre les deux langues maternelle et cible. C'est justement à ce titre que nous invitons à un autre regard sur la grammaire traditionnelle française et sa présentation pédagogique, ce que permet justement le CECRL de facto en proposant d'adapter ses outils aux contextes locaux. Il s'avère que l'obstacle le plus important pour une contextualisation de la grammaire du FLE (il ne s'agit pas de réformer la grammaire traditionnelle du français à l'usage des natifs, bien que cela pourrait là aussi rendre des services lors de l'apprentissage par ces natifs d'autres langues) est l'attachement à la tradition grammaticale française noté par Besse (2000).

Cet attachement est nettement visible dans l'observation que nous avons faite

des manuels de FLE publiés au Japon, et bien que nous ne l'ayons pas évoqué dans le corps de la thèse, il est manifeste aussi dans les manuels de FLE tous publics publiés en France par les maisons d'édition françaises qui n'ont d'autre souci que de vendre leurs manuels sans s'interroger sur leur véritable pertinence en fonction du public qui apprend le FLE dans son cadre national et non en France. Nous avons ainsi montré à travers l'exemple de l'expression de l'état résultatif (dans le présent en particulier) combien les performances des apprenants en la matière sont tributaires de ce qui leur est enseigné dans les manuels, à savoir que la structure « être + participe passé » demeure avant tout associée à l'expression du passif dynamique. Une majorité d'apprenants demeure ainsi dans l'ignorance théorique et pratique du sens résultatif de cette structure jusqu'à des stades avancés d'apprentissage du FLE, et ce malgré leur exposition fréquente à cette structure de sens résultatif, traitée comme un simple énoncé adjectival (alors qu'en japonais la valeur verbale de la structure résultative est résolument verbale), en raison des options traditionnelles de la présentation de la grammaire française, elle-même perçue de manière traditionnelle, comme nous l'avons constaté tout au long de notre entreprise.

En tant que didacticien du FLE, nous n'avons aucune leçon de grammaire à donner aux grammairiens, mais nous avons par contre des leçons à donner à un public d'apprenants qui a le droit et le désir de savoir parler et écrire le français en fonction de ce qu'il exprime dans sa propre langue maternelle. Or, l'enseignement actuel du FLE au Japon ne répond pas à ce droit et à ce désir. C'est d'autant plus affligeant que la structure « être + participe passé » est parmi les structures les plus faciles à mémoriser du FLE, le verbe « être » étant le tout premier verbe appris par tout apprenant de FLE dès ses premières leçons, et le participe passé ne présentant pas de difficulté d'apprentissage particulière, si ce n'est mnémotechnique pour certains participes irréguliers.

Il ne s'agit pas bien sûr de « mitrailler » les apprenants de cette structure résultative dès les premiers cours, ni même d'explicitier la vraie nature de cette structure quand les premiers énoncés en relevant (je suis fatigué, je suis marié, etc.) apparaissent aux premiers stades. Mais il s'agit bien de sensibiliser les apprenants au sens premier de cette structure de manière explicite à un moment donné de leur cursus d'apprentissage, en l'occurrence dès leur première année d'apprentissage.

Par « explicite », nous n'entendons pas forcément l'utilisation de L1 et la mise en contraste de L1 et L2 en la matière, mais simplement le traitement de manière pleinement grammaticale, et pas simplement lexical comme c'est le cas aujourd'hui, de la structure « être + participe passé » dans son sens résultatif, qui est, n'oublions pas,

celui à l'origine du passif dynamique et des formes du passé composé avec « être ». Les expériences pédagogiques décrites dans la dernière partie de la thèse n'ayant pas donné de résultats convaincants en faveur de l'usage de L1 ou sa non utilisation pour expliquer cette structure particulière du français dans tous les contextes d'apprentissages, ce à quoi nous nous attendions toutefois, il appartient aux enseignants d'opter pour leur propre stratégie pédagogique de l'expression de l'état. Par contre, il appartient aux auteurs d'avoir l'initiative d'introduire dans les manuels la structure "être + participe passé" de sens résultatif en tant que point grammatical à part entière afin de contextualiser pleinement la grammaire du FLE en fonction de son public.

Comme cela a été discuté dans le corps de la thèse, il convient de séparer les sens résultatif et passif dynamique de cette structure grammaticale et de les enseigner à une certaine distance l'un de l'autre, distance dont l'appréciation appartient aux auteurs de manuels. Cela n'est pas sans relancer le débat de la place du passif dynamique dans l'enseignement du français, le passif dynamique étant lui-même victime d'idées fausses selon lesquelles il serait évité au maximum par les locuteurs francophones, ce que de nombreux chercheurs tels que Blanche-Benvéniste ont pourtant infirmé comme nous l'avons rapporté dans notre thèse.

Cette thèse n'a peut-être pas su de notre aveu répondre à la question suivante: "quel moment est le plus opportun pour l'enseignement-apprentissage de l'expression de l'état ?" Si nous avons préconisé lors de l'observation des manuels de FLE japonais l'enseignement-apprentissage de la structure « être + participe passé » avant que ne soit vu le passé composé, il aurait été intéressant de voir au contraire si le faire après l'étape du passé composé pouvait présenter des avantages ou désavantages, ce que nous n'avons pas pu comparer faute de temps. Le fait est que, alors que l'omniprésence des énoncés nominaux et adjectivaux, y compris ceux comprenant un participe passé, dans les productions des apprenants et celles des enseignants et des manuels fait sans doute de cette expression l'une des plus employées en classe, mais de manière implicite, il est notable qu'elle se distingue aussi par l'absence de traitement grammatical systématique de la part des manuels et donc des enseignants. La faute en est à la vision de la grammaire traditionnelle du français qui imprègne incontestablement les manuels de FLE et les pratiques pédagogiques. En fin de compte, l'option consistant à opposer verbes pronominaux de sens dynamique (action) à la structure "être + participe passé" de sens résultatif statique nous apparaît pour l'instant la plus intéressante et la plus pertinente car elle a l'avantage incontestable de mettre en relation les dimensions lexicales et grammaticales de la sémantique du verbe exprimant tantôt l'action (verbe

pronominal ou non pronominal « conjugué ») tantôt l'état (le même verbe pronominal ou non pronominal sous la forme du prédicat participial).

Précisons que contextualiser le FLE en fonction de son public, et notamment en fonction de sa L1, ne consiste pas à simplement dénigrer la grammaire traditionnelle et sa présentation de notre langue commune, le français, auquel l'auteur de la thèse est très attachée. En effet, on peut très bien, comme nous l'avons remarqué dans le chapitre 3, conserver la terminologie traditionnelle des catégories grammaticales et sémantiques du français dans le cadre de la contextualisation du FLE, ce à quoi se sont résolus d'ailleurs les grammairiens même les plus réformateurs. Celle-ci consiste avant tout à mettre en avant la sémantique grammaticale du français plutôt qu'uniquement les formes grammaticales descriptives du français. Il n'est pas forcément utile de parler de voix résultative ou statique en soi, ou de débaptiser le participe passé en un autre terme que personne n'adopterait comme l'ont montré les diverses tentatives vaines en la matière. L'expression de l'état en français en est un exemple parlant : il suffirait de parler de la structure « être + participe passé » exprimant l'état, séparément de celle exprimant le passif dynamique, même si elles ne font qu'une morphologiquement.

Mais cette structure n'est pas le seul et unique exemple qui pourrait faire l'objet de contextualisation en FLE. C'est en cela que la présente thèse constitue à notre avis le premier jalon pour d'autres travaux en vue d'une contextualisation grammaticale du FLE en milieu japonophone plus poussée et plus respectueuse du point de vue des locuteurs japonophones. Il est d'autres points relevant en effet de la sémantique grammaticale qui échappent à l'apprentissage du FLE. La difficulté réside en ce que ces points diffèrent à priori en fonction de la sémantique grammaticale de la L1 des apprenants. Mais on ne discuterait pas de contextualisation aujourd'hui si justement il n'y avait pas cette nécessité due à la diversité des publics du FLE. Parmi les autres points qui demeurent très souvent obscurs aux yeux des apprenants japonophones, citons par exemple leur perplexité et leur incompréhension face à l'existence des verbes pronominaux : la présentation traditionnelle de la grammaire insiste beaucoup plus sur les modèles morphologiques de la conjugaison des verbes en 3 groupes (infinitif en -er, en -ir et autres infinitifs) alors qu'une distinction entre verbes pronominaux et verbes non pronominaux pourrait s'avérer bien plus utile sémantiquement et pédagogiquement comme nous l'avons fait dans la phase initiale de la description de notre pédagogie de l'état. L'utilisation des temps du passé dans la subordonnée demeure largement sous-estimée en FLE au Japon : les enseignants, et a fortiori les auteurs de manuels, semblent persuadés que savoir utiliser les temps du passé dans la principale implique qu'on sache les utiliser aussi en subordonnée. Mais il

n'en est rien pour les japonophones dont le système verbal obéit en subordonnée à des contraintes sémantiques et syntaxiques différentes du français. Concrètement, lors de l'étude de la proposition relative, s'il est légitime d'insister sur les pronoms relatifs (mais là aussi il y a du travail pédagogique à inventer !), on néglige complètement l'élément verbe de la proposition relative qui est lui-même objet d'erreurs de la part des apprenants japonophones dont certaines ont sans doute leur origine dans les emplois aspectuels particuliers du verbe dans la proposition relative japonaise. On pourrait élargir la problématique des temps et aspects dans la subordonnée du FLE à d'autres types de subordonnées. Les manuels de FLE et les enseignants se contentent trop souvent de présenter les conjonctions de subordination, mais y a-t-il un travail véritablement fait autour de l'aspect et du temps dans la subordonnée ?

La contextualisation du FLE à un contexte japonophone se propose donc d'enseigner le FLE non pas seulement à partir des formes du français, mais aussi à partir du sens de la phrase japonaise et de ses implications dans l'utilisation des formes du français. Il est plus que fréquent que les apprenants nous demandent comment rendre en français des expressions grammaticalisées en japonais (mais qui ne le sont pas en tant que tel en français) comme la forme en *-tari*, les formes conjecturales telles que *darô*, la forme en *-te aru* que nous avons évoquée dans le cadre de notre étude dans le chapitre 2, et bien d'autres. Le FLE contextualisé devrait se préoccuper de cet aspect de l'apprentissage du FLE afin que ce dernier ne soit plus à sens unique et autiste du français vers le français, mais un véritable échange linguistique dans les deux sens français-japonais et japonais-français pour ne parler que du contexte japonophone. Il s'agit là de l'enjeu principal de l'éveil aux langues : le dialogue linguistique et culturel.

Puisque la contextualisation du FLE n'implique pas forcément l'utilisation de L1 pour expliquer L2, même les enseignants ne pratiquant pas L1 en classe intentionnellement ou par absence de choix peuvent se rassurer. Il suffirait de les pourvoir en matériel pédagogique adéquat et contextualisé pour qu'ils puissent eux-mêmes mettre en pratique nos propositions de contextualisation de la grammaire du FLE. De tels matériels pédagogiques restent (mal)heureusement à créer. Il nous appartient de nous mettre au travail pour favoriser cette prise de conscience quant à la contextualisation de la grammaire du FLE. On parle depuis déjà longtemps de la place centrale de l'apprenant dans l'apprentissage, mais qu'attend-on pour mettre sa langue maternelle dans une position sinon centrale, au moins dans une position où elle serait mieux prise en compte au niveau sémantique du FLE ? L1 n'est pas l'ennemie de L2, L1 est le partenaire de L2 dans l'apprentissage de cette dernière : qu'on le veuille ou non, L1 est toujours présente quelque part en l'apprenant.

Répondant dans la présente thèse, ne serait-ce même qu'en partie, à l'appel de Beacco (2010) à faire des savoirs d'expertise des objets d'étude en vue d'améliorer le FLE selon son contexte d'apprentissage, nous espérons ainsi contribuer au processus de contextualisation du FLE au Japon par la présente étude, ce qui constituait notre motivation principale tout au long de nos efforts de recherche. Cette thèse, si elle ne répond sans doute pas à toutes les questions que l'on pourrait se poser à son issue car toute recherche amène à de nouvelles interrogations pouvant faire l'objet de nouvelles recherches, apporte une contribution notable à un pan de l'enseignement-apprentissage de la grammaire du FLE : l'expression de l'état n'a justement pas fait l'objet jusqu'à ce jour d'une étude quelconque du point de vue du FLE à notre connaissance, bien que la linguistique française s'y soit intéressée, que ce soit sous les étiquettes du passif, de l'accompli ou du prédicat adjectival, sans que cela ait donné lieu à de sérieuses applications dans le domaine du FLE. Ce sera sans doute là le principal mérite à retenir du présent ouvrage.

ANNEXES

1. **Thème du japonais au français : extrait de “Cendrillon”** : texte ayant servi en exercice de traduction et de narration et ayant mis en lumière fortuitement les défauts d'apprentissage en matière d'expression de l'état chez des apprenants de niveau supérieur :

ひとりのやもめと寡婦が隣り合って住んでおり、それぞれに娘がひとりずついた。ある日二人は結婚した。だが、女は、サンドリヨンと呼ばれる、男の娘を嫌っていた。

一週間の間毎日、あわれな娘は羊の番をして働き、日曜日には母親と妹が着飾ってミサに出かけているあいだも、家に残って働いた。まいあさ、娘を平野に送り出すとき、継母は言った。「ほら、今日の仕事だよ。七つのつむを紡ぎ、薪を一束こさえるんだ」。しかし、サンドリヨンは働き者で、夕方は糸にした七つの糸巻きを前掛けに入れ、背中に薪を背負って帰ってきた。

ある日のこと、平野にくと手の中からつむが落ちた。かがんで拾おうとしたが、つむはどんどん転がっていった。「転がるがいい、神のみ心のままに！お前の行くところどこへでも追ってかけるから」。つむは穴倉のようなところへ落ちた。サンドリヨンもその穴へ降りていくと、なんとまあ、妖精たちが火をかこんで、座っているのだった。小さな羊飼いにきづくと、妖精たちは言った。「わたしたちと一緒に火にあたらない？」。

「時間がないのです。雌羊の番をしなければならないので」。

「でもちょっとだけおすわりなさい」。

「だめです。七つのつむを紡ぎ、薪の束をこさえなければならないので」。

「いらっしゃい。そんなことは片づくから、さあ、きっと片づきますよ」。

サンドリヨンは妖精たちの間に入って火のそばに座った。

「私の虱をとっておくれでないかい？さあ、虱をとっておくれでないかい？」

「ええ、喜んで、代母さま」。

その頃は、今より皆がずっと礼儀正しくて、若者たちは年寄りに「こんにちは代父さま、こんにちは代母さま」と言ったもんさ。

妖精たちはサンドリヨンの膝に頭をのせた。虱や虱の卵や疥癬だらけだった。「何が見つかったかい？」。

「金と銀よ、代母さま、金と銀よ」。

「金と銀をあんたにあげよう、さあ、金と銀をあげよう」。

「この子に何を授けようかね？」妖精は他の妖精たちにたずねた。

ある妖精は、くるみの殻に入った、二人の従僕つきの六頭立ての美しい幌付馬車を願
い、別の妖精は月のように輝くドレスを、他の妖精は星のように輝くドレスを、またある
妖精は太陽のように輝くドレスを、また別の妖精は髪を金色にする櫛を、また他の妖精は
これらのものを入れる箱をそれぞれ願い、すべてが授けられた。

夕方になり、サンドリヨンが穴から出ると、羊は集めており、七つの糸巻には
糸が紡がれ、薪の束が出来上がっていた。そして仕上がった仕事を持って家に戻った。

2. Annexe au chapitre 1: enquête menée en 2009 auprès d'apprenants de 2^{ème} année pour vérifier leur compréhension des énoncés en « être + participe passé »:

1. Voici la photo de ma famille. Ma mère **est assise / s'assoit** à côté de mon père.
Kore ga watakushi no kazoku no shashin desu yo. Haha wa chichi no soba ni **suwatte imasu** yo.
2. Quand est-ce que vous **allez être mariés / allez vous marier** ?
Itsu **kekkon suru** yotei desu ka ?
3. A quelle heure le film **est commencé / commence** ?
Eiga wa nanji ni **hajimarimasu** ka ?
4. Les enfants **sont levés / se lèvent** ? Le bus scolaire va arriver bientôt !
Kodomotachi wa **mô okite iru** ka ? Sukûru basu ga môsugu kuru yo !
5. **Tu n'es pas encore habillée / Tu ne t'habilles pas encore** ? Nous sommes déjà en retard ! // **Mada kigae wo shite inai** no ? Mô sude ni okurete iru yo.
6. Il semble que Marc **est perdu / se perd**: il faut attendre encore un peu !.
(tomodachi e) Marc wa michi ni **mayotte iru** yô da. Mô sukoshi matanakereba naranai.
7. Vite ! Le bus **va être arrivé / va arriver** !
Hayaku ! Basu ga **môsugu tsuku** yo.
7. **Soyez assis / Asseyez-vous** ici, s'il vous plaît.
Dôzo, **o-kake kudasai**. (**suwatte kudasai**)
9. Fais attention ! La branche **va être cassée / va se casser** !
Ki wo tsukenasai ! Eda ga **oresô da** yo !
10. Attention ! La porte **va être fermée / va se fermer** ! BANNNG !
Ki wo tsukete ! Doa ga **shimaru** yo ! “Batan”
11. Il **est fâché / se fâche** contre elle car elle est en retard.
Kare wa kanojo ni **okotte iru**. Nazenara kanojo ga okurete iru kara da.
12. Vite ! Le train **est déjà arrivé / arrive déjà** !
Hayaku ! Densha ga **mô tsuite iru** yo.
13. Papa **est rentré / rentre** ? Je voudrais lui parler.

