



HAL
open science

Apprendre à dire le temps puis à comprendre comment on le dit

Solveig Lepoire Duc, Adeline Chailly, Jean Pierre Sautot

► To cite this version:

Solveig Lepoire Duc, Adeline Chailly, Jean Pierre Sautot. Apprendre à dire le temps puis à comprendre comment on le dit. *Scolagram -Revue de didactique de la grammaire*, 2015, Enseigner/apprendre les oppositions aspectuelles, 1. halshs-01266641

HAL Id: halshs-01266641

<https://shs.hal.science/halshs-01266641v1>

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.



Lepoire-Duc S. , Chailly A. , Sautot J-P. (2015). « Apprendre à dire le temps puis à comprendre comment on le dit ». In SCOLAGRAM n°1. En ligne : <http://scolagram.u-cergy.fr/>

Résumé :

Le concept d'aspect est inséparable de la notion de temps. La grammaire aime à découper les concepts en particules plus ou moins fines. L'apprentissage de la langue ne fonctionne pas nécessairement sur ces découpages. Nous participons à un projet didactique qui vise à mettre la grammaire au service de l'expression. La présente communication cherche donc à construire un dispositif didactique qui intègre le concept d'aspect à une situation des procès dans le temps. C'est donc vers une grammaire du texte que nous nous orientons pour outiller les élèves dans la construction de discours. L'enjeu est double : intégrer les marques de l'aspect dans une approche globale du temps ; intégrer la grammaire dans une approche langagière.

Mot clé : aspect, langage, didactique de l'écrit

Apprendre à dire le temps puis à comprendre comment on le dit

Solveig Lepoivre-Duc	Université Claude Bernard Lyon 1	Laboratoire ICAR
Adeline Chailly	Université Montesquieu Bordeaux 4	Laboratoire ICAR
Jean-Pierre Sautot	Université Claude Bernard Lyon 1	Laboratoire ICAR

Le concept d'aspect est inséparable de la notion de temps. La grammaire aime à découper les concepts en particules plus ou moins fines. L'apprentissage de la langue ne fonctionne pas nécessairement sur ces découpages. Nous participons à un projet didactique qui vise à mettre la grammaire au service de l'expression. La présente communication cherche donc à construire un dispositif didactique qui intègre le concept d'aspect à une situation des procès dans le temps. C'est donc vers une grammaire du texte que nous nous orientons, encore que le terme de grammaire de texte ne soit pas totalement satisfaisant. Il s'agit en fait d'outiller les élèves dans la construction de discours sans systématiquement les outiller de règles formelles. L'enjeu est donc double, d'intégrer les marques de l'aspect dans une approche globale du temps en même temps qu'on intègre la grammaire dans une approche plus langagière que linguistique.

Pour cela nous opérerons en premier ce qui paraît être un détour. Il nous emmène dans diverses visions du concept de temps mais nous ramène à la construction d'un dispositif qui intègre l'aspect.

1. Savoir dire et interpréter le temps : une compétence transversale à construire de la maternelle au collège

1.1. L'enfant construit une conscience du temps

Le temps est une abstraction que chaque individu construit et s'approprié en s'appuyant sur des données sensorielles, sociales, culturelles et linguistiques auxquelles l'expose son expérience propre. De nombreuses disciplines scientifiques se heurtent et se nourrissent pour en cerner la nature. Il est une construction multidimensionnelle (psychologique, culturelle, sociale, historique, linguistique) qui permet « aux hommes de s'organiser entre eux et de donner une lecture intelligible et cohérente du monde » (Perrin, 2005). On définit deux dimensions du temps. L'une, subjective, correspond à l'intuition du temps qui passe et varie en fonction des émotions qui guident chaque individu. L'autre, objective, s'appuie sur le temps physique que l'on mesure grâce aux outils conventionnels (calendrier, horloge...) dont les sociétés se sont dotées pour organiser la vie en collectivité. C'est cette conception dualiste qui nous permet de construire une conscience du temps : notre perception de la durée intérieure dépend de notre activité sur le monde et de notre relation aux autres : « il ne peut exister de temps psychologique que s'il s'appuie sur le temps physique et, inversement, il ne peut exister de temps physique que dans la représentation psychologique. » (Segur, 1996).

