



HAL
open science

Penser l'enseignement du Temps et de l'aspect en français au secondaire

Roxane Gagnon, Serge Érard, Christopher Laenzlinger

► To cite this version:

Roxane Gagnon, Serge Érard, Christopher Laenzlinger. Penser l'enseignement du Temps et de l'aspect en français au secondaire. *Scolagram -Revue de didactique de la grammaire*, 2015, Enseigner/apprendre les oppositions aspectuelles, 1. halshs-01267422

HAL Id: halshs-01267422

<https://shs.hal.science/halshs-01267422>

Submitted on 8 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Revue de Didactique de la Grammaire

<http://scolagram.u-cergy.fr/>

Gagnon R. , Érard S. , Laenzlinger C. (2015). « Penser l'enseignement du Temps et de l'aspect en français au secondaire Cauchemar en jaune ? ». In SCOLAGRAM n°1 Enseigner/apprendre les oppositions aspectuelles En ligne : <http://scolagram.u-cergy.fr/>

Penser l'enseignement du Temps¹ et de l'aspect en français au secondaire : *Cauchemar en jaune ?*

Roxane Gagnon

Serge Érard

GRAFE², IUFE³

Université de Genève

Christopher Laenzlinger

Le présent texte vise à présenter des pistes d'ingénierie pour la formation des enseignants secondaires. Il n'épouse ni la structure, ni la visée d'une recherche scientifique. Tous trois impliqués dans la formation des enseignants de français du secondaire, nous tentons de développer, depuis quelques années, des pistes pour l'ingénierie de formation. Nous nous intéressons entre autres aux phénomènes de relais des contenus de la formation des enseignants à l'enseignement en classe (Gagnon, 2010; Laenzlinger, à paraître). Comment faire en sorte que les contenus sont *bien reçus* au moment de la formation et qu'ils sont l'objet d'une *transposition efficiente* par les formés au moment où ils les enseignent à leurs élèves? L'enseignement de la grammaire est un « domaine critique pour les enseignants débutants » (Garcia-Debanc, 2009) : les *savoirs à enseigner* sont anciens, peu assurés ou incomplets; les *savoirs pour enseigner* sont pratiquement absents, prisonniers des manuels ou des souvenirs d'école. Les enseignants peinent à articuler et à intégrer les activités grammaticales à l'intérieur d'activités de communication et font souvent de la grammaire de façon détachée et hors contexte. La motivation à apprendre et à enseigner chez les formés est faible, ce qui fait que peu s'inscrivent dans les approches renouvelées visant à dynamiser l'enseignement de la grammaire, c'est-à-dire à lui donner le sens et la place qui est la sienne dans la discipline scolaire du français.

Nous avons choisi de nous centrer sur trois notions importantes, essentielles dans la formation grammaticale des enseignants du secondaire I (élèves de 13 à 15 ans) et II (élèves de 16 à 18 ans): le Temps, l'aspect et la cohésion temporelle⁴. A la jonction entre grammaire de la phrase et pédagogie du texte, ces notions impliquent la maîtrise de plusieurs plans d'analyse (morphologique, lexical, syntaxique, textuel et sémantique). Et leur non-maitrise est à l'origine de plusieurs erreurs dans les copies des élèves et des étudiants universitaires (Charolles, 1978; Meleuc & Fauchart, 1999). Comme ces notions s'analysent sur plusieurs plans, les enseignants peineraient à les

1 Cette majuscule au mot « Temps » renvoie au milieu immatériel où se déroulent les existences (Dumortier, Dispy & Van Deveren, 2013).

2 Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné.

3 Institut Universitaire de Formation des Enseignants.

4 Par *cohésion temporelle*, nous entendons les différents éléments qui assurent la compatibilité des temps entre eux et, de fait, confèrent une cohérence globale au texte. Il s'agit notamment des connecteurs, organisateurs textuels, des adverbes, des temps verbaux, des questions de registre ou de style et des relations anaphoriques (pronominales ou lexicales) (Bronckart & Fayol 1998 ; Moeschler, Grisot & Cartoni, 2012).

situer et à en donner une explicitation susceptible d'être comprise des élèves : « les enseignants de langue écrite eux-mêmes ne disposent pas d'une conscience explicite des normes de cohérence textuelle qui les conduisent à disqualifier telle ou telle production d'élève » (Reichler-Béguelin, Denervaud & Jespersen, 1988, p. 9). L'évaluation des productions écrites des élèves exige une connaissance suffisante de ces notions et un cadre d'analyse dynamique; d'autant plus qu'il arrive souvent que les choix de temps verbaux effectués par les élèves surprennent, mais ne mettent pas en péril la cohésion textuelle.

Nos premières tentatives de dispositifs de formation ont porté sur l'analyse de la production de textes d'élèves (Gagnon, 2013; Gagnon, Énard & Laenzlinger, sous presse). Le recours à l'observation de textes authentiques de différents genres textuels produits de plus par des élèves de différents niveaux scolaires (secondaire I et II et étudiants de FLE) permet aux étudiants de s'imprégner des emplois concrets et des problèmes susceptibles d'être rencontrés par leurs élèves. Ensuite, les échanges autour des textes des élèves permettent de clarifier la métalangue à employer et de mettre en évidence les caractéristiques de l'exemplaire du genre produit et l'effet du contexte de production (la consigne, le genre de texte scolaire proposé, les apprentissages visés). Dans le contexte de la formation, une telle démarche permet d'élaborer un cadre de réflexion sur le genre produit par l'élève, mais aussi sur le dispositif d'enseignement (supports matériels et discours) qui a mené à la production du texte. Or, si l'analyse des textes d'élèves présente plusieurs points d'observation autour notamment du rôle des temps du verbe dans la hiérarchisation et la structuration du texte (l'insertion de séquences textuelles autres que celles du genre produit; la base temporelle choisie en fonction du genre; le choix des organisateurs textuels et des connecteurs, etc.), il est plus difficile de pointer des sources de difficulté dans l'appropriation des phénomènes d'aspectualité⁵ et, ce faisant, de trouver des exemples tirés des copies qui rendent compte des caractéristiques aspectuelles des tiroirs verbaux. Ce pourquoi, nous avons décidé de laisser de côté le pan de la production textuelle et de nous tourner vers la compréhension-interprétation⁶ de texte, optant pour un support littéraire produit par un scripteur expert. Le matériau de base à notre réflexion autour du traitement de l'aspectualité est une nouvelle à chute surprenante écrite en 1961 par l'Américain Fredric Brown, *Cauchemar en jaune*. Les textes narratifs constituent le terrain de prédilection pour l'observation des questions aspectuelles et temporelles, en ce qu'ils impliquent un processus narratif qui situe les événements dans le temps et les relie les uns avec les autres. Aussi, le choix de ce support nous permet de proposer aux formés une vision large de la grammaire, de montrer les articulations possibles entre les activités de grammaire, d'écriture et de lecture et, surtout, de « faire voir » le texte d'un point de vue aspectuel et temporel.