- Otôsan wa **kaette iru** kai ? Chotto hanashi ga aru n da yo.
14. Mince ! Mon portable **est cassé / se casse** ! Comment je vais faire ?
Iya da ! Keitai ga **kowarete iru**. Dô shiyô ?
15. Demain, je **suis levé / me lève** à 8 heures et je t'appelle.
Ashita hachi ji ni **okitara**, denwa suru yo.
16. La date du mariage **est décidée / se décide** ?
Kekkonshiki no hidori wa **kimatte imasu** ka ?
17. Si on continue dans cette direction, on **va être perdus / va se perdre** sûrement !
Kono mama socchi no hôkô e iku to, kitto michi ni **mayotte shimau** yo.
18. Mince, je suis en retard ! Le cours **est déjà commencé / commence déjà** !
Okurete shimatta ! Jugyô ga **mô hajimatte iru** !
19. Mes parents **sont allés / vont** au supermarché. Ils reviendront bientôt.
Ryôshin wa sûtô ni **itte imasu** ga, môsugu kaeru deshô.
20. Mince ! La porte **est fermée / se ferme** ! On ne peut pas entrer, je n'ai pas les clés.
Shimatta ! Doa ga **shimatte iru** n da. Kagi wo motte inai kara, hairenai yo.
21. **Vous êtes mariés / Vous vous mariez** depuis quand ?
Kekkon shite kara donogurai **narimasu** ka ? (itsu kara **kekkon shite imasu** ka ?)
22. Paul, tu **es déjà parti / pars déjà** à l'université ? C'est trop tôt !
Paul, mô daigaku ni **iku** no ? Hayasugiru yo.
23. Attendez un instant, s'il vous plaît. La secrétaire **est bientôt rentrée / rentre bientôt**.
// Shôshô o-machi kudasai. Hisho ga môsugu **modotte mairimasu**.
24. **Vous êtes sortis / sortez** ? Dommage. Je voulais vous inviter au restaurant.
Mô **gaishutsu shite iru** no desu ka ? Zannen desu ne. Resutoran ni sasoitakatta no desu ga.
25. Quand je vais la voir, **elle est toujours partie / elle part toujours** !
Kanojo no ie ni iku to itsumo mô **dekakete iru** yo.
26. Attention ! Ton porte-monnaie **est tombé / tombe** !
Ki wo tsukete ! Kimi no saifu ga jimen ni **ochite iru** yo.
27. **Soyez habillés / Habillez-vous** vite, les enfants ! Le petit déjeuner est prêt.
(kodomotachi e) Hayaku **kigae-nasai** ! Chôshoku no junbi ga dekite iru yo.
28. Je ne peux pas **être décidé / me décider** sur ce problème.
Kono mondai ni tai shite wa nakanaka **kimerarenai** n da.

3. Annexe au chapitre 1: Enquête visant à vérifier le degré d'identification de « être + participe passé » au passif en –areru japonais:

1. Il est tard. **Je vais me coucher / je vais être couché / je vais coucher.** Bonne nuit !
Osoku natta ne. Mô **neru** wa. O-yasumi !
2. Pauvre enfant ! **Il se malmène toujours / Il est toujours malmené / Il malmène toujours** par ses camarades ! // Kawaiôsô na kodomo ! Itsumo nakama ni **ijimerarete iru** n da.
3. Mon ordinateur **se casse / est cassé / casse** : je ne peux plus l'utiliser.
Watashi no konpyûta ga **kowarete iru.** Mô tsukaenai yo.
4. Cette femme est malheureuse. Elle **se frappe / est frappée / frappe** par son mari pour un oui ou un non !
Kono fujin wa fushiawase desu. Nan no riyû mo naku otto ni **nagurarete imasu.**
5. Attention, **tu vas te casser / tu vas casser / tu vas être cassé** mon vase ! Il est fragile !
// Ki wo tsukete ! Kabin wo **kowasu** n ja nai ? Kowareyasui yo.
6. Le bus **est arrêté / s'arrête / arrête** au bord de la route.
Basu wa dôro no yokogawa ni **tomatte iru.**
7. Beaucoup de gens **sont regroupés / se regroupent / regroupent** sur la place pour le concert. // ôzei no hito ga konsâto no tame ni hiroba ni **atsumatte iru.**
8. Les lampadaires **s'allument / sont allumés / allument** par les employés de la mairie depuis le séisme. // Jishin ga okite kara, gaitô ga shiyakusho no jûgyôin ni yotte **tsukerarete iru.**
9. La Bible **se lit / est lue / lit** par des millions de gens dans le monde.
Seisho wa sûoku no hito ni **yomarete iru.**
10. Papa **lève déjà / est déjà levé / se lève déjà** ! Pourtant, il ne travaille pas aujourd'hui.
// Otôsan wa **mô okite iru n da.** Kyô shigoto ni ikanai noni ne.
11. Des milliers de gens **se tuent / sont tués / tuent** chaque année à la guerre dans le monde entier. // Maitoshi sekaijû de wa sûsen no hito ga sensô de **korosareru.**
12. **Sois allumé / Allume / Allume-toi** la télévision, s'il te plaît. Je voudrais regarder un film. // Terebi wo **tsukete** ! Eiga ga mitai n da yo.
13. **Je vais être démoli / Je vais démolir / je vais me démolir** ce mur pour agrandir la pièce. // Kono heya wo hirogeru ni wa, sono kabe wo **kowasu tsumori da** yo.
14. **Sois arrêté ! Arrête-toi ! Arrête** ! On est allé trop loin. Faisons demi-tour !
Tomare ! Mô toori-sugi da yo. U-tan shiyô.
15. Le chat **est couché / se couche / couche** sur le sofa. // Neko wa sofa no ue ni **yoko ni natte iru.**
16. Mince, le billet **est déchiré / se déchire / déchire** ! On ne peut plus l'utiliser.
Shimatta. Chiketto ga **yaburete iru** ! Mô tsukaenai ne.
17. **Sois regroupé / Regroupe / Regroupe-toi** tes amis : nous allons manifester ensemble !

// Tomodachi wo **atsumete** ne ! Issho ni demo ni ikô !

18.Ce bâtiment **sera démoli / démolira / se démolira** le mois prochain.

Kono tatemono wa raigetsu **taosareru**.

19. **Ne sois pas déchiré / Ne déchire pas / ne te déchire pas** mon pantalon ! Il coûte cher !

// Watashi no zubon wo **yaburanaide** ne ! Takai yo.

20. La lampe **est allumée / s'allume / allume**. Il y a peut-être quelqu'un dans la salle !

Ranpu ga **tsuite iru** yo. Heya no naka ni dareka iru kamoshirenai.

21.Ces voitures **sont construites / se construisent / construisent** par Toyota. // Sono kuruma wa Toyota ni **seizô sarete iru**.

4. Annexe au chapitre 1 : Tableaux de statistiques relatifs aux enquêtes des annexes 2 et 3 :

Tableau A : pourcentage d'erreurs commises dans les énoncés (enquête 1) exprimant une action ou un état (seuls sont pris en compte les énoncés comportant un verbe pronominal ou un verbe ayant "avoir" pour auxiliaire des temps composés) :

Action: 22,2%	État: 55,9%
---------------	-------------

NB: 31,6% d'erreurs commises parmi les énoncés ayant un verbe conjugué avec l'auxiliaire "être" aux temps composés et de sens parfait résultatif (énoncé statique).

Tableau B: pourcentage d'erreurs commises dans les énoncés (enquête 2):

Énoncés avec verbes à la voix active ou pronominale (exprimant une action)	Énoncés avec verbes à la voix passive correspondant à la forme passive <i>sareru</i>	Énoncés avec verbes à la voix passive de sens statique correspondant à un verbe en <i>-te iru</i>
20,1%	1,6%	67,8%

6. Annexe au chapitre 4:

- a) nombre d'erreurs individuelles faites par les apprenants sur le pré-test (avant toute explication explicite de l'état) et après l'explication explicite de l'état: (*après 1* désigne le post-test immédiatement accompli après la leçon sur l'expression de l'état, *après 2* désigne le post-test une semaine plus tard)

. groupe A

apprenant	Nombre d'erreurs dans les énoncés dynamiques Pré-test	Nombre d'erreurs dans les énoncés statiques Pré-test	Nombre d'erreurs dans les énoncés dynamiques après 1 / après 2	Nombre d'erreurs dans les énoncés statiques après 1 / après 2
1	2	5	1 / 0	1 / 0
2	0	2	0 / 0	1 / 0
3	0	9	0 / 0	1 / 2
4	0	8	0 / 0	0 / 0
5	0	1	0 / 0	1 / 1
6	0	1	0 / 0	1 / 0
7	0	0	0 / 0	1 / 0
8	5	6	0 / 0	1 / 1
9	0	0	0 / 12	0 / 2
10	0	10	0 / 0	0 / 1
11	0	4	0 / 0	1 / 2
12	0	7	0 / 0	0 / 0
13	3	6	1 / 0	0 / 0
14	3	6	0 / 0	0 / 0
15	0	2	0 / 0	0 / 0
16	1	7	1 / 1	1 / 2
17	3	5	0 / 2	1 / 1
18	1	8	0 / 0	0 / 1
19	3	5	0 / 0	0 / 1
20	0	0	0 / 0	0 / 1
21	2	4	0 / 1	0 / 0
22	5	8	0 / ?	2 / ?
23	2	6	0 / 0	0 / 0
24	0	1	0 / 0	1 / 0
25	2	2	0 / 0	0 / 0
26	0	6	0 / 0	0 / 1
27	3	6	0 / 0	1 / 1
28	0	3	0 / 1	3 / 0
29	3	3	0 / 0	0 / 0

30	1	8	0 / 0	0 / 1
----	---	---	-------	-------

. groupe B

apprenant	Nombre d'erreurs dans les énoncés dynamiques Pré-test	Nombre d'erreurs dans les énoncés statiques Pré-test	Nombre d'erreurs dans les énoncés dynamiques (après 1/ 2)	Nombre d'erreurs dans les énoncés statiques (après 1 / 2)
1	5	8	1 / ?	2 / ?
2	0	9	1 / 7	2 / 7
3	1	6	1 / 0	0 / 7
4	1	7	0 / 1	0 / 4
5	1	9	0 / 6	9 / 5
6	4	7	2 / 5	8 / 9
7	0	10	0 / 0	6 / 10
8	0	10	2 / 3	5 / 11
9	0	9	1 / 6	5 / 7
10	0	10	1 / 2	9 / 7
11	0	10	1 / 1	8 / 17
12	2	7	2 / 1	5 / 11
13	0	10	0 / 0	8 / 10
14	1	10	2 / 3	2 / 6
15	0	3	1 / 3	4 / 4
16	1	10	1 / 2	10 / 18
17	0	10	0 / 0	4 / 1
18	2	10	4 / 3	5 / 0
19	0	10	0 / 0	10 / 17
20	0	4	0 / 0	1 / 0
21	0	3	0 / 8	0 / 1
22	0	10	0 / 0	10 / 16
23	0	5	0 / 0	10 / 18
24	0	9	3 / 7	6 / 12
25	0	10	0 / 0	7 / 14
26	0	2	0 / 3	2 / 8

. groupe C

apprenant	Nombre d'erreurs dans les énoncés dynamiques Pré-test	Nombre d'erreurs dans les énoncés statiques Pré-test	Nombre d'erreurs dans les énoncés dynamiques (après 1/2)	Nombre d'erreurs dans les énoncés statiques (après 1 / 2)
1	2	6	2 / 4	8 / 6
2	1	8	0 / 1	10 / 10
3	1	6	0 / 1	3 / 1
4	0	10	? / ?	? / ?
5	2	8	0 / 4	7 / 4
6	0	3	0 / 7	1 / 2
7	0	10	0 / ?	10 / ?
8	0	2	1 / ?	4 / ?
9	0	8	0 / 0	7 / 16
10	0	10	0 / 2	10 / 17
11	0	10	0 / 2	10 / 18
12	0	10	0 / 4	7 / 12
13	3	5	1 / 10	4 / 0
14	1	1	9 / 3	10 / 1*
15	1	6	0 / 1	5 / 8
16	4	6	2 / 4	8 / 9
17	0	10	? / 0	? / 14
18	3	10	2 / 5	5 / 12
19	0	10	4 / 10	1 / 8
20	4	6	6 / 3	6 / 8
21	1	5	0 / 7	4 / 3
22	4	6	0 / 4	10 / 13
23	1	6	1 / 2	7 / 7
24	5	5	6 / 8	5 / 9
25	0	10	0 / 0	6 / 14
26	0	9	1 / ?	10 / ?
27	1	6	3 / 2	7 / 10
28	0	10	0 / 0	10 / 18
29	0	6	0 / 2	6 / 9

30	0	10	0 / 8	10 / 17
----	---	----	-------	---------

*A en juger par les résultats du pré-test initial et du post-test, il semble que cet apprenant ait en fait signalé les mauvaises réponses systématiquement par un cercle au contraire de la consigne de l'enseignant, ce qui explique des résultats fort contradictoires. Mais cela demeure une interprétation non confirmée.

b) données comparées des 3 groupes en pourcentages d'erreurs quant aux énoncés statiques (première vague expérimentale):

. au pré-test:

Nombre d'erreurs	Groupe explicite A	Groupe implicite B	Groupe test C
0 erreur	10%	0%	0%
1 erreur	10%	0%	3,33%
2 erreurs	10%	3,84%	3,33%
3 erreurs ou plus	70%	96,15%	93,3%

. au post-test 1 (identique au pré-test):

Nombre d'erreurs	Groupe explicite A	Groupe implicite B	Groupe test C
0 erreur	53,3%	11,5%	0%
1 erreur	40%	3,8%	7,14%
2 erreurs	3,33%	15,38%	0%
3 erreurs ou plus	3,33%	69,2%	92,8%

. au post-test 2:

Nombre d'erreurs	Groupe explicite A	Groupe implicite B	Groupe test C
0 erreur	55,17%	8%	3,84%
1 erreur	30%	8%	7,7%
2 erreurs	13,83%	0%	3,84%
3 erreurs ou plus	0%	84%*	84,6%**

*dont 32 % entre 3 et 7 erreurs, et 52% plus de 8 erreurs.