Le temps est donc le fruit d'un apprentissage informel puis formel au cours duquel

l'enfant intériorise les caractéristiques du temps objectif en passant d'une représentation émotionnelle et subjective où cinq minutes de l'absence de sa mère durent pour lui une éternité, à une conception homogène et continue où il demeure le même indépendamment des événements (Tartas, 2009). Les premières constructions objectives du temps vécu par l'enfant sont sensorielles et reposent sur l'expérience directe avec le monde, lorsque, par exemple, il enchaîne des actions pour réaliser un jeu de construction. Puis, jusqu'à 9-10 ans, la découverte d'outils conventionnels, comme l'horloge ou le calendrier, et de formes langagières spécifiques vont lui permettre de développer des opérations cognitives nécessaires aux activités de repérage et de localisation dans le temps. Au-delà, « les perspectives temporelles des adolescents forment un ensemble de capacités jamais acquises définitivement, mais qu'il faut exercer souvent et dans des contextes différents. » (Lautier, Allieu-Mary, 2008 : 10).

Le langage, représenté par la grammaire et le lexique, permet de construire une représentation conventionnelle et socialement partagée du temps. De même que, selon Piaget, l'utilisation du langage transforme les premières connaissances de l'enfant, l'expérience du temps devra être reconstituée lorsqu'il apprend à « manier linguistiquement la temporalité » (Tartas, 2009 : 88). Ainsi, le « temps linguistique est une construction – représentation qui structure l'expérience du continuum temporel, dans le même temps qu'il exprime » (Charaudeau, 1992 : 447).

1.2. Situer l'apprentissage du temps dans les programmes

Les études développementales menées en psychologie cognitive et en psycholinguistique font ressortir que la construction temporelle engage l'ensemble du cursus scolaire, de la maternelle à la fin du cycle 3. Elles invitent à une lecture cumulative et transversale des programmes de l'école primaire. Cumulative pour prendre en compte le fait que dès le cycle 1, on peut apprendre à « utiliser à bon escient la valeur des temps verbaux », alors que cette préconisation figure dans les programmes de 2008 (M.E.N.) pour le cycle 3, et que jusqu'au cycle 3, les enfants apprennent à « se repérer dans le temps » (programmes du cycle 1) et acquièrent « le vocabulaire spécifique correspondant » (programmes du cycle 2). Le temps est par ailleurs une notion éminemment transversale dont la construction, qui « découle de l'imbrication de multiples contributions cognitives, linguistiques, affectives et environnementales » (Godard, Labelle, 1998), impose de penser la coordination de la plupart des disciplines scolaires, notamment l'éducation physique et sportive, la géographie, la grammaire, l'histoire, la littérature, les mathématiques, la musique, les sciences. Nombreux sont pourtant les analystes et acteurs de l'enseignement à remarquer l'absence d'une réflexion sur le concept d'espace-temps allant au-delà de l'école maternelle. Dans le champ de l'enseignement de l'histoire, M. Coquidé et M. Prieur (2011) notent que le socle commun de connaissances et de compétences, qui est pourtant le fil conducteur des apprentissages à l'école, ne met pas en avant une conceptualisation du temps mais seulement une succession de dates organisées chronologiquement ou une mise en place des notions de durées dans le cadre de leur mesure (en mathématiques notamment). Cette réflexion sur le sens du socle commun est poursuivie par N. Allieu-Mary (2010) qui, préconisant de l'envisager comme « un lieu où établir des liens, construire du sens », met en garde contre la parcellisation et l'accumulation des savoirs. S'appuyant sur les remarques de G. de Vecchi qui précise

qu'une compétence générale a besoin d'un certain nombre de situations variées pour se construire, elle suggère l'existence d'un lieu où établir des liens et construire du sens, ou de « séquences de structuration du concept en mettant en relation ce qui a été appris dans les différentes disciplines concernant le sujet » (Allieu-Mary, *ibid* : 5). Si un tel besoin concerne plutôt l'enseignement secondaire, l'école primaire pourrait quant à elle s'appuyer sur la polyvalence des enseignants et sur les équipes de cycle pour construire et mettre en œuvre des progressions mettant en cohérence les compétences relatives à la construction du temps et aménager des espaces de « réflexion transversale sur le temps ».