5 Par *aspectualité*, nous entendons les nombreux paramètres qui englobent et se superposent dans l'aspect verbal : l'aspect lexical, les types et les phases du procès, l'aspect grammatical, les éléments contextuels (adverbes de temps, compléments du verbe, etc.) (Novakova, 2001).

6 Le tiret vise à illustrer la dynamique entre ces deux composantes de la lecture. Les différentes définitions de la compréhension et de l'interprétation rappellent immanquablement la tension dynamique et obligée entre une vision macroscopique, qui part du texte pour s'en éloigner (compréhension) et une vision microscopique, qui part de l'extérieur du texte pour s'y plonger et y explorer des microstructures récurrentes, microstructures qui peuvent irradier sur l'ensemble du texte (interprétation) (Falardeau, 2003).

Afin de détailler le dispositif de formation autour de la nouvelle de F. Brown, nous procéderons en trois temps. Nous sélectionnerons un certain nombre de notions, issues des savoirs savants des écrits linguistiques et didactiques, qui doivent être objets de formation et justifieront nos critères de choix. En effet, il règne une « véritable inflation terminologique dans la description des phénomènes aspectuels » (Novakova, 2001 : 7), et ce détour terminologique clarifie la métalangue à utiliser avec les formés puis celle qui doit être employée avec les élèves. Dans un second temps, nous proposerons un cadre d'analyse du texte narratif, croisant les dimensions morphologiques, lexicales, énonciatives, textuelles, montrant que le genre narratif est particulièrement approprié pour illustrer la paire temps et aspect. Nous présenterons ensuite une analyse du texte de F. Brown et ses usages possibles en formation.

1. Notre conceptualisation de l'aspectualité

Parmi le nombre de questions soulevées par les descriptions successives des différentes formes verbales, le traitement de l'aspect demeure un problème « plus diffus, qui implique un plus grand nombre de données, et que les auteurs sont conduits à aborder en suivant des voies d'accès qui peuvent être différentes » (Fournier, 2013 : p. 7). Pourtant, il s'agit d'une notion fondamentale si l'on s'intéresse à l'étude des formes verbales. Guillaume (1929/1984) affirmait d'ailleurs que l'aspect est plus important que le mode, lui-même plus important que le temps. Il est vrai que toutes les formes verbales indiquent au moins un aspect, certaines d'entre elles ont un mode, et quelques-unes seulement indiquent une époque : les infinitifs, par exemple, ont un aspect, mais n'indiquent aucun mode ni ne donnent aucune indication de temps.

Dans une définition sommaire, l'aspect permet de saisir le procès en tant qu'il occupe un espace temporel qui lui est inhérent (Leeman-Bouix, 1994), espace que certains appellent le « temps interne du procès » (Barceló & Bres, 2006). Comme catégorie grammaticale, il est transmis par l'opposition entre la forme simple et la forme composée des verbes ou par une série de périphrases verbales. Aussi une même forme verbale a comme fonction non seulement de situer un événement dans le temps, mais aussi de nous informer sur l'angle de saisie du procès (en ce qui concerne le degré d'accomplissement ou le moment). Nous adoptons une définition restreinte du terme *procès*, renvoyant à l'action exprimée par le verbe et non l'état⁷

Nous concevons les rapports entre les notions de temps et d'aspect, à la lumière des travaux de Novakova (2001) :

Les rapports entre toutes ces notions [repères temporels, bornes, angle de vision] sont constitutifs du repérage aspecto-temporel de l'énoncé. Le rapport entre T_0 (le moment de l'énonciation) et T' (le moment du procès) est *d'ordre temporel*⁸, celui entre T' et R [repère de référence] est *d'ordre aspectuel*. Ce mécanisme, que J.-P. Desclés (1994 :71) appelle opérateur aspecto-temporel, « a pour fonction de préciser, d'une part, le *point de vue aspectuel* sous lequel est perçue la situation référentielle et, d'autre part, les *coordonnées temporelles* de cette situation (p. 8-9).

En contexte, ces valeurs référentielles sont supplantées par les valeurs que confère le