**dont 15,4% entre 3 et 7 erreurs et 69,2% plus de 8 erreurs.

. Analyse de variations ANOVA correspondantes :

(nombre d'apprenants)	Moyenne	Déviation standard
Premier pré-test A (30)	4.633	2.918
Premier pré-test B (26)	8.000	2.608

Premier pré-test C (30)	7.267	2.638
Premier post-test A (30)	0.567	0.728
Premier post-test B (26)	5.308	3.415
Premier post-test C (28)	6.893	2.671
Second post-test A (29)	0.621	0.728
Second post-test A (25)	8.800	5.642
Second post-test A (26)	9.462	5.493
	Moyenne	Déviatiion standard
Premier pré-test A-C (86)	6.570	3.066
Premier post-test A-C (84)	4.143	3.690
Second post-test A-C (80)	6.050	6.038

7. Annexe au chapitre 4 : statistiques du post-test de traduction de la première vague pédagogique:

a) nombre d'erreurs individuelles sur les formes verbales:

	Groupe A		Groupe B		Groupe C	
	état	action	état	action	état	action
1	0	0	5	0	5	1
2	3	1	8	0	6	1
3	0	0	3	0	4	0
4	0	0	1	0	4	2
5	1	0	0	0	6	0
6	2	0	4	0	1	0
7	0	0	1	2	6	0
8	1	0	9	0	6	0
9	1	0	6	2	5	0
10	3	0	4	1	0	0
11	1	0	2	1	3	0
12	0	0	7	1	6	0
13	1	0	9	1	9	0
14	2	0	9	0	6	0
15	0	0	5	1	6	0
16	1	0	3	1	4	0
17	0	0	5	0	5	0
18	0	0	3	1	8	1

19	2	3	6	3	4	0
20	1	0	5	1	5	0
21	0	0	0	0	5	0
22	2	3	5	0	5	0
23	1	1	5	0	4	0
24	0	0	7	0	5	1
25	0	0	7	2	6	0
26	0	0			8	8
27	0	0			6	1
28					6	0
29					5	0

b) pourcentages d'erreurs sur les formes verbales:

. pourcentages d'erreurs sur les formes exprimant l'état:

	A	B	C
< 5	100	40	27,59
➤ ou = 5	0	60	72,41

. pourcentages de 0 erreur sur l'état:

A: 48,14	B: 4	C: 3,44
----------	------	---------

. pourcentages d'erreurs sur les formes verbales exprimant l'action:

	A	B	C
➤ ou = 6	0	0	0
< 6	100	100	100

. pourcentages de 0 erreur sur l'action:

A: 85,18%	B: 52%	C: 75,86%
-----------	--------	-----------

Nombre d'erreurs par énoncés statiques tous groupes confondus

Numéro des énoncés	Nombre d'erreurs
2. aite iru (est ouverte)	20
3. suwatte iru (est assis)	41
4. kaite arimasen (n'est pas écrit)	37
6. tomatte iru (est arrêté)	37

10. okite iru (est levé)	32
15. yoko ni natte iru (est couché / allongé)	46
17. ochite iru (est tombé)	34
18. yaburete iru (est déchiré)	17
19. kowarete iru (est cassé / brisé)	15

8. Annexe au chapitre 4 : résultats individuels des apprenants testés lors de la 2^{ème} vague pédagogique:

Absent = absent le jour du test (absent) = absent à une étape précédente

Etape 1

Groupe A avec usage de L1:

13 apprenants (en rouge) ont été éliminés pour cause d'absence à une étape ou plus.

➤ 43 apprenants testés au total

étudiant	action	état		
		total	-te aru	-te iru
1	1	9	6	3
2	2	9	6	3
3	4	6	1	5
4	1	13	6	7
5	1	8	4	4
6	2	9	5	4
7	2	13	7	6
8	0	6	2	4
9	3	11	6	5
10	1	13	8	5
11	1	9	3	6
12	0	9	3	6
13	0	11	8	3
14	1	11	6	5
15	10	5	4	1
16	3	8	3	5
17 absente				
18	3	13	5	8

19	2	7	3	4
20	3	10	5	5
21	3	6	3	3
22	2	7	3	4
23	2	16	10	6
24	2	4	1	3
25	6	11	5	6
26	4	9	1	8
27	3	5	0	5
28	1	10	4	6
29	1	9	1	8
30	1	6	1	5
31 absent				
32 absent				
33	5	6	3	3
34	5	6	3	3
35	4	10	8	2
36	3	12	5	7
37	2	11	10	1
38	3	13	9	4
39	3	6	4	2
40	7	7	4	3
41	2	1	0	1
42	2	4	2	2
43	6	11	3	8
44	4	10	3	7
45	2	16	9	7
46	4	11	5	6
47	1	13	7	6
48	6	3	1	2
49	0	12	6	6
50	5	6	3	3
51	1	20	10	10
52	3	7	2	5
53	6	7	3	4

54	4	11	7	4
55	7	12	8	4
56	3	18	9	9

Groupe B implicite

De 1 à 16 puis de 26 à 40 : classe non-intensive / de 17 à 25 : classes intensives

25 : exclu des statistiques car non japonais > 39 apprenants testés

étudiant	action	état		
		total	-te aru	-te iru
1	8	13	9	4
2	0	20	10	10
3	2	10	5	5
4	3	9	3	6
5	2	2	0	2
6	0	17	7	10
7	0	2	1	1
8	1	8	3	5
9	1	7	1	6
10	6	13	5	8
11	0	1	0	1
12	1	19	10	9
13	2	0	0	4
14	3	8	2	6
15	0	9	3	6
16	1	9	4	5
17	1	8	6	2
18	1	0	0	0
19	4	4	1	3
20	7	8	3	5
21	0	0	0	0
22	0	1	1	0
23	1	4	1	3
24	1	3	1	2
26	2	5	3	2
27	2	11	5	6

28	1	11	4	7
29	1	9	5	4
30	4	13	6	7
31	2	8	3	5
32	1	6	0	6
33	1	4	0	4
34	0	20	10	10
35	3	12	4	8
36	1	7	2	5
37	0	4	3	1
38	1	5	2	3
39	0	6	1	5
40	0	13	6	7

Groupe C: groupe test

étudiant	action	état		
		total	-te aru	-te iru
1	4	10	4	6
2	6	13	7	6
3	1	4	0	4
4	3	4	3	1
5	6	8	5	3
6	4	9	5	4
7	10	19	6	9
8	1	18	10	8
9	0	4	0	4
10	1	6	2	4
11	0	4	0	4
12	2	8	3	5
13	4	7	0	7
14	6	11	8	3
15	2	10	5	5
16	2	0	0	0
17	9	17	10	7
18	9	17	9	8

19	0	7	2	5
20	5	9	8	1
21	8	16	9	7
22	1	8	2	6
23	1	6	3	3
24	3	11	5	6
25	0	20	10	10
26	1	8	3	5
27	2	7	5	2
28	7	9	4	5
29	2	11	4	7
30	2	11	6	5
31	4	9	3	6
32	3	5	2	3
33	2	19	9	10
34	2	7	2	5
35	0	8	4	4
36	2	0	0	0
37	1	9	4	5
38	1	0	0	0
39	2	9	5	4
40	7	4	3	1
41	0	5	2	3
42	1	15	8	7
43	4	5	0	5
44	2	0	0	0
45	3	0	0	0
46	0	20	10	10
47	1	7	5	2
48	0	20	10	10
49	2	6	2	4
50	1	19	10	9
51	0	6	2	4
52	1	12	5	7
53	0	2	2	0

54	3	10	5	5
55	0	5	0	5
56	2	0	0	0
57	1	14	4	10
58	2	10	4	6
59	1	6	1	5
60	4	10	4	6
61	1	6	3	3
62	3	13	7	6
63	0	8	2	6
64	0	1	0	1
65	2	13	6	7
66	0	20	10	10

Etape 2:

Groupe A explicite

étudiant	action	état		
		total	-te aru	-te iru
1	0	0	0	0
2 retard	2	7	2	5
3	0	0	0	0
4	1	0	0	0
5	3	1	0	1
6	2	0	0	0
7	1	0	0	0
8	0	0	0	0
9	0	0	0	0
10	0	2	0	2
11	1	0	0	0
12	0	0	0	0
13	0	0	0	0
14	0	2	0	2
15 absente				
16	2	1	0	1

17	1	0	0	0
18	1	0	0	0
19	1	0	0	0
20	3	0	0	0
21	2	3	0	3
22	1	0	0	0
23	1	0	0	0
24	1	0	0	0
25	1	0	0	0
26	4	10	0	10
27	1	5	1	4
28	2	0	1	0
29	1	0	0	0
30	3	3	0	3
31	0	5	1	4
32	0	0	0	0
33	2	0	0	0
34 absent				
35	0	1	0	1
36	1	2	0	2
37	0	0	0	0
38	1	0	0	0
39	0	1	0	1
40	4	5	1	4
41	0	0	0	0
42 absent				
43 (inemuri)	5	8	4	4
44	0	1	0	1
45	3	0	0	0
46 absent				
47	0	1	1	0
48	1	0	0	0
49	0	0	0	0
50	0	1	1	0
51	0	0	0	0

52 (absent)				
53	1	1	0	1
54	0	0	0	0
55 absent				
56	2	0	0	0

Groupe B implicite

étudiant	action	état		
		total	-te aru	-te iru
1	2	0	0	0
2	0	5	2	3
3	0	2	2	0
4	0	0	0	0
5	1	14	3	9
6	6	2	0	2
7	0	0	0	0
8	0	0	0	0
9	1	0	0	6
10	2	0	0	0
11	0	0	0	0
12	0	14	5	9
13	2	2	0	2
14	0	3	0	0
15	0	6	2	4
16	2	1	0	1
17	0	0	0	0
18	0	0	0	0
19	3	0	0	0
20	0	7	0	7
21	0	0	0	0
22	0	1	0	1
23	0	2	0	2
24	0	0	0	0
26	0	1	0	1
27	0	0	0	0

28	0	1	1	0
29	0	0	0	0
30	0	13	6	7
31	0	0	0	0
32	0	0	0	0
33	0	0	0	0
34	0	0	0	0
35	0	0	0	0
36	0	0	0	0
37	0	0	0	0
38	0	0	0	0
39	1	0	0	0
40	0	0	0	0

Etape 3:

Groupe A explicite

étudiant	action	état		
		total	-te aru	-te iru
1	0	0	0	0
2	0	1	0	1
3	1	0	0	0
4	3	4	1	3
5	0	1	0	1
6	1	0	0	0
7absent				
8	2	0	0	0
9	2	0	0	0
10	1	5	0	5
11	1	0	0	0
12	0	0	0	0
13	0	0	0	0
14	0	1	0	1
15 absente				
16	0	4	1	3

17	0	1	0	1
18	2	0	0	0
19	2	2	1	1
20	0	1	1	0
21	3	5	0	5
22	1	0	0	0
23	2	0	0	0
24	7	17	9	8
25	2	0	0	0
26	7	19	10	9
27	2	1	0	1
28	2	1	0	1
29	1	0	0	0
30	0	5	0	5
31	1	6	0	6
32	0	0	0	0
33	1	2	0	2
34 (absente)	4	14	9	5
35	0	0	0	0
36	1	0	0	0
37	0	0	0	0
38	3	0	0	0
39 absent				
40	2	9	3	6
41	2	0	0	0
42	1	4	2	2
43	6	15	8	7
44	2	4	2	2
45	2	1	0	1
46 (absent)	4	11	5	6
47	2	1	1	0
48 absent				
49	0	0	0	0
50	3	0	0	0
51	1	0	0	0

52 (absent)	3	13	4	9
53	1	0	0	0
54 absent	4	0	6	6
55 (absent)				
56 absent				

Groupe B implicite

étudiant	action	état		
		total	-te aru	-te iru
1				
2	0	1	0	0
3	0	0	0	0
4	0	0	0	0
5				
6				
7	0	0	0	0
8	0	1	0	1
9	0	8	2	6
10	0	0	0	0
11	0	0	0	0
12				
13				
14	1	4	1	3
15	0	9	2	7
16	1	3	1	2
17	0	0	0	0
18	0	0	0	0
19	0	1	1	0
20				
21	1	0	0	0
22	0	1	0	1
23	0	0	0	0
24				
25				

26	0	0	0	0
27	0	0	0	0
28	0	4	1	3
29	0	0	0	0
30				
31	0	0	0	0
32	0	0	0	0
33	0	0	0	0
34				
35	0	0	0	0
36	1	0	0	0
37	0	0	0	0
38				
39	0	1	0	0
40				

9. Annexe au chapitre 4 : tableaux statistiques de la 2^{ème} vague pédagogique (pourcentages):

Etape 1:

	Nombre total d'erreurs	Nombre d'énoncés dynamiques faux	Nombre d'énoncés en –te iru stat. faux	Nombre d'énoncés en –te aru faux	Nombre d'énoncés statiques faux (total)
Gr A	39,84	25,12	48,83	45,58	47,2
Gr B	32,13	17,17	46,92	32,30	39,61
Gr C	36,31	25,15	43,93	39,84	41,89

Etape 2 :

	Nombre total d'erreurs	Nombre d'énoncés dynamiques faux	Nombre d'énoncés en –te iru stat. faux	Nombre d'énoncés en –te aru faux	Nombre d'énoncés statiques faux (total)
Gr A	6,43	10	8,14	1,16	4,65

Gr B	8,20	5,12	13,58	5,89	9,74
------	------	------	-------	------	------

Etape 3 :

	Nombre total d'erreurs	Nombre d'énoncés dynamiques faux	Nombre d'énoncés en -te iru stat. faux	Nombre d'énoncés en -te aru faux	Nombre d'énoncés statiques faux (total)
Gr A	11,24	14,41	12,55	6,74	9,65
Gr B	4,19	1,48	8,15	2,96	5,55

10. Annexe au chapitre 4 : analyses ANOVA et t-test de la 2^{ème} vague pédagogique:

Etape 1 :

Comparaison parmi 3 groupes (ANOVA)

	Groupe1 (N=43)	Groupe 2 (N=39)	Groupe 3 (N=66)	F-value
Action	2.558 1.843	1.641 1.926	2.424 2.462	2.198
Total	9.535 3.528	7.923 5.407	9.015 5.615	1.090
-te aru	4.605 2.830	3.333 2.968	4.121 3.227	1.807
-te iru	4.930 1.907	4.692 2.802	4.833 2.842	.087

dessus: moyenne, dessous: déviation standard

Etape 2 :

Comparaison entre 2 groupes (t-test)

	Groupe1 (N=40)	Groupe 2 (N=39)	t-value
Action	1.075 1.185	.513 1.189	2.104*
Total	.975 1.954	1.897 3.837	-1.341

-te aru	.125 .335	.539 1.374	-1.828
-te iru	.875 1.870	1.385 2.622	-.997

* $p > .05$ dessus: moyenne, dessous: déviation standard

Etape 3 :

Comparaison entre 2 groupes (t-test)

	Groupe1 (N=40)	Groupe 2 (N=28)	t-value
Action	1.550 1.600	.143 .356	5.374***
Total	2.075 4.227	1.179 2.374	1.104
-te aru	.725 2.136	.286 .600	1.057
-te iru	1.350 2.348	.821 1.827	.998

*** $p > .001$ dessus: moyenne, dessous: déviation standard

Bibliographie 1

Liste des manuels de FLE observés pour le chapitre 3

- Abrial, J.-P. & Kakuyama, M. (2000). *C'est facile !* Sanshûsha
- Amo, H. , Sasaki, Y., Nishikawa, N. & Matsumoto, T. (2004). *Grammaire pratique du français (2^{ème} éd)*. Asahi
- Anan, F. , Rigaud, E. , Jactat, B. (1993-2001). *En Paroles*. Sobi-Shuppansha
- Anan, F. (1997). *Bon séjour en France*. Hakusuisha
- Anan, F., Molle, O. (1998). *En marche*. Surugadai-shuppansha
- Anan, F. , Morin, C. (2004). *Passionnement 1*. Daisan Shobo
- Crépieux, G. , Callens, P., Callens, T., Negishi, J. (2006). *Spirale*. Hachette
- Delbarre, F. , Gras, A., Matsumoto I. (2007). *Les Mots-Clés*. Sôbi-Shuppansha
- Delbarre, F., Gras, A., Ohki, M. (2009). *Passe-Partout*. Surugadai-Shuppansha
- Denda K., Kanda, S., Kondo, M., Nouchi, R., Tada, M., Yasukawa, K. (2006). *Manuel pratique de Grammaire française*. Daisan Shobo
- Fujihira, S., Lamare, J., Miyazaki, Y., Yokoyama, O. (1991-1998). *De concert*. Asahi
- Fujimoto, T., Fujita, Y., Inoue, N., Kashiwagi, K., Kashiwagi, T., Uezu, R. (2008). *Au pas, camarade !* Surugadai-shuppansha
- Fujita, Y., Fujita, T., Gillet, S. (1991). *Mon premier vol Tokyo-Paris*. Surugadai-Shuppansha
- Fujita, Y. (2000). *Escargot 1*. Asahi
- Fujita, Y. (2003~2005). *Elle est gourmande 1et 2*. Asahi
- Fujita, Y. (2009). *Escargot 2*. Asahi
- Giunta, S., Takahashi, H. (1995). *Promenades*. Asahi
- Haruki, Y. (1999). *Furansugo e no kakehashi*. Hakusuisha
- Haruki, Y., Imoto, H., Iwane, H., Kanasaki, H., Kashiwagi, T., Kitamura, T., Mito, H., Takaoka, K., Wada, A. (2003). *Nouvelle grammaire française*. Asahi
- Hayashida, R. (2000). *Ça, c'est Paris*. Asahi
- Hirayama, H. (1995). *La grammaire française*. Surugadai-Shuppansha
- Hisamatsu, K. (2005). *Félicitations (Nouvelle Edition)*, Surugadai-Shuppansha
- Hisamatsu, K. (2005). *Atout – Cahier pour “auto-émerger” en français*. Surugadai
- Hisatomi, K. (2000). *Tableau grammaire*. Asahi
- Ikeda, K., Ayabe, M. (1997). *Panorama de la grammaire française élémentaire*.