1.3. Apprentissages langagiers et construction du temps

Le développement de la conscience du temps relève de tous les domaines d'apprentissages scolaires et cette conscience est médiatisée par le langage. Interrogeons nous d'abord sur les outils que le langage met à notre disposition pour exprimer le temps.

1.3.1. Comment le langage permet-il d'exprimer le temps ?

Pour situer un procès dans le temps, on peut l'envisager selon différents points de vue ou visions (Charaudeau, 1992) qui permettent de déterminer :

- Le degré de certitude, qui concerne la possibilité de réalisation (effective ou virtuelle) du procès décrit : (a) (aura)-t-il (eu) lieu : peut-être / sans doute / certainement ?...
- L'identification du moment : peut-on situer ce procès dans le temps au moyen d'une horloge ou d'un calendrier ? En mesurer objectivement la durée ?
- La chronologie externe du processus, qui concerne les phénomènes de coïncidence, antériorité, postériorité de l'action par rapport à une référence liée à la situation d'énonciation ou intratextuelle : l'action a (aura)-t-elle (eu) lieu pendant / avant / après que je parle ? pendant / avant / après une autre action dont parle le texte ? Ces questions sont particulièrement pertinentes à traiter dans le domaine de la littérature où la chronologie des récits peut rendre leur interprétation difficile (Gourdet : 2008), mais aussi en mathématiques où les élèves ont plus de mal à résoudre des problèmes quand, dans l'énoncé, l'ordre chronologique des événements ne correspond pas à l'ordre d'énonciation : « les perturbations chronologiques brouillent la compréhension de l'histoire sous-jacente à l'énoncé » (Camenisch & Petit, 2005).
- La chronologie interne du processus. Elle concerne d'une part le temps nécessaire à la réalisation du processus (extension), d'autre part son stade d'accomplissement : le procès se réalise-t-il en un temps très bref / bref / long / très long... ? En est-il à son début ? A la fin ? Va-t-il commencer ? Vient-il juste de se terminer ?... A l'école, l'aspect fait figure de « grand absent », lorsqu'il n'est pas confondu avec la chronologie externe. (Lachet, 2013).

La réalisation langagière de ces visions fait appel à plusieurs catégories linguistiques. On a l'habitude de désigner en premier la valeur des temps verbaux. Mais celle-ci est ouverte sur des phénomènes de cohésion discursive (Combettes et Fresson, 1975) où les temps fonctionnent aux côtés d'adverbes et de circonstanciels - qui se chargent de préciser la nature quantitative de la durée exprimée par le verbe (Azzopardi, 2012)- et en relation avec le sémantisme des verbes. Tous ces éléments interagissent et ce n'est par exemple pas l'adverbe de temps qui détermine le temps verbal, ni l'inverse, pour

actualiser l'énoncé. (Barcelo & Bres, 2006).

Ainsi, le repérage temporel des événements n'est pas assuré par le seul verbe, mais il résulte le plus souvent des apports de toute la phrase ou du texte (Riegel, Pellat, Rioul, 2004), auxquels il faut ajouter l'expérience mondaine du locuteur qui doit rendre le discours compatible avec l'arrière-plan encyclopédique (Gosselin, 1996).

1.3. Acquisitions langagières et apprentissage de la grammaire

Dans quelle mesure l'apprentissage de la grammaire en général et, en particulier la maîtrise des notions citées précédemment peut-il jouer un rôle dans le développement de la conscience du temps ?