7 Le terme est emprunté à l'anglais, *process*, que l'on peut traduire par procès ou processus (Vendler, 1967).

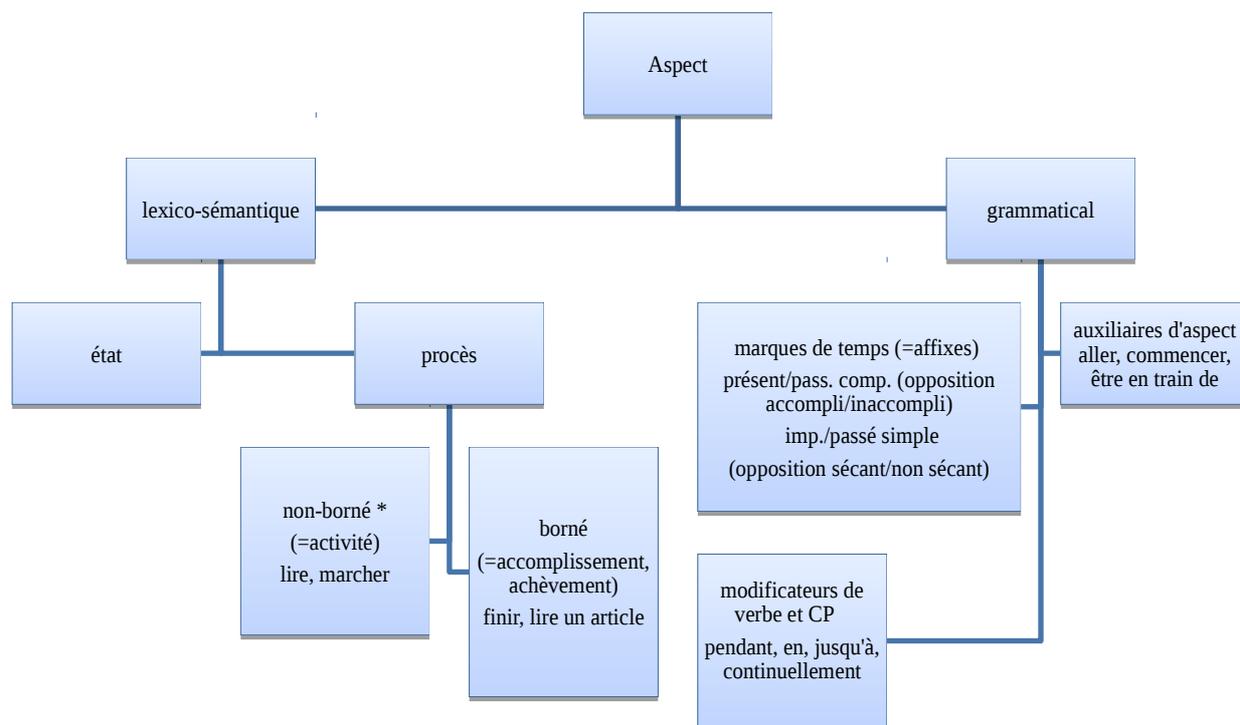
8 Les soulignements sont de l'auteure.

texte aux marques aspectuo-temporelles : il est communément admis que « les formes verbales de base se choisissent en fonction de la position énonciative et non en fonction du Temps » (Halté, 1994, p. 48). Le processus discursif « constitue le créateur de concordance et d'homogénéité », il est doté de sa propre temporalité (l'axe de référence temporelle) et c'est dans le repérage par rapport à cette temporalité de l'activité discursive que les procès se trouvent eux-mêmes organisés temporellement « (Bronckart, 1996, p. 315). Le fonctionnement des catégories d'aspect et de temps dans les discours dépend de quatre formes d'opérations de structuration discursive : l'ancrage, le repérage temporel, la planification et la textualisation (Bronckart & Fayol, 1988). Les procédures d'ancrage sont conçues comme des procédures de choix d'un mode discursif (impliquant ou non l'acte d'énonciation) et d'un rapport au référent (conjoint ou disjoint à l'acte de production). Les procédures de repérage, correspondent à la fixation des valeurs temporelles, les opérations de planification servent le balisage du texte et celles de textualisation impliquent les mécanismes de connexion, cohésion et modalisation.

1.1. Aspect et transposition didactique

Les nombreuses études linguistiques sur l'aspect (Guillaume, 1929, Vendler, 1967, Ducrot, 1972, Klein, 1994, Gosselin, 1996, Wilmet, 1997/2010, Moeschler et coll., 1998, entre autres) ont montré qu'il s'agit d'un phénomène riche et complexe. Difficile à didactiser, l'aspect est peu abordé dans les manuels d'enseignement (classiques ou rénovés) ainsi que dans les plans d'études (instructions officielles). Pour montrer la richesse de la notion d'aspect et son implication dans la cohésion temporelle, nous procéderons à l'analyse en compréhension de la nouvelle de Fredric Brown dans la section 2. Avant cela, nous allons présenter les points essentiels relatifs aux propriétés linguistiques de l'aspect verbal. Précisons que nous justifions nos choix terminologiques par des critères de simplicité; les notions adoptées sont suffisamment explicites pour être facilement accessibles aux étudiants en formation. Nous avons testé cette présentation à trois reprises et celle-ci fut reçue de manière très positive auprès des étudiants.

Schéma 1 : Classification simplifiée de l'aspect verbal



*Non-borné = atélique (sans terminaison) et borné = télique (avec terminaison).

Une distinction peut être faite entre l'aspect lexicosémantique, intrinsèque au sens du verbe, et l'aspect grammatical exprimé par les marques morphologiques de temps ainsi que par des auxiliaires et autres éléments aspectuo-temporels (modificateurs et compléments de phrase (CP)). Au niveau de l'aspect lexicosémantique, on distingue les verbes qui expriment un état (*souffrir, rester, habiter*) de ceux exprimant un procès. Parmi ces derniers, il y a des verbes d'activité au procès non borné (verbes atéliques) comme *lire, marcher, courir* et des verbes dont le procès est borné (verbes téliques) tels que *finir, achever, arriver, lire (un article), courir (le 100 mètres)*.⁹ Nous avons préféré éviter le couple perfectif et imperfectif, termes hérités des langues qui expriment cette opposition aspectuelle par des marques morphologiques distinctives (c'est le cas notamment du latin et des langues slaves). Soulignons aussi l'importance de la valence des verbes (intransitif vs transitif), qui peut influencer sur leur valeur aspectuelle. C'est le cas des verbes *courir* et *lire* ci-dessus.