Hakusuisha

Imazeki, A., Kato, M. (2009). *Avec ça, c'est tout ?*. Surugadai-Shuppansha

Inada, H. (1998). *Progressions en révisant*. Daisan Shobo

Inagaki, F. (2009). *Jitsuyô Furansugo Nyûmon*. Asahi

Inoue, H., Tanabe, Y. (1995). *Bonne journée*. Surugadai-Shuppansha

Inoue, T. Comont, T. (1999). *Bientôt la France*. Surugadai-Shuppansha

Inoue, M., Kitamura, A. (2001). *Français en dessins*. Hakusuisha

Ishino, K., Matsuyama, H., Miki, Y., Nakagawa, T. Nakai, T., Soga, Y. (1997). *Le Français 21*. Hakusuisha

Ishino, K. (1999). *L'expression de la nuance en français*. Daisan Shobo

Ishino, K. (2001). *Le français menus (niveau moyen)*. Daisan Shobo

Ishino, Okubo, K.M., Yamazaki, Y. (2008). *Où es-tu ?* Asahi

Ishizaki, H., Miyake, K. (1996). *Français de jeux en jeux*. Asahi

Ito, M. (2008). *Le français sans maître*. Surugadai-Shuppansha

Jacquet, M., Battaglia, N., Probst, F., Sato, K., Hirayama, Y. (1998). *Campus*. Asahi

Kagayama, T., Soeda, S., Eguchi, Y., Shintaku, I. (1997). *Exercices ABC*. Sobi-Shuppansha

Kashima, K. (2002). *Règles élémentaires du français*. Surugadai-shuppansha

Kitayama, K. (2000). *Ça vous plaît ?* Daisan Shobo

Kiyota, L. Ichinose, M. (2000). *Levez le rideau ABC*. Asahi

Koishi, S., Gaboriaud, M. (1999). *La grammaire au quotidien*. Daisan Shobo

Kurakata, H., Troude, T. (1987). *C'est la vie 1*. Sôbi-Shuppansha

Kurakata, H., Troude, T. (1991). *C'est la vie 2*. Sôbi-Shuppansha

Kurakata H., Giunta, S. (1999). *Aller simple pour la communication*. Sobi Shuppansha

Kurakata, H., Giunta, S. (2001). *A la carte*. Sobi-Shuppansha

Kurakata, H., Giunta, S. (2001). *Nouveau Objectif Communication*. Sobi-Shuppansha

Kurakata, K., Troude, T. (2006). *C'est la vie 3*. Sôbi-Shuppansha

Kyôto daigaku furansugo kyôshitsu (1967~2008). *Manuel pratique de langue française*. Hakusuisha

Lorillard, O., Oda, R. (2007). *M. Pourquoi*. Surugadai-Shuppansha

Mancel, J., Watanabe, M. (1997). *Quelques aperçus actuels sur la vie française*. Surugadai-Shuppansha

Marimo, M. Aoki-Laieb, Y. (2001). *On y va*. Hakusuisha

Matsunami, M. (1999). *Sphynx - Café de Michiyo*. Surugadai-Shuppansha

Matsuyama, H. (2001). *Furansugo bunpô no matome (Furansugo 2001 taiyô)*. Hakusuisha

- Miyake, K. (2009). *La Sonatine*. Asahi
- Mizubayashi, A., Mizubayashi, M. (1998). *106 bis, boulevard du Montparnasse*. Daisan Shobo
- Morimoto, H. Takato, H., Anjo, Y. (1992). *N'hésitez pas à parler le français*. Daisan Shobo
- Morimoto, H. Mino, H. (2000). Shin Lumiere. Surugadai-Shuppansha
- Morimoto, H. Ogura, H., Misumi, Y. Hirayama, Y. (2001). *Espoir*. Hakusuisha
- Morita, S. (2000). *A vous de jouer*. Asahi
- Naitô, Y., Tamada, K. (1994-2001). *Passeport pour le français*. Hakusuisha
- Nakamura, A., Asahina, Y. (1995). *Le français langue et culture*. Daisan-Shobo
- Nakamura, A., Kato, Y. (2009). *Clique ! Cliquez !* Daisan Shobo, 2009
- Namekawa, A., Maekawa, Y. (1998). *Le français de poche*. nouvelle édition Daisan shobo
- Nomura, J. (2000). *Le mini-français*. Hakusuisha
- Nomura, N. (2000). *Cocorico, coquelicot*. Surugadai-Shuppansha
- Numata, I., Matsumura, H., Yonetani, T., van Drom, E. (2009). *Le français au quotidien*. Asahi
- Ohki, M., Barthonet, M.-C. (1996-2004). *Grammaire active de français*. Asahi
- Ohki, M., Kawai-Charnay, G. (2001). *Premier voyage en France*. Surugadai-Shuppansha
- K. Ohta, T. Maeda, J. Watanabe, (1996). *Grammaire française de base*. Surugadai-Shuppansha
- Ota, K., Maeda, T., Watanabe, J., Akashi, N. (2006). *Grammaire française de base* (nouvelle édition). Surugadai-Shuppansha
- Otsu, T., Takigawa, H. Fujii, H. (2008). *La France au patrimoine mondial*. Asahi
- Rico-Yokoyama, A., Takahashi, F., Takaoka, Y., Trégier, J., Yokoyama, O. (1999). *Mosaïques*. Centre Franco-Japonais de Publications
- Sagaz, M. Nakazato, M. (2007). *Civi-Langue*. Surugadai-Shuppansha
- Sato, K. (1999). *Destination*. Hakusuisha
- Sato, K., Sato, R. (2000). *abcd français*. Hakusuisha
- Sauvegrain, S., Hosogai, K., Nishibe, Y. (2008). *En grammaire*. Surugadai-shuppansha
- Sawada, N., Lattanzio, L., Kurokawa, M. (2004). *Amicalement bis*. Surugadai-Shuppansha
- Shimazaki, Y. (2000). *Coucou les amis*. Asahi
- Sugiyama, R. (2006). *Les rencontres 1*. Daisan Shobo
- Sugiyama, R. (2006). *Les rencontres 2*. Daisan Shobo
- Suzuki T., Nakano, S. (2006). *L'unité de la grammaire française*.

Surugadai-Shuppansha

Takahashi, H., Giunta, S., Pitois, C. (1995). *Coup de coeur*. Daisan Shobo

Takematsu, Y., Chevalier, L. (2000). *En ligne*. Daisan Shobo

Tanabe, Y. (2003). *Ami-amie*. Daisan-Shobo

Tanabe, Y., Nakano, H., Taguchi, K., Suenaga, A. (2004). *Salut*. Surugadai-Shuppansha

Tanabe, Y., Nakano, H., Taguchi, K., Suenaga, A. (2008). *Salut, tout facile !*
Surugadai-Shuppansha

Tanaka, Y., Sekura, M., Harada, T. (2002). *GRASYS (nouvelle grammaire systématique du français)*. Surugadai Shuppansha

Tanaka, T. Nakazato, M. (2009). *A vous de jouer !* Surugadai-shuppansha

Teruki, T., Ishii, K., Nishi, Y. (2000). *Nouveau chemin d'accès à la langue française*.
Daisan Shobo

Ushida, A., Asabuki, Y. (1995). *Amitiés à tous*. Asahi

Yamamura, Y. Maruse, Y. Wada, Y. (2006). *Je t'embrasse*. Asahi

Yamanaka, T. Ozaki, T. (1999). *Le français à deux*. Surugadai-Shuppansha

Yamazaki, K., Yamazaki, C. (1994). *Mini conversations*. Daisan Shobo

Yamazaki, Y., Teruki, T., Matsui, M., Mizuno, A. (1994). *Tout doucement*. Daisan Shobo

Yoshida, H. (2000). *Français systématique*. Hakusuisha

Bibliographie 2

Ouvrages et articles cités dans la thèse

- Aiken, L. (1997). *Questionnaires and inventories: Surveying opinions and assessing personality*. New York: John Wiley
- Allan, K. (1973). Complement noun phrases and prepositional phrases, adjectives and verbs, *Foundations of Language*, 10, 337-397. Dordrecht: Reidel
- Allwright, D. (1991). The death of the method, *Revue de phonétique appliquée* 99, 100, 101, *Actes du colloque international SGAV, Ottawa 23-26 mai 1991: où en sont les méthodologies ?*, 79-87
- ALM French, Level 1* (1961), 2nd edition, New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, Dallas: Harcourt, Brace & World Inc.
- Andersen, P.K. (1990). Typological approaches to the passive, in *Journal of linguistics*, 26, 189-202
- Andersen, R. (1983). *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Newbury House: Rowley (Ma)
- Andersen, R. (1984). The one to one principle of interlanguage construction, *Language Learning* 34, 77-95
- Andersen R. (1991), Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition, in *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, T.Huebner & A. Ferguson (Eds.), 305-324. John Benjamins: Amsterdam / Philadelphia
- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1996). Primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin/creole connection. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, 527-570. San Diego: Academic Press.
- Anderson, S.R. (1977b). *Comments on Wasow*, in P. Culicover et al. (Eds), 361-377
- Anthony E.M. (1965), Approach, method and technique, in *Teaching English as a second Language*, H.B. Allen (Eds), 93-97. New-York : Mcgraw Hill
- Arrive, M., Gadet, F., & Galmiche, M. (1986). *La Grammaire d'aujourd'hui, Guide alphabétique de linguistique française*. Flammarion : Paris

- Asakura, S. (1955). *Furansu Bunpô Jiten*, Dictionnaire des difficultés grammaticales de la langue française. Hakusuisha : Tôkyô
- Asano, Y. (1997). Tadôsei to gengokeishiki – judôkei to judô-daimedôshikei no hikaku wo tsûjite (Transitivité et formes linguistiques – comparaison du passif et des verbes pronominaux de sens passif) in: *Furansugo wo kangaeru (furansugogaku no shomondai 2)* [Penser le français: divers problèmes de linguistique française], Tôkyô Gaikokugo Daigaku Gurûpu “semeyon”, 80-88. Tôkyô : Sanshûsha
- Audet, C-H. (1997). L'accord du participe passé en une seule règle, in La structuration conceptuelle du langage, *Bibliothèque des Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain*, 86, 13-34. Peeters : Louvain-la-Neuve
- Auroux, S. (1991). Lois, normes et règles, *Histoire Epistomologie Langage*, 13, fascicule 1, 77-108
- Auroux, S.(1992). Introduction. Le processus de grammatisation et ses enjeux, in S. Auroux (Ed.), *Histoire des idées linguistiques. Le développement de la grammaire occidentale*, tome 2, 11-64. Mardaga : Liège
- Authier, J. (1972). Etude sur les formes passives du français, *Documentation et Recherche en Linguistique Allemande de Vincennes*, 1, 1-145
- Bakhtine, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Ed. by Michael Holquist, transl. by Morris, P. (ed.) (1994). *The Bakhtin reader. Selected writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov*. London etc.: Edward Arnold.
- Bailey, N., Madden, C. & Krashen, S. (1974). Is there a “natural sequence” adult second language learning ?, *Language Learning* 24, 235-243
- Bange, P. (2002). L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère, in Cicurel F. & Véronique D. (Ed.), *Discours, action et appropriation des langues*, 21-36. Presses de la Sorbonne nouvelle : Paris
- Bardovi-Harling, K. (1987). Markedness and salience in second-language acquisition, *Language learning* 37, 385-407
- Bardovi-Harling, K. (2002). Analyzing Aspect, in The L2 acquisition in Tense-Aspect Morphology, in Salaberry N. & Shirai Y (Eds), *Language Acquisition & Language Disorders* 27, 130-154
- Bartning, I., & Schlyter, S. (2005). L'accord sujet-verbe en français L2 parlé, in Grandfedt J., Schlyter S. (Eds), acquisition et production de la morphologie flexionnelle / *PERLES* 20, 53-64
- Bates, E. & MacWhinney, B. (1982). Functionalist approach to grammar, in E. Warmer & L. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state at the art*, 173-218. New York: Cambridge University Press

- Beacco, J.-C. (1997). Grammaires excentriques et cultures métalinguistiques, *LINX* 36, 131-137
- Beacco, J.-C., (2001). Représentations métalinguistiques ordinaires et enseignement/apprentissage de langues, in *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, 59-74
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier
- Beauzée, N. (1751-1781). Article "Méthode", in *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, p446-458 (nouvelle impression en fac-similé de la première édition, Stuttgart – Bad Canstatt: Friedrich Fromann Verlag (Guenter Holzboog), 1966-1967, Vol.X
- Béchade, H.D., (1989). *Syntaxe du français moderne et contemporain*. Paris : PUF Fondamental
- Beedham, C. (1982). *The passive Aspect in English, German and Russian*. Tubingen: Gunter Narr Verlag
- Bennett, P.A. (1980). English passives: a study in syntactic change and relational grammar, *Lingua* 51.1, 101-114
- Benot, E. (1903). *Ollendorff reformado. Grámatica francesa y método para aprenderla*, por Eduardo Benot. Décimatercera corregida nuevamente. Madrid : Librería de Perlado, Páez y Compania (Sucesores de Hernando)
- Bernaus, M. & al. (2007). *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langue*. Centre Européen pour les Langues Vivantes
- Besiat, J.-P. (2001), *Enseignement du français au Japon : bilan et perspectives*, Séminaire doctoral régional de Vientiane du 4 au 8 décembre 2001
Vu le 28/09/2011 sur :
<http://refef.crifpe.ca/document/Actes%20Laos%20Cambodge/04.%20BESIAT.pdf>
- Besse, H. (1974). Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2, *Voix et images du Crédif* 2, 38-44
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*, col.LAL. Hatier-Crédif : Paris
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactiques des langues*. Paris : Didier
- Besse, H. (2000). *Proposition pour une typologie des méthodes de langue*, Thèse pour l'obtention d'un doctorat d'état en lettres et sciences humaines, Université de Paris VIII
- Bibeau, G. (1983). La théorie du moniteur de Krashen : aspects critiques, *Bulletin de*

- l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée*, 5 (1), 99-123
- Bialystok, E. & Sharwood Smith, M. (1985), Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition, *Applied Linguistics* 6, 101-117
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness, *Developmental Psychology* 24, 560-567
- Bickerton, D. (1981). Discussion of two perspectives on Pidginization as Second Language Acquisition, in Andersen (Ed.), *New dimensions in second language acquisition research*. Rowley MA: Newbury House
- Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic performance and interlanguage competence*. New York : Springer
- Blanche-Benveniste, C. (1984b). *Commentaires sur le passif en français*, Travaux du CLAIX, Université de Provence, 2: 1-23
- Blanche-Benveniste, C. (2000). Analyse de deux types du passif, Le passif, *Etudes Romanes* 45, 303-320. Museum Tusculanum Press : Copenhagen
- Bley-Vroman, R. (1989), What is the logical problem of foreign language learning ?, in S. Gass et J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspective on second Language Acquisition*, 41-68. Cambridge, England :Cambridge University press
- Blinkenberg, A. (1933). *L'ordre des mots en français moderne 2*. Kobenhavn : Levin & Munksgaard
- Boas, H.C. (2003). *A constructional approach to resultatives*. Stanford monographs in linguistics
- Bolinger, D. (1967). Adjectives in English attribution and predication, *Lingua* 18, 1-34
- Bonnard, H. (1981). *Code du français courant*. Paris: Magnard
- Boons, J-P & al. (1976). *La structure des phrases simples en français: Constructions intransitives*. Genève: Droz
- Borillo, A. (1998). Les adjectifs et l'aspect en français, in Regards sur l'aspect, *Cahiers Chronos* 2, 177-190. Rodopi
- Borodina, M.A. (1963). L'adjectif et les rapports entre sémantique et grammaire en français moderne, *Le français moderne*, 31-3, 193-198
- Borodankova, O. (2008). *Le défi de l'interculturalité*, Université Pédagogique de Tallin
- Bouton, L.F. (1973). Some reasons for doubting the existence of a passive construction, in Braj B. Kachru et al. (Eds), *Issues in linguistics: papers in honor of Henry and Renee Kahane*, 70-84. Urbana, Illinois : University of Illinois Press
- Brame, M. (1976). *Conjectures and Refutations in Syntax and Semantics*. New York: Academic Elsevier