Quant à l'aspect grammatical, il est exprimé par les temps du verbe (entre autres). Un verbe au temps simple, le présent par exemple, exprime un aspect non accompli (et montre le déroulement du procès en cours de réalisation), alors qu'un verbe à un temps composé, ce pourrait être un verbe au passé composé, réalise un aspect accompli (le procès est achevé en ayant franchi sa fin). Une autre opposition concerne l'imparfait et le passé simple. Le premier exprime un procès duratif ou sécant et le second un procès non duratif ou non sécant (ou encore global). Du point de vue narratif, cette opposition sert généralement à la description d'une scène de premier plan (passé simple) qui fait avancer le récit dans le temps par rapport à une scène d'arrière-plan (imparfait).

⁹ Voir à l'origine la classification de Vendler (1967), reprise dans Bronckart (1996 : chap. 8).

La notion d'aspect grammatical renvoie également à l'utilisation d'auxiliaires ou périphrases d'aspect qui sont suivis de l'infinitif et expriment une particularité à propos du début, du milieu ou de la fin du procès. On peut citer les formes suivantes (voir aussi Lachet 2013 pour une liste plus détaillée) accompagnées de leur valeur aspectuelle :

Liste 1. Valeurs des auxiliaires ou périphrases d'aspect

- aspect terminatif : finir par
- aspect inchoatif : commencer par
- aspect progressif : être en train de
- aspect prochain : aller
- aspect récent : venir de

Enfin, certains modificateurs de verbe et compléments de phrase renferment des propriétés aspectuelles qui influent sur le sens du verbe et, plus largement, sur l'interprétation aspectuo-temporelle de la phrase. Considérons quelques cas :

Liste 2. Exemples d'adverbes et de compléments de phrases à propriétés aspectuelles

- *Il court jusqu'à la porte.* Interprétation bornée du procès
- *Il courait pendant des heures.* Procès non borné et homogène
- *Il a mangé en trois minutes.* Procès borné
- *Il mange de midi à une heure (chaque jour).* Procès borné
- *Il dort continuellement.* Procès non borné renforcé (atélique et sécant).

Cet ensemble de faits nous montre que l'aspect est un phénomène multidimensionnel, ce qui rend son apprentissage et son enseignement très difficiles. Les relations entre l'aspect lexicosémantique et l'aspect grammatical conduisent à des rapports de compatibilité ou non. En français, tout verbe a au moins deux aspects (un aspect lexicosémantique et un aspect grammatical). Les verbes à l'infinitif, par exemple, sont dépourvus de marques temporelles, mais ont un aspect lexicosémantique (état/procès) et un aspect grammatical (forme simple=non-accompli et forme composée=accompli).

En termes de rapports de compatibilité, les verbes dont l'aspect lexicosémantique exprime un procès borné s'accordent avec l'aspect grammatical non sécant, alors que les verbes au procès non borné s'accordent naturellement avec l'aspect sécant. Par ailleurs, l'opposition borné/non borné (« perfectif/imperfectif ») n'est pertinente qu'avec des verbes d'aspect non accompli.

Par rapport aux temps verbaux, on peut dire que le passé simple renforce le sens téléique (procès borné) du verbe (par exemple, *Ils pénétrèrent dans le fourré.*), tandis que l'imparfait renforce le sens atélique (procès non borné) du verbe (par exemple, *Le soleil brillait.*). À l'inverse, l'imparfait qui exprime un aspect sécant/duratif peut annuler le sens téléique (borné) du verbe, comme dans l'exemple *Il mettait son manteau, quand on frappa à la porte.* De même, le passé simple (non sécant/non duratif) annule le sens atélique/borné du verbe briller dans *Le soleil brilla quelques instants.*

Ainsi, l'aspect grammatical enrichit, renforce, voire annule l'aspect lexical. De plus, des conflits aspectuels peuvent se produire, comme dans l'exemple pris de Gosselin

(1996) : *Pierre nageait pendant deux heures depuis très longtemps*. Dans cet énoncé un conflit se présente entre l'imparfait, qui exprime l'aspect inaccompli, le complément de phrase [*depuis + durée*], qui est compatible avec les aspects non-accompli et accompli et le complément de phrase [*pendant + durée*], qui impose l'aspect aoristique¹⁰. C'est l'itération qui permet de résoudre ce conflit. L'énoncé est interprété comme une série de procès identiques, dont chaque réalisation est présentée sous un aspect aoristique (et dont la durée est déterminée par le complément de phrase [*pendant + durée*]). Le complément de phrase [*depuis + durée*], quant à lui, ne porte pas sur les réalisations particulières de procès, mais sur la série entière, qui elle, exprime l'aspect inaccompli (avec l'imparfait).

Selon Gosselin (1996) et Moeschler et coll. (1998), la paire notionnelle aspect-temps nécessite un calcul inférentiel et procédural, qui s'opère sur le moment, dans le cours de l'activité de lecture, d'écriture ou d'expression-compréhension orale, et qui, surtout, permet un traitement efficace des relations d'enrichissement, renforcement et modification entre les divers aspects (qui impliquent également les temps verbaux). À notre avis, c'est la raison pour laquelle il est difficile de dégager des principes stables et précis qui aideraient à l'apprentissage et l'enseignement de l'aspect verbal et, plus largement, de la cohérence verbale.

1.2. Une grille d'analyse pour interpréter un texte littéraire du point de vue du temps et de l'aspect : un outil de formation pour faciliter et favoriser l'analyse de la langue

L'un des premiers impératifs vis-à-vis du futur maître de français est la compréhension du fait que la maîtrise du temps à l'écrit ne se limite nullement à la connaissance décontextualisée des temps verbaux et que les paramètres qui guident le choix des formes verbales sont multiples et interdépendants (Halté, 1994). Dans le travail de compréhension du texte narratif, de manière à travailler la paire temps et aspect, l'enseignant doit être outillé pour construire la relation complexe entre quatre variables : la position de l'élève, celle de l'énonciateur fictif du récit, celle des événements racontés, celle enfin du lecteur potentiel (Halté, *ibid.*, p.46). Afin d'économiser les termes métalinguistiques, nous avons opéré une série de choix didactiques. Le tableau 1 présente un réseau conceptuel en vue de travailler à l'analyse des phénomènes de cohésion temporelle.

10 L'aspect aoriste présente l'action comme passée, mais à un moment indéterminé, dans le sens utilisé par Culioli (1980).

Tableau 1 : Réseau conceptuel de l'analyse de la cohésion temporelle dans le texte narratif

Le texte narratif	
<p>Situation de communication :</p> <p>Moment de référence Moment du procès Position du lecteur potentiel</p> <p>Point de vue/perspective</p> <p>Planification du texte :</p> <p>Ordre des évènements racontés Progression thème-rhème</p> <p>Textualisation / gestion des unités marques linguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none">- Organismateurs textuels spatio-temporels (connecteurs)<ul style="list-style-type: none">- adverbe, conjonction, groupe prépositionnel,- lexicale<ul style="list-style-type: none">- aspect lexical (borné/non-borné)- reprises nominales et pronominales- formes verbales :<ul style="list-style-type: none">- temporalité et aspectualité<ul style="list-style-type: none">- sécant (imparfait) / non-sécant (passé simple);- accompli (formes composées)/ non-accomplis (formes simples)	<p>Éléments en jeu et en relation dans la construction de la cohésion temporelle</p> <p>Les choix parmi ces éléments renforcent, enrichissent et modifient le sens</p>

2. Le traitement de la temporalité et de l'aspectualité dans la nouvelle de Fredric Brown, *Cauchemar en jaune*¹¹

En formation, il est important de recourir à un support qui fasse voir, à l'œuvre, les phénomènes qu'on souhaite étudier. La narration est un outil précieux quand il s'agit d'approfondir le couple temps et aspect. Notre choix d'utiliser la classification de Bronckart se justifie par le fait qu'elle distingue les activités langagières narrer vs relater, chacune possédant un ancrage énonciatif propre (autonome vs impliqué). La narration institue un monde spécifique disjoint du monde ordinaire de l'acte de production. En ce qui concerne la gestion de la temporalité, le narratif pose une origine temporelle absolue à partir de laquelle la succession des procès est organisée.

2.1. Un genre textuel : la nouvelle

Nous avons choisi de travailler une nouvelle¹². — pratique à utiliser en raison de sa brièveté et pertinente à étudier en tant qu'œuvre complète —, un genre textuel du programme qui se rattache au type "raconter". Économique, la nouvelle se limite à peu d'actions : réveil d'un personnage qui passe en revue ses projets du jour et réalisation de ceux-ci en fin de journée. De même, peu de protagonistes sont mis en scène par la narration : ici, deux principaux – mari et femme – et des personnages secondaires qui n'apparaissent qu'à la toute fin [*ils, tous les invités à la soirée*]¹³. Autre mécanisme narratif fondamental, l'existence d'une voix narrative du point de vue de laquelle la diégèse est racontée. Ici, nous avons un narrateur extradiégétique, extérieur à l'univers de l'histoire, ce qui permet l'usage classique du passé simple¹⁴ et de la 3^e personne pour représenter les diverses péripéties. L'analyse est compliquée par le fait que l'on a également accès aux pensées du protagoniste principal et qu'il est parfois difficile de décider si le récit des événements censés s'être passés expliquant ses projets doit être attribué au narrateur ou s'il faut les considérer comme des réflexions du héros par le recours à du discours indirect libre. Monologue intérieur de l'"homme de loi" ou récit du narrateur? L'examen des verbes au conditionnel donne des éléments de réponse. En effet, certains conditionnels sont soumis à une précondition et présentent alors indubitablement une valeur modale [*il mourrait s'il était pris, s'il l'abandonnait... elle comprendrait... et alerterait, s'il la laissait... ne serait pas trouvé, attendre... l'aurait mis*]. Un autre usage du conditionnel justifie au contraire de le considérer comme un temps [*il en vint à se demander... s'il arriverait à*], car c'est un futur dans un discours indirect rapporté au passé. Comment traiter dès lors les autres conditionnels [*il disposerait, jamais il ne serait pris, il la ramènerait... et satisferait*] ? Comme le précédent, ils peuvent se comprendre comme des futurs par rapport aux temps narratifs de base et seraient alors à attribuer au protagoniste en tant qu'énonciateur d'un

11 Le texte intégral de la nouvelle se trouve en annexe (cf. annexe 1).

12 Nous remercions M. Dispy et J-L. Dumortier pour leurs remarques perspicaces à propos d'une version antérieure de cette analyse.

13 Tous les extraits du texte étudié sont cités entre [...] en italiques.

14 Nous utilisons les appellations d'usage pour les temps verbaux malgré leur incohérence. Nous lui préférons la nomenclature de Wilmet (1997/2010) qui fait voir la conjugaison française comme un système.

discours indirect libre, à condition de supposer des verbes de pensée implicites "songea-t-il" ou "pensa-t-il". Tout autant, il est possible de considérer que ces énoncés sont pris en charge par un narrateur distancié qui omettrait des incises du type "selon lui", "d'après ses plans", "si tout se passait comme prévu" et dont l'absence participe du maintien de l'effet de suspense.