- Brans, J. (1965). *Etude psychopédagogique du participe passé*. Nauwelaerts : Louvain
- Bresnan, J.W. (1978), A realistic transformational grammar, in M. Halle, J. Bresnan, G. Miller (Eds.), *Linguistic theory and psychological Reality*, 1-59. Cambridge, Mass., MIT Press
- Bresnan, J.W. (1982b). The passive in lexical theory, in J. Bresnan (Ed.), *The mental representation of grammatical relations*, 3-86. Cambridge: Mass, MIT Press
- Brown, R. & Hanlon, C. (1970). Derivational complexity and order of acquisition in child speech, in Hayes (Ed.), *Cognition and the Development of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Brown, R. (1973). *A first language*. Cambridge MA: Harvard University Press
- Brunot, F. (1965). *La pensée et la langue*. Paris: Masson
- Buchard, A. & Carlier, A. (2008). La forme verbale “être + participe passé” en tant que marqueur d’aspect et de structure argumentale: une typologie graduée, in *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 2421-2437
<http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=article&access=standard&Itemid=129&url=/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08267.pdf> (27-06-2011)
- Butterworth, G. & Hatch, E. (1978). A Spanish-speaking adolescent acquisition of English syntax, in E.M. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: a book of reading*, 231-245. Rowley Mass.: Newbury House Publishers
- Buyssens, E. (1975). *Les catégories grammaticales du français*. Bruxelles : Editions de l’Université de Bruxelles
- Calas, F. & Rossi, N. (1998). Sur l’intégration des acquis de la linguistique dans les grammaires de français langue étrangère: le cas de l’interrogation directe, *colloque COFDELA Strasbourg (nov.1997), Actes du colloque*, 179-192. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg
- Call M., (1985), Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis, *Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly*, 19, 765-781
- Camprubi M., (2001). Compte-rendu de lecture sur : Gaatone, David (1998): Le passif en français. Paris / Bruxelles: Editions Duculot. *Estudis romanics* 23, 318-328
<http://publicacions.iec.cat/Front/repository/pdf/00000009/00000098.pdf>
 (27-01-2011)
- Candelier M., (1975). Grammaire explicite/grammaire implicite: une distinction à préciser, *Les Langues modernes* 4, 371-375
- Candelier, M. (2003). *Janua linguarum – la porte des langues*, Editions du conseil de l’Europe : Strasbourg

- Candelier, M. (2007). Eveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français. In *Synergie Monde* (1), edited by GERFLINT, 67-76
- Candelier M., (2007). *A travers les langues et les cultures*, Centre Européen pour les langues vivantes (Graz). Conseil de l'Europe : Strasbourg
- Carlier A., (2002). Les propriétés aspectuelles du passif, in *Cahiers Chronos* 10, 41-63
- Carrol, S. & Swain M., (1993). Explicit and Implicit Negative Feedback: an Empirical Study of the Learning of linguistic Generalizations, *Studies in Second Language Acquisition* 15, 357-386
- Castellotti V., (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE International : Paris
- Castellotti V., (2010). Enseignement du français et plurilinguisme au Japon : pour une didactique contextualisée, *Revue japonaise de didactique du français* 5-1, 9-27
- Cervoni, J. (1987). *L'énonciation*, PUF : Paris
- Chevalier, J.-C. (1995). *Histoire de la grammaire française*, Paris : Presses universitaires de France (coll. "Que sais-je ?")
- Chevalier, L. (2008). Les facteurs à l'oeuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon, *Revue japonaise de didactique du français* 3-1, 67-83
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge : Mass MIT Press
- Chomsky, N. (1969). *La linguistique cartésienne, suivie de la Nature formelle du langage*. Paris : Editions du Seuil
- Chomsky, N (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Yovanovich
- Chomsky, N. (1973). Conditions on Transformations, in S. Anderson & P. Kiparsky (Eds.), *a Festschrift for Morris Halle*, 232-286. New York: Holt Rinehart and Winston
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon
- Chomsky, N. (1980). On binding, *LI* 11.1, 1-46
- Chomsky, N. (1981a). *Lectures on government and binding*. Dordrecht, the Netherlands: Foris
- Chomsky, N. (1986). *Barriers*. Cambridge MA: MIT Press
- Chomsky, N. (1997). *The minimalist program*. Cambridge MA: MIT Press
- Cohen, D. (1989). *L'Aspect verbal*. Paris : PUF
- Cohen, M. (1967). *Histoire d'une Langue: le Français*, 3eme éd. Paris
- Collins L. (2002), the Role of L1 Influence and Lexical Aspect in the Acquisition of Temporal Morphology, *Language Learning* 52:1, 43-94

- Collins L. (2004), The Particulars on Universals: a Comparison of the Acquisition of Tense-Aspect Morphology among Japanese and French-speaking Learners of English, *The Canadian Modern Language Review* 61:2, 251-274
- Combettes B., Lagarde J.-P. (1982). Un nouvel esprit grammatical, *Pratiques* 33, 13-49
- Comrie B. (1976). *Aspect*. Cambridge University Press
- Comrie, B. (1977a). In defense of spontaneous demotion, in P. Cole & J. Sadock (Eds.), *Grammatical Relations. Syntax and Semantics*, 8, 47-58. New York: Academic Press
- Comrie, B. (1977b). Causative verb formation and other verb-deriving morphology, in Timothy Shopen (Ed.), *Language typology and syntactic description*, 3: *grammatical categories and the lexicon*, 309-348. Cambridge: Cambridge University Press
- Comrie, B. (1978). Ergativity, in *Syntactic typology*, in W.P. Lehmann (Ed.), 329-394. Austin : University of Texas Press
- Comrie, B. (1981). Aspect and voice: some reflexions on perfect and passive, *Syntax and Semantics* 14, 65-78
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge University Press
- Corder, S.P. (1967). The significance of learner's errors, *International Review of Applied linguistics*, 5, 161-170
- Corder, S.P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Penguin Books
- Corder, S.P. (1974a). The significance of learners errors, in J.C. Richards (Ed.), *Error analysis: perspective on second language acquisition*, 19-27. London: Longman
- Corder, S.P. (1980c). La Sollicitation de Données d'interlangue (trad. Fr.), *Langages* 57, 29-39
- Corder S.P. (1981), *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University press
- Corder S.P. (1983), A role for the mother tongue, in S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning (2nd edition)*, 18-31. Amsterdam: John Benjamins
- Cordova, D. I. & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice, *Journal of Educational Psychology*, 88, 715-730.
- Cornelis, L. H. (1997). *Passive and Perspective*. USL&C : Amsterdam-Atlanta GA
- Coste, D. (2007). Le cadre européen commun de référence des langues, contextualisation et / ou standardisation
http://www.franccparler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm#coste (12 mai 2011)
- Courtyllon-Leclercq, J. (1975) : Quelques aspects de l'accès au sens dans la classe

- audio-visuelle, in *Pratique de la classe audio-visuelle au niveau 1*, dirigé par H. Besse, 33-48. Paris : Crédif-Didier
- Creissels, D. (2000). L'emploi résultatif de *être + participe passé* en français, *Cahiers chronos*, 6, 133-142
- Crookes, G. (1991). Second language speech production research: A methodologically oriented review, *Studies in second Language Acquisition*, 13, 113-132
- Crookes, G. (1997). On the Relationship between S/FL teachers and S/FL research, *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 7 (3), 6-10
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, T.1. Paris : Ophrys
- Cuq, J.-P. (1996). *Introduction à la didactique de la grammaire en FLE*. Didier-Hatier
- Curat, H. (1991). *Morphologie verbale et référence temporelle en français moderne*. Librairie Droz : Genève-Paris
- Dabène, M. (1972). Didactique des langues et disciplines fondamentales, *Voix et images du Crédif*, 15, p14-15
- Dabène, M. (1972). Le Crédif en 1972, *Le français dans le monde*, 92, 8-13
- Dabène, M. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues voisines), *Langages*, 39, 51-64
- Dagneaud, R. (1965). *Le Vocabulaire grammatical*. Sedes : Paris
- Dauzat, A (1958). *Grammaire raisonnée de la langue française*. IAC : Lyon (5e éd.)
- Day, E. & Shapson, S. (1991). Integrating formal and functional approaches in language teaching in French immersion: an experimental study, *Language Learning* 41, 25-58
- Debyser, F. (1973). La mort du manuel ou le déclin de l'illusion méthodologique, *Le français dans le monde* 100, 63-68
- Delattre, G. (1966). Les différents types d'exercices structuraux, *Le Français dans le Monde* 133, 38-42
- Delbarre, F. (2009), Les formes verbales du français: constatation d'un certain type d'erreurs dans une classe de niveau supérieur, *Studies in Language and Culture*. 31-1
- Delbarre, F. (2010a), Nécessité de contextualisation des manuels publiés au Japon – Une étude de cas: l'expression de l'état, *Revue japonaise de didactique du français*, 5-1, 146-166
- Delbarre, F. (2010b), Enquête sur la connaissance du concept de l'état en français chez des étudiants japonophones du français, *Revue japonaise de didactique du français*, 5-1, 219-235

- Delbarre, F. (2011a), Effets de l'utilisation de la L1 dans l'enseignement du FLE en première année d'université au Japon: l'expression de l'état, *Revue japonaise de didactique du français*, 6-1, 84-99
- Delbarre, F. (2011b), Comparaison des effets de l'enseignement explicite et implicite en matière d'expression de l'état en français – Etude longitudinale, *Scriptimus*, 11, 59-80
- Delbecquen, N. (1990). Word order as a reflexion of alternate conceptuel construals in French and Spanish. Similarities in adjective position, *Cognitive linguistics I-4*, 349-461
- Demaizières, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC, *ALSIC* 8, 45-64
- De Pietro, J.-F. (2007). L'enseignement du français : nouvelles perspectives et vieux démons: politiques de l'éducation et innovations. *Bulletin CIIP*, 21, 15-17
- De Pietro, J.-F. (2007). Se construire avec les langues étrangères, *La Lettre*, 70. Vu le 30/09/2011 sur :
http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1208760376depietro_seconstruireavec.pdf
- De Pietro, J.-F. (2007). L'éveil aux langues, une épice indispensable...Politiques de l'éducation et innovations. *Bulletin CIIP*, 21, 32-35
- Dewaele, J.-M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3, *Applied Linguistics* 19, 471-490
- Dhorne, F. (2005). *Aspect et Temps en japonais*. Paris : Ophrys
- Dirkx, J.M. & Prenger, S.M. (1997). *a guide for planning and implementing instructions for adults: a theme-based approach*. San Francisco: Jossey Bass
- Dornyei, Z. (2002). *Questionnaires in second language research*. Lawrence Erlbaum Publishers : London
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study of second language relativisation. *Studies in Second Language Acquisition*, 13/4, 431-469.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom language second language acquisition*. Cambridge : Cambridge university press
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form, in P. Robinson [Ed.], *Cognition and second Language Instruction*. 114-138. Cambridge: Cambridge University Press
- Dowty, D.R. (1986). The Effects of aspectual Class on the temporal Structure of Discourse: semantics or pragmatics ?, *Linguistics and Philosophy*, 9, 37-61
- Dubois, J. (1967). *Grammaire structurale du français: le verbe*. Paris : Larousse

- Dubois, J. (1969). *Grammaire structurale du français: la phrase et les transformations*. Paris : Larousse
- Dulay, H. & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax ?, *Language Learning*, 23, 245-258
- Dulay, H. & Burt, M. (1974a). *Natural sequences in child second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dulay, H. & Burt, M. (1974b). You can't learn without goofing, in J. Richards (Ed.), *Error analysis: perspectives on second language acquisition*, 95-123. London: Longman
- Dulay, H. & Burt M. (1975). Creative construction in second language learning and teaching, in M. Burt & H.Dulay (Eds.), *New directions in second language learning, teaching, and bilingual education*, (pp. 21-32). Washington D. C.: TESOL
- Eckemann, F., Bell, L. & Nelson, D. (1988). On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language, *Applied Linguistics*, 9, 1-20
- Eckmann, F. (1992). Secondary languages or second-language acquisition ? A linguistic approach, *Plenary address at the Second Language Research Forum*. East Lansing: MI
- Edmonds, J. (1972). A reformulation of certain syntactic transformations, in S. Peters (Ed.), *Goals of linguistic Theory*, 21-62. Englewood Cliffs: New Jersey, Prentice Hall
- Edmonds, J. (1976). *A transformational approach to English Syntax*. New York: Academic Press
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development. A study of classroom interaction and language acquisition*. Oxford, England: Pergamon
- Ellis, R. (1990). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (1994). *The Study of second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (2002). Place of Grammar Instruction in L2 Curriculum, in E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms, ESL and Applied linguistics Professional Series*, 17-33. Lawrence Erlbaum Publishers : London
- Encyclopaedia Universalis* (1958), Paris: Encyclopaedia Universalis France S.A.
- Endô, N. (2008). Nihongo gakushûsha ni yoru shokyû bunkei ~te mo ii no toraekata ni

- tsuite – [shokyû bunkei no kôchokka] no mondai kara – (Au sujet de la perception de la structure –te mo ii par les apprenants du japonais de niveau débutant – problème de la fossilisation des structures au niveau débutant), *Nihongo Kyôiku*, 137, 21-30
- Engwer, T. (1931). *Vom Passiv und seinem Gebrauch im heutigen Franzosischen*. Jena: Gronau
- Faerch, C. & Kasper, G. (1986). The role of comprehension in second language learning, *Applied Linguistics*, 7, 257-274
- Fenner, A. et Newby, D. (2000) *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Graz: ECML / Council of Europe.
- Fenner, A.-B. & al (2002), *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*. Editions du Conseil de l'Europe : Strasbourg
- Fodor, J.D. et Crain, S. (1987). Simplicity and Generality of rules in language acquisition, in B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Foerster, C. (1993). Du côté des représentations et attitudes de l'apprenant : les dessous de la grammaire en langue maternelle et étrangère, *LIDIL*, 11-33
- Folens, A. (1971). *Folens' French Course for Secondary Schools, 1rst part*. Dublin : Folens & Co
- Fong, H.Y. & al. (2009). Aspectual asymmetries in the mental representation of events: Role of lexical and grammatical aspect, *Memory & Cognition*, 37-5, 587-596
- Foucault, M. (1983) .The Subject and the Power. Afterword to Dreyfus and Rainbow: *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Frauenfelder, U., Porquier, R. (1980). Le Problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant, *Langages*, 57, 61-71
- Freidin, R. (1975a). The analysis of passives, *Language*, 51-2, 384-405
- Fries, C.C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan press
- Fujii, M. (1966), « *Dôshi + te iru* » no imi. Mugi Shobô : Tôkyô
- Fujimura, I. (1993). Furansugo no judôtai to sono shûhen, in *Furansugo to wa dô iu gengo ka*, 169-193. Tôkyô : Surugadai Shuppansha
- Gaetone, D. (1970a), Le rôle de *voir* dans les procédures de retournement de la phrase, *Linguistics*, 58, 18-29

- Gaatone, D. (1970b). La transformation impersonnelle en français, *Le Français Moderne*, 38-4, 389-411
- Gaatone, D. (1975). Réflexions sur les verbes pronominaux réfléchis et réciproques, *Folia Linguistica*, VIII-4, 199-222
- Gaatone, D. (1981b). Observations sur l'opposition *très-beaucoup*, *Revue de Linguistique Romane*, 45, 74-95
- Gaatone, D. (1991b). Un calembour syntaxique en français, *French Language studies*, 1, 45-53
- Gaatone, D. (1994). Passif, impersonnel et passif impersonnel en français: quelques réflexions, *L'Information Grammaticale*, 62, 42-44
- Gaatone, D. (1998). *Le passif en français*, Champs linguistiques. Duculot : France
- Gabrielle, A. (2009), Transfer and transition in the SLA of aspect, *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 371-402
- <http://www.scribd.com/doc/27664760/Transfer-and-Transition-in-the-Sla-of-Aspect> (2010-03-10)
- Galisson, R. (1969). *Petit lexique d'initiation à la linguistique appliquée et à la méthodologie*. Paris: Bureau pour l'enseignement de la Langue et de la Civilisation
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette
- Gardes-Tamine, J. (1986). Le passif, *l'information grammaticale*, 31, 44-47
- Garey, H.B. (1975). Verbal aspect in French, *Language*, 33, 91-100
- Gascoigne, C. (2002). *The debate on grammar in second Language Acquisition – Past, present and Future*, Lewinston, NJ: Edwin Mellen press
- Gass, S. (1982). From theory to practice, in M. Hines & W. Rutherford (Eds.), *Teaching English to Speakers of Other Languages*, 81, 129-139. Washignton DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages
- Gass, S. & Ard, J. (1984). L2 acquisition and the ontology of language universals, in W. Rutherford (Ed.), *second language acquisition and language universals*, 33-68. Amsterdam : John Benjamins
- Gass, S. & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition, An introductory course*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates
- Genessy, F. & Upshur, J.A., (2002). *Classroom-based Evaluation in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University press
- George, H. (1972). *Common errors in language learning*. Rowley, MA: Newbury House
- Germain, C. (1995). Faut-il enseigner la grammaire dans un cours de langue seconde ?, in S.G. Chartrand (Ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 427-447.