2.2. Les organisateurs temporels

Première manifestation temporelle que nous abordons, la présence de 42 marqueurs temporels en moins de 70 lignes au total. Nous utilisons le terme "marqueurs temporels" pour sa généralité et décidons de ne pas introduire de distinction entre les diverses appellations plus ou moins équivalentes qui circulent : "marques de connexion temporelle", "connecteurs temporels", "indicateurs de temps", "organisateur temporels", entre autres. À regarder de plus près, on peut relever que certains marqueurs temporels indiquent un moment précis [*à vingt heures quarante-six, la minute précise de sa naissance...*], d'autres une durée [*dans l'après-midi*] bornée à gauche [*depuis des mois, désormais...*], bornée à droite [*jusqu'à la fin de ses jours, plus de quelques mois...*] ou non bornée [*jamais*], d'autres encore une répétition [*souvent*]. Sous cette étiquette ont été regroupés aussi bien les habituels adverbes [*souvent, maintenant, jamais...*], des groupes prépositionnels compléments de phrase [*depuis des mois, en si peu de temps, au matin...*], ainsi que des phrases subordonnées [*pendant qu'elle attendait, avant qu'ils aient pu voir que...*], mais aussi des formules apportant une information temporelle implicite ou aspectuelle [*tout en ouvrant la porte de l'autre main = aspect duratif*]. Les marqueurs temporels du récit imbriquant sont reportés selon l'ordre de la narration dans un tableau récapitulatif (cf. annexe 2) qui représente l'écoulement de la seule journée correspondant à la diégèse. Ceux du récit imbriqué figurent dans un autre tableau (cf. annexe 3) qui pourrait inclure le précédent puisqu'il se réfère à l'entier de la vie supposée du protagoniste principal.

2.3. Les temps des verbes

La seconde manifestation temporelle à laquelle nous nous intéressons est celle des verbes conjugués. Au nombre de 75, ceux-ci portent chacun une marque de temps et forment globalement un *système temporel*, ici passé simple + imparfait. Ainsi, nous considérons que les passés simples du §1 [*il fut tiré, resta couché*], du §7 [*se passa, fut venue, traina, traina, en vint*], du §8 [*abattit, rattrapa, parvint*], du §9 [*posa, envahit, hurlèrent*] comme les verbes narrants l'action principale de la diégèse ayant lieu le matin (§1) puis, après une ellipse d'actions, en fin d'après-midi et en début de soirée (§7 à 9). Les deux seuls autres *passés simples* du texte, relevés dans le §3 [*perdit, emprunta*], dont on voit qu'ils pourraient être remplacés par des plus-que-parfaits, ne participent pas à la trame narrative dans la mesure où ils expliquent la perte d'argent du protagoniste et nécessitent un repérage rétroactif [*un an auparavant*] présenté dans un ordre décalé de la diégèse. Pour cette raison, nous les interprétons comme faisant partie d'une narration seconde, c'est-à-dire d'un récit imbriqué dans le récit principal, comme schématisé plus bas.

L'observation particulière des verbes à l'*imparfait* (au nombre de 31) révèle une incroyable panoplie de valeurs sémantiques : événement en cours [*le temps travaillait contre lui, il y travaillait...*], circonstance de l'action [*pendant qu'elle attendait, il*

maintenait le cadavre], répétition et habitude [*il voyait de très grosses sommes*], description [*lui-même n'était pas superstitieux*], commentaire [*c'était une simple récapitulation, c'était ridicule*], explication [*il la détestait*], irréel dans le passé [*qui allait doubler [...] la mise*], etc. qui pourraient à elles seules faire l'objet d'un cours sur les valeurs de l'imparfait. En outre, certains imparfaits revêtent une valeur modale d'hypothèse [*s'il était pris, s'il l'abandonnait, s'il la laissait morte*].

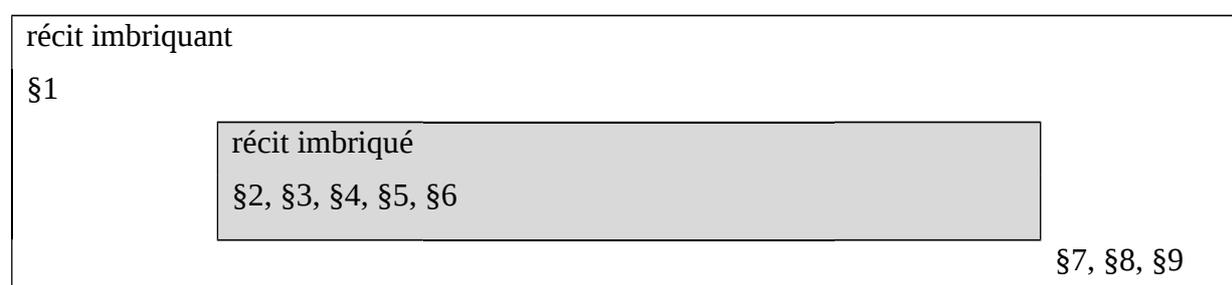
Lorsque l'on souhaite, dans une narration utilisant comme temps de base le système passé simple + imparfait, marquer l'antériorité d'un fait par rapport à un autre, on se doit de recourir au *plus-que-parfait*. Une bonne partie d'entre eux se situent dans un passé indéfini dont l'imprécision ne nuit nullement à la compréhension, à savoir au rétablissement de la chronologie des événements [*il avait établi, il n'avait négligé, il avait fixé, avait souvent rappelé, il avait résolu, il n'avait négligé, avait préparé*]. Pour distinguer à l'inverse l'ancrage de ces procès antérieurs, l'auteur recourt à des marqueurs temporels qui le précisent [*un an auparavant il avait « emprunté », il l'avait prise un peu après coup, il avait eu + avait fait la veille*].

2.4. Perspectives d'énonciation

La nouvelle exemplifie à l'envi le concept de perspective d'énonciation puisqu'elle présente les 3 types mentionnés par Weinrich (1973) : la perspective neutre [*il fut tiré de son sommeil [...], mais resta couché, quand l'heure fut venue*], la rétrospective [*un an auparavant, il avait « emprunté », il y travaillait depuis des mois*] et la prospective [*à 20 h 46 il serait libre, et jamais il ne serait pris*].

Cet outil d'analyse permet de distinguer d'une part une narration canonique en tant que telle (système passé simple + imparfait = perspective neutre) d'autre part des rêveries ou projets (futur + conditionnel = prospective) et des pensées (imparfait, plus-que-parfait = rétrospective) du personnage principal. Cette lecture centrée sur le système temporel (passé simple + imparfait) et la perspective énonciative met en exergue l'imbrication, dans la narration des quelques événements que la fiction met en place (§1 puis §7 à 9), d'un récit second (§2 à 6) dans lequel le protagoniste se remémore le parcours de l'ensemble de sa vie et révisé ses plans d'avenir. Nous l'illustrons à l'aide du schéma suivant qui indique la succession des paragraphes (§).

Schéma 2 : Représentation schématique de la nouvelle *Cauchemar en jaune*



2.5. Valeurs aspectuelles des verbes

Suite à une prise en compte des différentes théories de l'aspect (cf. infra), nous décidons, dans le cadre de la formation des enseignants, de nous borner à présenter l'opposition entre l'aspect accompli (j'ai dansé, j'avais dansé, j'aurai dansé) et l'aspect inaccompli (je danse, je dansai, je danserai) ainsi que quelques auxiliaires d'aspect (je vais danser, je commence à danser). Dans la nouvelle de Brown, outre l'aspect grammatical inaccompli des temps simples [*il abattit, il la rattrapa, il la détestait, il disposerait*] et l'aspect accompli des temps composés [*il n'avait négligé, il avait préparé, sa femme était morte*], on relève certains verbes auxiliaires [*qui allait doubler* = aspect prochain, *il en vint à se demander* = inchoatif, *il avait fini par attacher une importance, [il] parvint à la maintenir debout, elle l'avait amené à accepter* = terminatifs] et des marqueurs temporels [*désormais, jamais, en si peu de temps*]. Par ailleurs, certains verbes endossent un aspect lexicosémantique [*il resta couché, une partie [...] y restait*] indiquant un état, [*elle attendait, il maintenait, elle traina*] indiquant un procès. Pour bien comprendre le fonctionnement de l'aspect, nous pensons qu'il est judicieux d'observer les infinitifs (34 occurrences dans la nouvelle étudiée) qui présentent l'avantage de ne pas comporter de marque temporelle, débarrassés en quelque sorte de leur aspect grammatical. Quelques-uns attestent – nous reprenons la distinction de Gosselin – un état [*se demander, être*], les autres un procès non borné [*attendre, fêter, rattraper, attacher, aller, passer, voir, doubler, tripler, réaliser*] ou borné [*commencer, éveiller, placer, combler, avoir pris, avoir fait taire, se suicider*].

3. Des pistes pour la formation

La cohésion temporelle est un concept négligé dans les moyens d'enseignement. Souvent réduit à la concordance des temps, ou aux seuls temps du verbe, il est mal compris et, en conséquence, peu traité par les enseignants. Dans ce texte, nous avons voulu présenter et étayer des pistes didactiques afin de faciliter la convocation, la transposition de savoirs savants complexes autour des notions de temps, d'aspect et de cohésion temporelle.

Pourquoi vouloir didactiser les notions de *temps*, d'*aspect* et de *cohésion temporelle*? Est-ce vraiment nécessaire ? On pourrait argumenter qu'intuitivement, le lecteur/scripteur apprenti fait ces calculs inférentiels ou procéduraux, aidé par le contexte de réception/production, convoquant des choses déjà lues ou entendues. L'étude détaillée des organisateurs ou marqueurs temporels n'est pas indispensable aux calculs interprétatifs. Au moment d'écrire un texte, le scripteur apprenti combine, trafique en fonction de ses capacités et de ses besoins de communication.

Selon nous, il est possible et utile de didactiser ces notions, mais seulement en changeant de perspective vis-à-vis du travail grammatical et de délaisser toute approche traditionnelle. Nous avons montré que la cohésion temporelle doit s'analyser dans le cadre du texte et qu'elle implique une série d'opérations (Gosselin, Moeschler); une série d'aspects compatibles ou non entre eux selon les interprétations. Les instructions codées par les différents marqueurs aspectuo-temporels assurent ensemble la cohésion temporelle; Gosselin (1996) parle d'ailleurs d'un ensemble de modes de résolution de conflits. Aussi, le principal obstacle à la didactisation des

phénomènes de cohésion temporelle est qu'il n'existe pas de règles claires pour les traiter. Les enjeux sont multiples : linguistiques, sémantiques, pragmatiques.

Le traitement des questions du temps et de l'aspect convoque simultanément plusieurs plans d'analyse grammaticale, ce qui en fait des phénomènes grammaticaux complexes. Malgré cette complexité, certaines notions (voir le schéma 1) peuvent être expliquées de manière claire et précise. Comme on l'a vu, il existe un bon nombre de travaux linguistiques sur l'aspect, mais la plupart résistent à une possible transposition didactique du fait de leur terminologie spécialisée et de leurs différences dans les choix théoriques (sémantico-pragmatiques) adoptés. Ceci explique la quasi-absence de ce concept dans les moyens, les grammaires et les instructions officielles. Nous avons opté pour une approche simplifiée des travaux de Gosselin (1996) et autres en espérant qu'elle permet aux enseignants en formation de maîtriser le concept d'*aspect* et son implication dans la cohésion temporelle et dans la cohérence textuelle.

Progressivement, le maître doit faire voir aux élèves comment le Temps *s'écrit* dans les textes¹⁵. Dans l'enseignement de telles notions, « les exercices ne visent pas à étudier pleinement le problème, qui ne se limite pas aux temps, mais à en donner la conscience » (Halté, 1994, p. 48). Aussi, le choix de réduire la terminologie au minimum vise justement à ne retenir que les termes nécessaires pour doter le formé d'un cadre d'analyse cohérent au moment d'aborder la production ou la compréhension de l'usage et des valeurs des différentes formes verbales dans les textes narratifs avec ses élèves. De cette matière, nous respectons les deux conditions essentielles à la maîtrise de l'usage des temps par les élèves que posent Reichler-Béguelin et coll. (1997) : le recours fréquent à l'observation de textes authentiques, écrits ou oraux, afin de s'imprégner des emplois concrets; la compréhension des fonctions fondamentales des oppositions temporelles du français.