Canada : Les Editions logiques

- Givon, T. (1985). Iconicity, isomorphism and non-arbitrary coding in syntax, in Haiman J. (Ed.), *Iconicity in syntax*, 187-219. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins
- Givon, T. (1990). *Syntax : a functional-typological introduction*, 2. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing
- Gnutzmann, C. (1997). Language awareness. *Geschichte, Grundlagen, Anwendungen., Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 44/3, pp. 227-236.
- Goes, J. (1999). *L'adjectif entre nom et verbe*. Paris: Duculot
- Goodluck, H., (1986). Language Acquisition and linguistic Theory, in P. Fletcher and M. Garman (Eds), *Language Acquisition 2nd ed.*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goossens, G. (1946). Recherches expérimentales sur l'accord du participe passé, *Revue de sciences pédagogiques*, 8-33, 11-28
- Gordon, L. (1986). *Maricopa morphology and syntax*,. California : University of California Press
- Goullier, F. (2006), *Faut-il appliquer le CECRL ?*. Podcast de la conférence sur : <http://crdp.ac-dijon.fr/Faut-il-appliquer-le-Cadre.html> (vu le 10/02/2012)
- Granger, S. (1972). *A contrastive study of the passive in English and French*. Louvain : Université catholique de Louvain
- Granger, S. (1983). The be + past participle Construction in spoken English with special Emphasis on the Passive, *North Holland Linguistic Series*, 49. Amsterdam : Elsevier
- Gregg, K.R. (1984). Krashen's Monitor and Occam's Razor, *Applied linguistics*, 5 (2), 79-100
- Grégoire, R. (1997). La sémantique grammaticale et l'enseignement, *La structuration conceptuelle du langage, Bibliothèque des Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain*, 86, 83-101. Peeters : Louvain-la-Neuve
- Greimas, A.-J. (1962). Observations sur la MAV de l'enseignement des langues vivantes, *Etudes de linguistique appliquée*, 1, 137-155
- Grevisse, M. (1965), *Précis de grammaire française*, 27^e éd.. Paris : Duculot
- Grevisse, M., Goosse, A. (1993). *Le bon usage*, 12^{ème} éd. Revue. Paris-Gembloux : Duculot
- Grevisse, M., Goosse, A. (1993). *Nouvelle grammaire française*, 2^e éd., Paris – Louvain-la-Neuve : Duculot
- Grimshaw, J. (1981). Form, function and the language acquisition device, in C.L. Baker and J.J. MacCarthy (Eds), *The logical Problem of Language Acquisition*, 165-182.

- Cambridge, MA: MIT press
- Gross, M. (1968). *Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe du verbe*. Paris : Larousse
- Gross, M. (1969). Remarques sur la notion d'objet direct en français, in *Langue Française*, 1, 63-73
- Gross, M. (1975). *Méthodes en syntaxe. Régime des constructions complétives*. Paris : Hermann
- Gross, M. (1977). *Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe du nom*. Paris : Larousse
- Gross, M. (1996). Les verbes supports d'adjectifs et le passif, in *Langages*, 121, 8-18
- Guenot, J. (1964). *Pédagogie audio-visuelle des débuts de l'anglais*. Paris : SABRI
- Guillaume, G. (1964). *Langage et Sciences du Langage*. Paris-Québec
- Guillaume, G. (1973). *Principes de linguistique théorique*. Klincksieck Press de l'Université de Laval : Paris-Québec
- Hakuta, K. (1974a). Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language learning, *Language Learning*, 24, 287-297
- Hakuta, K. (1974b). A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language, *Working papers in bilingualism*, 3, 18-43
- Hammerly, H. (1987). The immersion approach: litmus test of second language acquisition through classroom communication, *Modern Language Journal*, 71, 395-401
- Hammerly, H. (1991). *Fluency and accuracy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Harley, B. (1989). Second Language Proficiency and Classroom Treatment in early French immersion, in R. Freudenstein (Ed.), *Error in foreign languages: analysis and treatment*. Marburg: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung des Philipps-Universität
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-259
- Harmer, L.C. (1902). *Uncertainties in French Grammar*. Cambridge University Press: London – New York – Melbourne
- Hasegawa, K. (1968). The passive construction in English, *Language*, 44.2, 230-243
- Hawkins, E. W. (1984). Language awareness. In: Asher, R. E. (ed.) *The Encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon, 1933-1938.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language : an Introduction*. Cambridge : Cambridge University press

- Helland, H.P. (2000). Le passif verbal et le passif adjectival, Le passif, *Etudes Romanes* 45, 83-98.
- Helland, H.P. (2002). *Le passif périphrastique en français moderne*. Museum Tusculanum Forlag : København
- Hellesnes, J. (1988) *Hermeneutikk og kultur*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Higgs. T. & Clifford, R. (1982). The push towards communication, in Higgs (Eds.), *Curriculum, Competence and the Foreign Language Teacher*, 57-79. Skokie, Illinois: National Textbook Company.
- Hill, A.A. (1985). Recent developpements and problems in the teaching of English, *ELEC publications*, 6, 21-29
- Hinkel, E. & als, (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language classrooms*, ESL and Applied Linguistics Professional Series. Lawrence Erlbaum: London Publishers.
- Harashima, H.D. (2006). *An Error Analysis of the Speech of an Experienced Japanese Learner of English*. Disponible sur : <http://www.kyoei.ac.jp/college/ronshuu/no-06/harashima.pdf> (vu le 16-04-2009)
- Hirashima, H. (1999). *Enseignement / apprentissage des trois temps verbaux dits passés et ses problèmes chez des étudiants japonais*, thèse soumise à l'Université Stendhal Grenoble 3, réf. 99GRE39029
- Hirashima, R. (2004), Furansugo no Dôshi Jiseikei Gakushû ni okeru Gakushû Bunpô no Mondai (1) – Kako-Jiseikei no gengogakuteki Kijutsu, *Kansai daigaku Shichôkaku Kyôiku*, 27, 23-33
- Hoard, J.E. (1979). On the semantic Representation of oblique Complements, *Language*, 55-2, 319-332
- Hopper, P. (1979). Aspect and Foregrounding in Discourse, in Givon T. (Ed.), *Syntax and Semantics : Discourse and Syntax*, 213-241. Academic Press, New-York
- Hopper, P.J. & THOMPSON, S.A. (1980). Transitivity in grammar and discourse, *Language*, 56-2, 251-300
- Horn, G.M. (1977). An analysis of certain reflexive verbs and its implications for the organization of the lexicon, *Studia Anglica Posnaniensia* 9, 17-42
- Horn, G.M. (1981). Motionless and traceless sources of passives, *Linguistic Analysis*, 8-1, 15-67
- Housen, A. (2002). The development of tense-aspect in English as a second language and the variable influence of inherent aspect, in Salaberry N. & Shirai Y (Eds.), The L2 acquisition in tense-Aspect Morphology, *Language Acquisition & Language Disorders* 27, 155-197

- Huddleston, R.D. (1969). Some observations on tense and deixis in English, *Language*, 45.4, 777-806
- Huddleston, R.D. (1976). *An introduction to English transformational syntax*. London: Longman
- Huddleston, R. (1996). *English Grammar: an Outline*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hugot, J.P. (1981) Y a-t-il un passif en français ?, in *Actants, voix et aspects verbaux. Actes des Journées d'Etudes Linguistiques des 22 et 23 mai 1979*, 2-13. Angers: Presses de l'Université d'Angers
- Hulstijn, J.H. & Marchena, E. (1989). Avoidance: grammatical or semantic causes ?, *Studies in second language education* 11, 241-255
- Hyldenstam, K. (1985). *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters
- Ichikawa, T. (1997). Nô (voix) ni tsuite – Nihongo to furansugo wo taihi shinagara (A propos de la voix – comparaison du japonais et du français), in Tôkyô Gaikokugo Daigaku Gurûpu “semeyon” (Ed.), *Furansugo wo kangaeru (furansugogaku no shomondai 2)* [Penser le français: divers problèmes de linguistique française], 69-79. Tôkyô: Sanshûsha
- Ishimura, S. (2005). *SPSS ni yoru kategorikaru dêta bunseki no shujun* (Procédé d'analyse de données catégoriques du SPSS). Tôkyô Tosho
- Itô, Oki K. & Satô M. (1991). *Shôkai furansu bunten*. Tôkyô: Surugadai shuppansha
- Izumi, S. & Lakshmanan, U. (1998). Learnability, negative evidence, and the L2 acquisition of the English passive. *Second Language Research*, 14, 62-101.
- Jackson, H. (1981). Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English, in J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the Language teacher*, 195-206. Pergamon press: Oxford
- Jacobs, R.A. & Rosenbaum, P.S. (1968). *English transformational Grammar*. Waltham, Mass.: MIT Press
- James, C. (1994). Explaining grammar to learners, in M. Bygate, A. Tonkin & E. Williams (Eds.), *grammar and the language teacher*, 203-214. New York: Prentice Hall
- Jamet, D. (2009). Il y a passif et passif: réflexions à partir de nineteen-eighty-four de George Orwell, *Cercles, occasional papers series*, 141-69
<http://www.cercles.com/occasional/ops2009/jamet2.pdf> (2010-11-19)
- Jang, H.-U. (1999). Comparaison des 5ème, 6ème et 7ème Réformes du Programme Pédagogique pour les lycées et quelques propositions pour la 8ème Réforme,

- Enseignement de Langue et Littérature Françaises*, 8. Séoul, 33-55.
- Jaxontov, S. Je. (1988). *Resultatives: Classification and calculus*, in V.P. Nedjalkov (Ed.), *Typology of resultative constructions*, 101-110. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam / Philadelphia,
- Johnson, J.S., & Newport, E.L. (1989). Critical period effects on second language learning : the influence of maturational state of the acquisition on English as a second language, *Cognitive psychology*, 21, 60-99
- Johnson, Y. (2008). *Fundamentals of Japanese Grammar*. Hawai'i: University of Hawai'i Press
- Joly, A. & O'Kerly, D. (1990). *Grammaire systématique de l'anglais*. Paris: Nathan
- Josephs, L. (1972). Phenomena of Tense and Aspect in Japanese relative Clauses, *Language* 48, 109-133.
- Kamp, H. (1979). Events, instants and temporal reference, in R. Bauerle, U. Egli, A. Von Stechow (Eds.), *Semantics from different Point of views*, 376-417. Berlin: Springer-Verlag,
- Kamp, H. & Reyle, U. (1993), *From discourse to logic*. Dordrecht : Kluwer
- Kamp, H. & Rohrer, C. (1983). Tense in Texts, in R. Bauerle ; C. Schwarze, A. Von Stechow (Eds.), *Meaning, Use and Interpretation of Language*, 250-269. Berlin, de Gruyter
- Kashioka, T. (1990). "Furansugo Jishô-Taikei no Gakushû – Ayamari no Bunseki" (Apprentissage du système temporel du français – Analyse d'Erreurs), *Kônan Joshi Daigaku Yôroppa Bungaku Kenkyû*, 13, 85–100
- Kawaguchi, J. (1987). *Aspect, modalité et existence: à propos de la construction en "p-koto ga aru" en japonais*, *Etudes de linguistique générale et de linguistique latine offertes en hommage à Guy Serbat*, Société pour l'information grammaticale. Paris
- Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: where we are now, *Studies in second language acquisition* 2, 37-57
- Kellerman, E. & Sharwood Smith, M. (1986). *Cross-linguistic influence in second language acquisition*. Elmsford, NY: Pergamon
- Kesselly, R-H. (2008). An Investigation on L1 Influence of Japanese and Chinese Native Speakers' Use of English Tense Forms, *New Voices*, 2.
- Kessler, C. & Siary, G. (2008) ; France - Japon : histoire d'une relation inégale, *La Vie des idées*. Vu le 27/09/2011 sur :
<http://www.laviedesidees.fr/France-Japon-histoire-d-une.html>
- Khrakovsky, V.S. (1973). Passive constructions, in F. Kiefer (Ed.), *Trends in soviet*

- Linguistics*, 59-76. Dordrech: Reidel
- Kindaichi, H. (1950), "Kokugo Dôshi no Ichi-bunrui (une Classification des Verbes japonais), *Gengo Kenkyû* 15, 141-166.
- Kindaichi, H. (1976). *Nihongo Dôshi no Aspect* (Aspect du Verbe japonais). Tokyo : Mugî Shobô
- Kinouchi, Y. (2001). *Passif, causatif et autres constructions en français et en japonais, Quelques critiques sur la grammaire relationnelle*. Publication of Osaka University of Foreign studies
- Kleiber, G. (1993). Lorsque l'anaphore se lie aux temps grammaticaux, in : C. Vettters (Ed.), *Le temps, de la phrase au texte*, 117-166, Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires de Lille
- Kleiber, G. (1994). *Anaphores et pronoms*. Louvain-la-Neuve : Duculot
- Kleiber, G. (1997). Sens, référence et existence: que faire de l'extra-linguistique ?, *Langages* 127, 9-37
- Klein, E. (1995). Evidence for a «wild» L2 grammar: when PP's rear their empty heads, *Applied Linguistics*, 16, 87-117
- Kleinmann, H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition, *Language Learning*, 27, 93-107
- Klum, A., (1961). *Verbe et adverbe*. Stockholm : Almqvist & Wiksell
- Koishi, A. (1982). "Hier soir, je m'ennuyais bien quand...wo megutte" (A Propos de: Hier soi, je m'ennuyais bien quand...), *Furansugo Kyôiku*, 11, 9—18
- Kowal, M. & Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing : How can we promote it in the immersion classroom, in R.K. Johnsson et M. Swain (Eds.), *Immersion education : International perspectives*, 284-310. Cambridge: Cambridge University Press
- Kozinskij, I.S. (1988). Resultative : Results and Discussion, in V.P. Nedjalkov (Ed.), *Typology of resultative constructions*, 497-525, John Benjamins Publishing Company: Amsterdam / Philadelphia
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London : Pergamon
- Krashen, S. (1985). *the Input Hypothesis : Issues and implications*. New-York : Longman
- Kuang-Jane, Y. (1992). L'apprenant chinois face au métalangage grammatical, *LIDIL*, 5, 109-123