Une autre raison de traiter ces notions est d'aider les enseignants à intervenir sur les écrits de leurs élèves et améliorer leur compréhension-interprétation de tout genre de texte. Notre démarche consiste à outiller les formés dans l'analyse de la langue, de manière à les rendre capables de travailler l'analyse des notions de *Temps*, d'*aspect* et de *cohésion temporelle* dans les textes. Ainsi, nous adoptons une approche où la grammaire est enseignée *par* et *dans* le texte. Deux motifs principaux nous habitent.

D'une part, lors de l'enseignement de la production écrite, un tel outillage facilite le retour sur le texte de l'élève (l'analyse des difficultés et les propositions de relecture-révision; la clarté et la justesse des rétroactions orales ou des annotations écrites). Un enseignant qui révise et corrige les textes écrits de ses élèves ou de ses étudiants doit pouvoir repérer les véritables erreurs en lien à la cohésion temporelle dans les textes de ses élèves et leur signaler la nature et la source de l'erreur afin qu'ils puissent revenir sur leur texte.

D'autre part, dans les activités interprétatives à mener en classe, ce cadre d'analyse aide à expliciter, situer le cadre énonciatif du texte lu, les événements racontés et la position même de lecteur qu'occupe l'élève. En formation, l'étude en compréhension de la nouvelle de Fredric Brown montre la richesse et la complexité de la cohésion temporelle (temps et aspect) aux étudiants-enseignants en formation. La démonstration se fait en deux temps : en montrant d'abord que le traitement de la paire temps-aspect

15 Nous reprenons la formule d'Halté (1994).

et de la cohésion temporelle met en jeu plusieurs plans interprétatifs qui se superposent; puis, que ces notions se travaillent à partir d'un texte authentique, dans l'interaction entre des activités de lecture et de grammaire. Il s'agit ainsi de tenter de faire passer l'idée, encore et encore, de mettre l'étude des formes verbales au service d'une intention de communication.

Références bibliographiques

Barceló, J. & Brès, J. (2006). *Les temps de l'indicatif*. Paris : Orphys.

Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.

Bronckart & Fayol (1988). Dans N. Tersis et A. Kihm (Eds), *Temps et aspects* (pp. 255-263). Paris : PEETERS/SELAF.

Brown, F. (1963). *Cauchemar en jaune, Fantômes et farfafouilles*. Paris : Denoël.

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38, 7-39.

Culioli, A. (1980). Valeurs aspectuelles et opérations énonciatives. Dans David, J. & Martin, R. (Eds), *La notion d'aspect*, Recherches linguistiques, V, pp. 181-193).

Desclés, J.-P. (1994). Quelques concepts relatifs au temps et à l'aspect pour l'analyse des textes. *Studia kognitywne 1*. Varsovie : SOW, 54-88.

Ducrot, O. (1972) *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann.

Dumortier, J.-L., Dispy, M. & Van Beveren, J. (2013). *Savoirs langagiers. Glossaire pour doter d'un bagage de notions communes tous les enseignants de la FWB*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 29, 3 (673-694).

Fournier, J.-M. (2013). *Histoire des théories du temps dans les grammaires françaises*. Lyon : ENS Éditions.

Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale; de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale* (Thèse de doctorat). Université de Genève.

Gagnon, R. (2013). De l'analyse de productions écrites d'élèves et de ses usages potentiels pour la formation des enseignants du secondaire en grammaire. *LIDIL*, 47, 21-40.

Gagnon, R., Érard, S. & Laenzlinger, Ch. (sous presse). Valeurs et usages du temps et de l'aspect dans les textes. Quelques pistes en vue de traiter un phénomène

grammatical complexe en formation. Dans Bulea Bronckart, E. & Gagnon, R., Former à l'enseignement de la grammaire. Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Garcia-Debanc, Cl. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. Dans Dolz, J. & Simard, Cl., *Pratiques d'enseignement grammatical; Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Presses de l'université Laval.

Gosselin, L. (1996). *Sémantique de la temporalité en français. Un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*. Paris : Duculot (Champs linguistiques).

Guillaume, G. (1929/1984). *Temps et verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps suivi de L'architecture du temps dans les langues classiques [archive]*, Honoré Champion, Paris, ([ISBN 2852031299](#)).

Halté, J.-F. (1994). Écrire le temps en 6^e/ 5^e. *Pratiques*, 82, 31-70.

Klein, W. (1994) *Time in language*. Londres: Routledge.

Lachet, C. (2013) Des savoirs scientifiques aux savoirs scolaires : entre élaboration des connaissances et élaboration du discours. Application à l'aspect verbal, *Lidil*, 47, 99-122.

Laenzlinger, Ch. (à paraître, 2015). Des savoirs linguistiques aux savoirs scolaires. Enseigner la grammaire par le lexique.

Leeman-Bouix, D. (1994). *Grammaire du verbe français. Des formes au sens*. Paris : Nathan Université.

Meleuc, S. & Fauchart, N. (1999). *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*. Paris : Bertrand Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées. (Coll. Didactiques).

Moeschler, J. et coll. (1998) *Le Temps des Evènements. Pragmatique de la Référence Temporelle*. Paris : Kimé.

Moeschler, J., Grisot, C. & Cartoni, B. (2012). Jusqu'où les temps verbaux sont-ils procéduraux? *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 30, 119-139.

Novakova, I. (2001). Fonctionnement comparé de l'aspect verbal en français et en bulgare. *Revue des études slaves*, 73 (1), 7-23.

Reichler-Béguelin, M.-J., Denervaud, M., Jespersen, J. (1988). *Ecrire en français; Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

Vendler, Z. (1967). *Linguistics in philosophy*. Ithaca : Cornell University Press.

Weinrich, H. (1973). *Le temps*. Paris : Seuil.

Wilmet, M. (1997/2010). *Grammaire critique du français*. Paris : Hachette-Diculot.

Annexes

Voir fichiers joints

Annexe 1 : Texte intégral de la version française.

Annexe 2 : Représentation schématique du déroulement du récit imbriquant.

Annexe 3 : Représentation schématique du déroulement du récit imbriqué.