- Kudô, M. (1982). Shite iru keishiki no imi no arikata (L'expression du sens de la forme shite iru), *Nihongogaku*, 1, 12, 38-47
- Kudô, M. (1995), *Aspect-Tense Taikei to Text : Gendai Nihongo no Jikan no Hyôgen* (Système aspecto-temporel et Texte: Expression du Temps en Japonais moderne). Tokyo : Hitsuji Shobô
- Kuhn, M. (1911). Langues vivantes, in F. Buisson (Ed.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, 961-967. Paris : Hachette
- Kuhn, T-S. (1963). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion
- Kuno, S. (1975). *Nihon bunpô kenkyû* (Recherches en grammaire japonaise). Taishûkan : Tokyo
- Kuno, S. (1988). *The structure of Japanese language*. Cambridge: Massachussets, London, England
- Kuroda, S. (1979a). On Japanese Passives, in Bedell G, Kobayashi E. & Muraki M. (Eds), *Explorations in Linguistics*, 305-347. Kaitakusha: Tokyo
- Kuwae, K. (1989), *Manuel de japonais, 1 et 2*. L'Asiathèque : Paris
- Lado, R. (1957). *Linguistics accross cultures : applied linguistics for language teachers*. University of Michigan press : Ann Arbor.
- Lagae, V. (2005), Les formes en « être + participe passé » à valeur résultative dans le système verbal français, *Cahier Chronos*, 12, 125-142
- Lakoff, G & Ross, J.R. (1966). A criterion for verb phrase constituency, *National Science Foundation Report*, 17. Harvard Computational Laboratory, Cambridge: Massachussets.
- Lakoff, G. (1966). Stative adjectives and verbs in English, *National Science Foundation Report*, 17. Harvard Computational Laboratory, Cambridge: Massachussets.
- Lakshmanan, U. (1986). The role of parametric variation in adult second language acquisition : a study of the « pro-drop » parameter, *Papers in Applied Linguistics-Michigan*, 2, 97-118
- Lamiroy, B. (1993). Pourquoi il y a deux passifs, *Langages*, 109, 53-72
- Langacker, R.W. & Munro, P.M. (1975). Passives and their Meaning, *Language*, 51-4, 789-839
- Larousse, P. (1936). *Grammaire Larousse du XXe Siècle*. Larousse : Paris
- Larousse, P. (1964). *Grammaire Larousse*. Larousse : Paris
- Larrivée, P. (1997). Une définition des parties du discours, La structuration conceptuelle du langage, *Bibliothèque des Cahiers de l'Institut Llinguistique de Louvain*, 86, 103-126. Peeters : Louvain-la-Neuve
- Larsen-Freeman, D. (1975b). The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL

- students, *Teaching English to Speakers of Other Languages, Quaterly 9*, 409-430
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1991). *An Introduction to second Language acquisition Research*. London : Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2002). The grammar of choice, in E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in second Language classroom*, 103-118. Cambridge University Press: Cambridge
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor : University of Michigan Press
- Lazard, G. (1986). Formes et fonctions du passif et de l'antipassif, *Actances 2*, 7-57
- Lazard, G. (1994), *L'actance*. Paris : PUF
- Le Bidois, G. & R. (1935-1938, et 1968). *Syntaxe du français moderne. Ses fondements historiques et psychologiques*. Picard : Paris
- Leclère, C. (1993). Classes de directions directes sans passif, *Langages, 109*, 7-31
- Leeman, D. (1990). Une séance de travail : réflexion sur le subjonctif derrière après que, *Le français d'aujourd'hui, 89*, 49-58
- Legendre, G. (1994). *Topics in French syntax*. New York : Garland Publishing.
- Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Paris : Hachette
- Legendre, G. & Sorace, A. (2004). Auxiliaires et intransitivité en français et dans les langues romanes, in D. Godard (Eds.), *Les langues romanes*, 183-233. Paris-CNRS
- Lemeunier-Quéré M. (2004) : *Créer du matériel didactique : un enjeu et un contrat*. Disponible sur : http://www.francparler.org/dossiers/lemeunier_quere2006.htm (2006) Vu le 10/02/2012
- Lightbown, P., Spada, N. (1990). Focus-on-Form and corrective Feedback in Communicative Language Classroom, in M. Clarke and J. Hanscombe (Eds.), *On Teaching English to Speakers of Other Languages, 82*. Washington DC: TESOL
- Lightbown, P., Spada, N. (1993). *How Languages are learned*. Oxford: Oxford University press
- Lightfoot, D.W. (1979). *Principles of diachronic Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press
- Long, G. A. (2002). *Grammatical Concepts 101 for Biblical Hebrew. Learning Hebrew grammatical concepts through English grammar*. Hendrickson publishers
- Long, M. (1983b). Native speaker / non-native speaker communication in the second language classroom, M. Clarke and J. Hanscombe (Eds.), in *Teaching English to Speakers of Other Languages, 82*. Washington DC: TESOL
- Long, M. (1988). Instructed Second Language Acquisition, in L. Beebe (Ed.), *Issues in*

- Second Language Acquisition: multiple Perspectives*, 113-142. New-York : Newbury House.
- Long, M. (1991). Focus on form : A design feature in language teaching methodology, in K. De Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in cross-cultural Perspective*, 39-52. Amsterdam : John Benjamins
- Lund, H.P. (1998). Le passif, Actes du colloque international Institut d'Etudes romanes, Université de Copenhague du 5 au 7 mars 1998, *Etudes romanes*, 45, Museum Tusculanum Press: University of Copenhague
- Luscher, J-M. & Sthioul, B. (1996). Emplois et interprétations du passé composé, *Cahiers de linguistique française*, 18, 187-217
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mackey, W.-F. (1972). *Principes de didactique analytique, Analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Paris: Didier
- Madden, C. J., & Zwaan, R. A. (2003). How does verb aspect constrain event representations ? *Memory & Cognition*, 31, 663-672.
- Maegiste, E. (1979). The competing language systems of the multilingual : a developmental study of decoding and decoding processes, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18, 69-9
- Marcus, G. (1993). Negative Evidence in Language Acquisition, *Cognition*, 46, 53-85
- Martin, R. (1971). *Temps et aspect*. Paris, Klincksieck
- Martin, S.E. (1975). *A reference grammar of Japanese*. University of Hawaii Press
- Martinet, A. (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Didier
- Maslov, J.S. (1988). Resultative, Perfect and Aspect, in V.P. Nedjalkov (Ed.), *Typology of resultative constructions*, 63-86. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam / Philadelphia
- Matsushita, D. (1930). *Kaisen hyôjun nihon bunpô* (Grammaire du japonais standard). Tôkyô : Chebunkan shoten
- Mauger, G. (1968). *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*. Hachette : Paris
- McCawley, J.D. (1971). Tense and time reference in English, in C. Fillmore & T. Langendoen (Eds), *Studies in linguistic Semantics*, 97-113. New York: Holt Rinehart and Winston
- McLaughlin, B. (1978a). The monitor model : some methodological considerations, *Language Learning*, 28, 309-332
- McLaughlin, B. (1978b). *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London : Edward

Arnold

- McLaughlin, B. (1990a). Restructuring, *Applied linguistics*, 11, 113-128
- Melis, L. (1990). *La voie pronominale. La systématique des tours pronominaux en français moderne*. Paris-Louvain-la-Neuve : Duculot
- Melis, L. (1990b). Pronominal verbs in old and modern French, *Journal of Linguistics*, 5, 87-108
- Mikami, I. A. (1963a). *Nihongo no kôbun*. Kuroshio Shuppan : Tôkyô
- Milhaud, M. (2010). Contraintes institutionnelles pour l'élaboration des manuels de lycées coréens et propositions d'objectifs plus réalistes, *Revue japonaise de didactique du français*, 5-1, 28-46
- Milner, J. C. (1986). *Introduction à un traitement du passif*. DRL : Université de Paris 7
- Minami, F. (1974). *Gendai Nihongo no Kôz* (Structure du Japonais moderne). Tokyo : Taishûkan Shoten
- Miura, N. (1997). Quelle politique du français dans un pays non francophone ? pour promouvoir l'enseignement du français au Japon, *Enseignement du français au Japon*, 25, 5-14
- Moeschler, J. (1998). *Le Temps des Événements. Pragmatique de la référence temporelle*. Paris : Kimé
- Moeschler, J. (2000). L'Ordre temporel dans le Discours : le Modèle des Inférences directionnelles, *Cahiers Chronos*, 6, 1-11
- Moignet, G. (1980). Diathèse verbale et verbes fondamentaux en français, in Joly A., Hirtle W. H. (Eds.), in *Langage et psychomécanique du langage*. Etudes dédiées à Roch Valin., 268-283. PU Lille, PU Laval : Québec
- Moignet, G. (1981). *Systématique de la langue française*. Klincksieck
- Moirand, S. (1992). Autour de la notion de didacticité, *les carnets du CEDISCOR* 1, 9-20. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle
- Morita, Y. (1977). *Kiso nihongo 1*, Japonais fondamental. Kadokawa-shoten, Tokyo
- Muller, C. (2000). Le passif processif et ses concurrents, in Le passif, *Etudes Romanes*, 45, 49-70. Museum Tusculanum Press : Copenhagen
- Muller, C. (2005). Diathèse et voix en français, *Interaction entre sémantique et pragmatique, Actes du XIe séminaire de didactique universitaire*. Constanta 2004, Editura ASE : Bucarest, 73-95
- Myhill, J. (1991). Typological text analysis : tense and aspect in creoles and second languages, in T. Huebner & A. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in Second Language acquisition and Linguistic Theories*, 93-122. John Benjamins : Amsterdam / Philadelphia

- Nakamura, K. (2004), *Problèmes typiques des apprenants japonophones du français*. Surugadai-Shuppansha : Tokyo
- Nayak, N., Hansen, N., Kruger, N. & McLaughlin, B. (1990). Language learning strategies in monolingual and multilingual adults, *Language Learning* 40, 221-240
- Nedjakov, V.P. et Jaxontov, S.J. (1988). The Typology of Resultative Constructions. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam / Philadelphia
- Nemser, W. (1974). Approximative Systems of Foreign Language Learners. In Richards, J. (Ed.). *Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. 55-63. Essex: Longman
- Newby, D. (2000). Syllabus and curriculum design, in Byram M. (Ed.), *The Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*, 590-594. Routledge: London & New York
- Newell, R. (1993). Questionnaires, in N. Gilbert Ed., *Researching social life*, 94-115. London : Sage
- Nickel, G. (1971a). Variables in a hierarchy of difficulties, *Working papers in linguistics*, 3-4, 185-94
- Nickel, G. (1971b). Contrastive linguistics and foreign language teaching. In G. Nickel (Ed.), *Papers in contrastive linguistics*, 1-16. Cambridge: Cambridge University Press
- Nicolaysen, B. K. (1997) *Omvegar fører lengst. Stykkevisse essay om forståing*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nishiyama, A. (2006). The Meaning and Interpretations of the Japanese Aspect marker –te-i-, *Journal of Semantics*, 23, 185-216
- Nishiyama, N. (2010). L'impact du Cadre européen commun de référence dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du CECR, *Revue japonaise de didactique du français* 4-1, 54-70
- Noda, S., Hakuda, K., Shibuya, K., Kobayashi, N. (2001). *Nihongo Gakushûsha no bunpô Shûtoku* (Acquisition de la Grammaire par les Apprenants du Japonais). Tôkyô: Taishûkan Shoten
- Nunan, D. (1993). Task-based syllabus design: selecting, grading and sequencing tasks, in G. Crookes & S.M. Gass (Eds), *Tasks in a pedagogical context – integrating Theory & Practice*, 58-59. Philadelphia: Multilingual Matters
- Nunan, D. (1997). Developing standards for teacher-research in TESOL. *Teaching English to Speakers of Other Languages Quarterly*, 31(2), 365-367
- Ohashi, Y. (1993). Nôdô to Judô, in *Furansugo to wa dô iu gengo ka*, 43-53. Tôkyô:

Surugadai Shuppansha

- Ohki, M. & al (2009). Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français, *Revue japonaise de didactique du français* 4-1, 71-88
- Ohki, M. (2011), *Nihon ni okeru fukugengo-fukubunkashugi no bunmyakuka*, intervention à la conférence du JACET, 01/09/2011, Seinan Daigakuin
- Okuda, Y. (1978). *Asupekuto no kenkyû wo megutte [Des recherches sur l'aspect] I et II*, Kyôiku Kokugo, 53, 54
- Ollendorff, H.-G. (1850). *Nouvelle méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois, Appliquée à l'Allemand* ; ouvrage entièrement neuf, adopté par l'Université de France, à l'usage des collèges et de tous les établissements d'instruction publics et particuliers de l'un et l'autre sexe par H.G. Ollendorff. Première partie, 11e éd., revue, corrigée et augmentée. Paris : chez l'auteur
- Oller, J.W. Jr (1992, 6ème éd.). *Language Tests at School*. Applied Linguistics and Language Study: Longman Group
- O'Sullivan, J. (1995), *Teaching English in Japan*, Passport Books
- Ota, A. (1962), The Teaching of English in Japan, *Information Bulletin of Modern Language Institute*, Vol. IX, N° 16,17,18
- Otsu, Y. & Naoi, K. (1986). *Structure dependance in L2 acquisition*, Paper presented at the meeting of the Japanese Association of College English Teachers (JACET). Keio University, Japan, cited in White (1989)
- Park, D.-Y. (2005). Phuransuo-wa Hanguo-ui sudong thaegaenyeon-kwa sudong phyohyeo yeongu (Etude de la notion de la voix passive et des expressions passives en français et en coréen), 75-96. *Hanguk-Phuransu Haknoncip*, Hanguk-Phuransu Hakwae : Korea
- Park, D.-Y. (2010). La contextualisation de l'enseignement du français en Corée – des approches communicatives aux perspectives actionnelles, *Revue japonaise de didactique du français*, 5-1, 111-126
- Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language, *Language Learning*, 30, 449-472
- Penz, H. (2002), Sensibilisation culturelle et langagière par le biais de l'interaction sociale dialogique sur la base de l'internet et d'autres moyens de communication, *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Editions du Conseil de l'Europe : Strasbourg, 121-152
- Perdue, C. & Porquier, R. (1979). *Actes du colloque acquisition d'une langue étrangère*.

Paris 8 Saint-Denis

- Perdue, C. (1980). L'analyse des erreurs : un bilan pratique, *Langages* 57, 87-94
- Perlmutter, D.M. & Postal, P.M. (1977). Toward a universal characterization of passivization, *BLS* 3, 395-417, (revised version in D.M. PERLMUTTER et ROSEN C.G., *Studies in Relational Grammar*, 2, 81-125. Chicago, University of Chicago Press)
- Perlmutter, D.M. & Postal, P.M. (1978). *The 1-advancement exclusiveness law*, in D.M. Perlmutter & C.G.ROSEN (ED.), *Studies in Relational Grammar*, 2. 81-170, Chicago: University of Chicago Press
- Perlmutter, D.M. & Postal, P.M. (1983b). *Some proposed laws of basic clause structures*, in D.M. Perlmutter et ROSEN C.G. (Eds.), *Studies in Relational Grammar*, 2, 81-128. Chicago, University of Chicago Press
- Pica, T. (1994). Research on negotiation : what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes ? *Language Learning* 44, 493-527
- Picabia, L. (1978). *Les constructions adjectivales en français : systématique transformationnelle*. Genève : Droz
- Pichon, E. & Damourette, J. (1911-1940). Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française. D'Atrey : Paris
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints ont the teachability of languages, *Studies in Second Langauge Acquisition*, 6, 186-214
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable ? Psycholinguistic experiment and hypotheses, *Applied linguistics*, 10 (1), 52-79
- Pienemann, M., Johnston, M. & Bindley, G., (1988). Constructing an acquisition-based prodecure for second language assessment, *Studies in Second Language Acquisition*, 10 (2), 217-243
- Pinchon, J. & Wagner, R.L. (1962), *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette Université
- Pinchon, J. (1986). *Morphosyntaxe du français: Etudes de cas*. Paris: Hachette
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Porcher, L. (2004). *Le français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline*. Paris: CNDP-Hachette éducation
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*, col. Crédif essais. Didier, Paris
- Postman, L. (1971). Transfer, interference and forgetting, in J.W. Kling & L.A. Riggs (Eds.), *Woodworth and Schlosberg's experimental psychology*, 1019-1132.

- New-York : Holt, Rinehart & Winston
- Prator, C.H. (1967). *Hierarchy of difficulty, unpublished classroom lecture*. University of California: Los Angeles
- Pullum, G.K. & Wilson, D. (1977). Autonomous syntax and the analysis of auxiliaries, *Language*, 53.4, 741-788
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan International
- Quirk, R. & al. (1985). *A comprehensive Grammar of the English language*. London : Longman
- Rasmussen, K.W. (1972). Le passif vu à travers le contrat bilatéral, Le passif, *Etudes Romanes* 45, 321-333
- Retman, R. (1980). Un inventaire de suffixes adjectivaux du français contemporain, *Le français moderne*, 48-1, 6-15
- Richards, J.-C. & Rodgers, T.-S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching, A Description and Analysis*. Cambridge – London – New-York: Cambridge University Press
- Richards, J.C. & Sampson, G. (1974). The study of learner of English, in J.C. Richards (Eds.), *Error analysis : Perspectives on second language acquisition*, 3-18. London : Longman.
- Ricken, U. (1978). *Grammaire et Philosophie au siècle des Lumières*. Publications de l'Université de Lille III : Lille
- Riegel, L.M. (1985). *L'adjectif attribut*. Paris : PUF
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*, Clevedon, England : Multilingual Matters
- Ritter, R. (1967). *French alive, a graded course for Australian schools*, Book 1. Melbourne, Canberra, Sidney : F.W. Cheshire
- Rivers, W. (1968). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago and London : University of Chicago Press
- Rivière, N. (1990). Le participe passé est-il un verbe ou un adjectif ?, *Travaux de Linguistique et de Littérature*, 28, 131-169
- Robison, R.E. (1995). The Aspect Hypothesis revisited: a cross-sectional study of Tense and Aspect Marking in Interlanguage, *Applied linguistics*, 16: 3, 344-369
- Rohde, A. (2002). The aspect hypothesis in naturalistic L2 acquisition, in Salaberry N. & Shirai Y (Eds), *The L2 acquisition in tense-Aspect Morphology*, 199-220,

- Rollin, C. (1732). *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres, par rapport à l'esprit & au coeur* [1726-1728], 4eme édition, revue, corrigée et augmentée d'une table des matières. Paris: Jacques Estienne
- Rosen, C. (1991). Relational grammar: L2 learning and the components of L1, in T.Huebner & A. Ferguson (eds.), *Crosscurrents in Second Language acquisition and Linguistic Theories*, 123-142. John Benjamins: Amsterdam / Philadelphia
- Ross, J. (1967). *Constraints on Variables in Syntax*, Ph.D. diss., MIT, publiée sous le titre *Infinite Syntax*. Dordrecht : Reidel, 1985
- Rousseau, A. (2000). Formation et statut du passif, Le passif, *Etudes Romanes* 45, 117-133
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emile ou de l'Education*. nouvelle édition Flammarion 1999.
- Rothenberg, M. (1970). Quelques remarques sur les relations syntaxiques de l'adjectif qualificatif en français contemporain, *Folia Linguistica* 1, 229-268
- Ruwet, N. (1972). *Théorie syntaxique et syntaxe du français*. Paris : Seuil
- Ruwet, N. (1983). Du bon usage des expressions idiomatiques dans l'argumentation en syntaxe générative, *Revue Québécoise de Linguistique*, 13-1, 9-145
- Ruwet, N. (1990). Des expressions météorologiques, *Le Français moderne*, 58-1/2, 43-97
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*, publié par C. Bally et A. Sechehaye, édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris : Payot (1973)
- Sawet, A. T. (2010). Ukemi no shûtoku to kyôzai ni yoru eikyô – Taijin gakushûsha wo taishô ni (acquisition du passif et influence des manuels – au sujet des apprenants tai), in *Gengo to bunka* 11, 181-198, Nagoya daigaku
- Saxton, M. (1997). The contrast theory of negative input, *Journal of Child Language*, 24, 139-161
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis, *Language Learning*, 24, 205-214
- Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar, *Applied linguistics*, 9, 219-235
- Schachter, J. (1989). Testing a proposed universal, in S. Gass et J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives in second Language Acquisition*, 73-88. New York : Cambridge University press
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning, *Applied linguistics*, 11, 129-158
- Schmidt, R. (1993a). Awareness and second language acquisition, *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226
- Schmidt, R. (1993b). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics, in G.

- Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics*, 21-42. New York : Oxford University Press
- Schmidt, R. (1994). Implicite learning and the cognitive unconscious : of artificial grammars and SLA, in N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit Learning of Languages*, 165-209. London : Academic Press
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language : a case study of an adult learner of Portuguese, in R. Day (Eds.), *Talking to learn : conversation in second language acquisition*, 237-326. Rowley MA : Newbury House
- Schneuwly, B. (1990). Didactique: quelques notes sur son histoire, *Didactique du français Langue maternelle, Lettre de l'Association*, 7, 22-24
- Schweitzer, C. & Simmonot, E. (1921), *Méthodologie des langues vivantes* (2eme éd.). Paris: Armand Colin
- Selinker, L. (1972). Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231
- Selinker, L. & Baumgartner-Cohen B. (1995). Multiple language acquisition : « Damn it, why can't I keep these two languages apart ? », in M. Ben-Soussan & I. Berman (Eds.), *Language culture an Curriculum (special issue)*, 8, 1-7
- Selinker, L. & Gass, S.M. (2001). *Second Language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Pub. (2nd Ed.)
- Sharwood, S. (1991). Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner, *Second language Research*, 7.2, 118-132
- Sharwood, S. (1993). Input Enhancement in Instructed SLA, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179
- Sheils, J. (1988). *Communication in the modern languages classroom*. Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Shirai, Y. & Li, P. (2000). *The acquisition of lexical and grammatical aspect*. Berlin : Mouton de Gruyter
- Shirai, Y. (2002), The prototype hypothesis of tense-aspect acquisition in second language, in Salaberry N. & Shirai Y (Eds), *The L2 acquisition in tense-Aspect Morphology*,. *Language Acquisition & Language Disorders*, 27, 455-478
- Shirobatake, T., Tomida, Y., Nomura, K., Wakabayashi, S. (1999). *Eigo Kyôiku Yôgo Jiten*. Taishûkan Shoten: Tôkyô
- Siegel, M. (1980). *Capturing the adjective*. Garland Publishing: New York & London
- Siewierska, A. (1984). *The Passive: a comparative linguistic analysis*. Croom Helm
- Sil'nickij, G.G. (1988). The Structure of verbal Meaning and the Resultative, in V.P.

- Nedjalkov (Ed.), *Typology of resultative constructions*, 87 -100. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam / Philadelphia
- Simmonot, E. (1901). Comment les langues vivantes sont enseignées à l'étranger, *Revue pédagogique*, 7, 18-40
- Sjoholm, K. (1976). A comparison of the test results in grammar and vocabulary between Finnish and Swedish-speaking applicants for English, in H. Ringbom & R. Palmberg (Eds.), *Errors made by Finns and Swedish-speaking Finns in the learning of English* AFRIL Vol.5, 54-137. Abo, Finland: Abo Akademi, Publications of the Department of English
- Sossouvi, L.-F. (2009). *Influence translinguistique dans la production orale d'apprenants taiwanais de FLE: l'anglais comme langue de référence ?*. colloque international de Kyôto Daigaku, 3-5 avril 2009
- Spada, N. (1986). The interaction between types of content and type of instruction: some effects on the L2 proficiency of adult learners, *Studies in Second Language Acquisition*, 8, p.181-199
- Spada, N. & Lightbown, P. (1993). Instruction and the Development of Questions in L2 Classrooms, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224
- Sperber, D. et Wilson, D. (1995). *Relevance. Communication and cognition*. Oxford: Blackwell, 2nd edition
- Starosciak, K. (2009). *Manuélistation et cultures éducatives: les descriptions du passé composé dans l'enseignement du français en Pologne*. Mémoire de Master 2 recherche, UFR Didactique de français langue étrangère, Paris III
- Stein, G. (1979). *Studies in the Function of the Passive*. Tübingen, Gunter Narr Verlag
- Stenson, N. (1974). *Induced errors*, in Schumann J.H. & N. Stenson (Eds.), *New frontiers in second language learning*, 54-70. Rowley, MA: Newbury house
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental concepts of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*, in P. Allen & B. Harley (Eds.). Oxford : Oxford University Press
- Stevens, P. (1964). *Recherche linguistique et enseignement des langues, Tendances nouvelles en matière de recherche linguistique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Suzuki, S. (1972). *Nihongo bunpô-keitairon*. Mugishobô : Tokyo
- Svartvik, J. (1966). *On voice in the English verb*. The Hague : Mouton de Gruyter
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, in S. Gass, et C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, 235-255. Rowley MA: Newbury House

- Tabe, S. (1998). *Gengo Shûtokuron no Shiten no Suii* (Evolution des points de vue sur l'apprentissage des langues), Libero : Tôkyô
- Takahashi, T. & Okuhisa, S. (1984). Awasete "hito ga aru" to "hito ga iru" no chigai, (Différence entre "hito ga aru" et "hito ga iru"), *Kokuritsu kokugo Kenkyûjo hôkoku*, 79
- Takezawa, K. (1991), *Judôbun, nôkakubun, bunri fukanô shoyu kôbun to "te iru" no kaishaku* (Passif, actif, les phrases inclassables et l'interprétation de -te iru), in Nitta Y. (Ed.), *Nihongo no voisu to tadôsei* (Voix et transitivité en japonais), 59-81, Kuroshio-shuppan
- Tamba Mecz, I. (1984). Un aspect de la notion sémantico-grammaticale de "possible": le "possible" dans le système verbal japonais, *Recherches en linguistique japonaise I*, Coll. ERA 642, 9-37. DRL : Université Paris VII
- Tanabe T. (1955). *Grammaire du français contemporain*. Hakusuisha : Tokyo
- Tanaka, S. (1983), *Les débuts de l'étude du français au Japon*. France : Tosho
- Taylor, J. (1995). *Linguistic categorization. Prototype in linguistic theory*. Oxford, Clarendon Press
- Teramura, H. (1984). *Nihongo no shintakusu to imi* (sens et syntaxe du japonais) 2. Tokyo: Kuroshio shuppan
- Terazawa, T. (2002). Eigo judôbun –Tsûjiteki-shiten kara (la phrase passive en anglais – point de vue synchronique), in Nishimura Y. (Ed.), *Ninchigengogaku I : Jishô kôzô*, 87-108. Tôkyô Daigaku Shuppankai
- Tesnière, L. (1959). *Eléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck
- Timberlake, A. (1977). Review of C.L. Chevan (1975), *On the syntax of Be-sentences in Russian, Language*, 53.1, 232-236
- Titone, R. (1968). *Teaching foreign Languages : an historical Sketch*. Washington DC : Georgetown University press
- Togeby, K. (1983). *Grammaire française Vol.3*. Akademisk Forlag : Copenhagen
- Tokieda, M. (1950). *Nihon bunpô, Bungo-hen* (Grammaire japonaise, langue parlée). Iwanami : Tôkyô
- Tomasello, M. & Herron, C. (1989). Feedback for language transfer errors : the garden path technique. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 385-395
- Touratier, C. (1996). *Le système verbal français*. Paris: Armand Colin
- Trahey, M. & White, L. (1993). Positive evidence and preemption in the second language classroom, *Studies in second Language Acquisition*, 15, 181-204
- Trahey, M. (1996), Positive evidence in second language acquisition : Some long-term effects, *Second Language Research*, 12, 111-139

- Uchita, O. (2005). *Sugu wakaru SPSS ni yoru ankêto no chôsa, shûkei, kaiseki* (guide facile de calcul et d'interprétation des enquêtes statistiques). Tôkyô : Tosho
- Van Dijk, T.A. (1972). *Some Aspects of Text Grammars*. La Haye : Mouton
- Vaugelas, C. [Fabre de] (1647). *Remarques sur la langue Française*
- Vendler, Z., (1967). Verbs and Times, in *Vendler : Linguistics in Philosophy*, 97-121. New York: Cornell University Press
- Vendryes, J. (1968). *Le langage*. Albin Michel
- Verluyten, P. (1985). La phrase passive, in Melis L. et al, *Les constructions de la phrase française*, 3-90. Gand : Communication & cognition
- Vet, C. (1980). *Temps, aspect et adverbess de temps en français contemporain*. Genève : Droz
- Vet, C. (1985). Passive, reflexive and causative predicative formation in French, in Bolkenstein A.M. & de Groot C. (Eds.), *Predicates and Terms in Functional Grammar*, 49-69. Dordrecht, Foris Publications
- Vetters, C. & De Mulder, W. (2000). Passé simple et imparfait : contenus conceptuel et procédural, *Cahiers Chronos*, 6, 13-36
- Vigner, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Hachette : Paris
- Vikner, C. (1985). L'aspect comme modificateur du mode d'action: à propos de la construction *être + participe passé*, *Langue Française*, 67, 95-113
- Vihman, M. (1986). *Phonological development: the origins of language in the child*. Oxford, England: Basil Blackwell
- Voloshinov, V. N. (1929). *Marxism and the philosophy of language*. transl. by L. Matejka and I. R. Titunik, Cambridge, Mass. 1973, partly reprinted in: Morris, Pam (ed.) (1994), pp. 26-61.
- Wakabayashi, S. & al, (2003). *Generative approaches to the acquisition of English by native speakers of Japanese*. Studies On Language Acquisition: Mouton de Gruyter
- Wartburg, W. & Zumthor, P. (1958). *Précis de syntaxe du français contemporain*. Francke: Berne
- Washio, R., & Mihara, K. (1997). *Voice and aspect*. Tokyo: Kenkyusha
- Wasow, T. (1977). Transformations and the lexicon, in P. Culicover et al. (Eds), *Formal syntax*, 327-360. Academic press : New-York
- Weinrich, H. (1989). *Conscience linguistique et lectures littéraires*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'Homme
- Weinrich, H (1989). *Grammaire textuelle du français*. Didier / Hatier (Alliance Française)

- White, L. (1985). The “pro-drop” parameter in adult second language acquisition, *Language Learning*, 35, 47-62
- White, L., (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company
- White, L. (1990). Second Language Acquisition and Universal Grammar, *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 121-133
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition : Some effects of positive and negative evidence in the classroom, *Second Language Research*, 7, 133-161
- White, L., Spada, N., Lightbown, P.M. & Ranta, L. (1991) Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12.4. 416-32
- White, L. (2000). second language acquisition : from initial to final state, in J. Archibald (Eds.), *Second language acquisition and linguistic theory*, 130-155. Oxford, England : Basil Blackwell
- Whitlow, C.J. (1997). *Assessing the effects of positive and negative input on second language acquisition : a study investigating the learnability of the English passive by speakers of Japanese*. Boston University: Graduate School of Arts and Sciences
- Williams, J. & Evans, J. (1998). What kind of focus and on which forms ? in C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, 139-155. Cambridge: Cambridge University Press
- Wilmet, M. (1986). *La détermination nominale*. Paris : PUF
- Wilmet, M. (1991). L’aspect en français : essai de synthèse, *Journal of French language studies*, 1-2, 209-222
- Wilmet, M. (1997-2007). *Grammaire critique du français*. Louvain-la-Neuve : Duculot
- Wilmet, M. (2000). Du passif à la topicalisation ou pour changer de sujet, Le passif, *Etudes Romanes* 45, 265-275
- Wilson, D. & Sperber, D. (1993). Linguistic Form and Relevance, *Lingua* 90.1/2 :1-25
- Wode, H. (1976). Developmental principles in naturalistic L2 acquisition, In E. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition*, 101-117. Rowley, Ma.: Newbury House.
- Yamada, S. (1968a). *Certaines propriétés des verbes japonais*. Centre d’études pour la traduction automatique, Isère, France: G-1001-1
- Yamada, Y. (1908), *Nihongo bunpôron* (Grammaire japonaise). Hobunkan, Tôkyô
- Yamada, H. (1997). De la structure moyenne – cas du français, in Itô & al (Eds.), *Voice ni kan suru hikakugengogakuteki kenkyû*, 97-133. Sanshûsha : Tôkyô
- Yamamoto, H. et als. (2001). *Japanese: a comprehensive Grammar*. Routledge: London

- Yoshikawa, S. (1973). *Gendai nihongo no dôshi asupekuto no kenkyû*. In: Kindaiichi H. (Ed.), *Nihongo dôshi no asupekuto*. Mugishobô : Tokyo
- Yoshimoto, K. (1998), *Tense and aspect in Japanese and English*, European University Studies, 200. Peter Lang Ed.: Berne
- Zimmermann, G. (1984). *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt am Main : Diesterweg
- Zobl, H. (1990). Evidence for parameter-sensitive acquisition: a contribution to the domain-specific versus central processes debate, *Second Language Research*, 6, 1, 39-59