En apprenant à parler, l'enfant acquiert la capacité de concevoir le temps en dehors de l'expérience sensori-motrice liée à l'action. Le langage joue un rôle structurant en lui permettant de passer du « temps agi » au « temps représenté », d'une perception presque inconsciente du temps à une prise de conscience de son déroulement. A ce moment, il exerce sur la langue une activité épilinguistique qui repose sur des opérations cognitives à l'origine de l'acte langagier. De manière plus ou moins consciente il manipule la grammaire avant d'en connaître la signification (Vygotski, 1985) et l'utilise pour produire et interpréter des unités de temps.

En encourageant la conscientisation des faits de langue, les activités de grammaire peuvent, dans un second temps, permettre à l'enfant de prendre conscience du fonctionnement des unités qui expriment le temps. Au cours de son expérience scolaire, l'enfant apprend à définir des faits de langue et acquiert la possibilité d'ériger ses intuitions sur le fonctionnement de la langue en des concepts scientifiques. On peut faire l'hypothèse que, alors que la médiation verbale est impliquée dans l'acquisition des concepts temporels (Godard, Labelle, 1998), l'enseignement de la grammaire doit pouvoir en renforcer les effets. C'est sur cette hypothèse que reposent les programmes d'enseignement lorsqu'ils invitent à conduire l'étude de la langue « avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle. »

L'enseignement systématique de la grammaire ouvre la voie à un processus de secondarisation permettant aux élèves de prendre conscience de la valeur discursive des unités langagières qui expriment et structurent le temps. Les savoirs – ici grammaticaux- sont le produit d'interactions sociales et langagières au cours desquelles les concepts gagnent leur substance (Jaubert, 2007).

Un premier objectif à assigner à des espaces de « réflexion transversale sur le temps » serait d'apprendre aux élèves à exprimer et interpréter la temporalité d'énoncés produits dans toutes les disciplines, pour ensuite (ou corollairement) en analyser les caractéristiques linguistiques. Cette réflexion demande à être médiatisée par des échanges verbaux et peut se produire au cours de « débats interprétatifs » (Tauveron, 2004) sur le versant de « l'apprendre à comprendre », ou de « débats grammaticaux » (Sautot & Lepoivre-Duc, 2008), pour répondre à la question : « qu'est-ce qui fait que je comprends ainsi ? »

1.4. La question des supports à la médiation verbale

Les termes métalinguistiques utilisés pour décrire la langue ne sont pas transparents, ni

pour le linguiste, ni pour l'apprenant (Desclés, 1993 ; Surcouf, 2007). Alors que l'expert fait porter son activité théorique sur « la caractérisation explicite de ces termes pour en faire des concepts opérationnels » (Desclés, 1993), il est indispensable de penser pour les apprenants, dans le cadre de la transposition didactique, des systèmes métalinguistiques ajustés aux objectifs didactiques. Les explications doivent être simples, aisément compréhensibles par tous, les plus exhaustives possibles et comporter un métalangage minimal (Surcouf : 2007). Une piste proposée par Desclés consiste à articuler un « discours métalinguistique en langue naturelle » avec des représentations figuratives (figures, diagrammes, icônes...). Se référant aux Grammaires Cognitives il avance l'hypothèse que « les figures, les diagrammes, les icônes ont une portée cognitive qui peut être avantageusement exploitée dans le contexte didactique d'apprentissage des catégorisations grammaticales. » (Desclés, 1993 : 4)

Son approche rejoint celle de Meunier (1998) qui, dans le cadre des théories de la communication et de la connaissance, préconise de « situer l'expérience des images dans l'ensemble des activités cognitives ». Alors que les psychologues de la cognition accordent une importance prépondérante aux représentations propositionnelles, Meunier montre que « les représentations imagées sont caractérisées comme ayant un rapport analogique avec la perception. » (p. 4). Faisant référence aux travaux de Langacker, il plaide en faveur de l'iconicité de la pensée et avance que la grammaire dépendrait de l'imagerie : « une énonciation verbale est communication d'un modèle mental à caractère iconique et la langue (lexique et grammaire) est fondamentalement un ensemble d'instruments au service de la composition analogique. » (p. 6). De son côté, en s'appuyant sur des études expérimentales (Jacquinot, Leblanc, 1996), Surcouf (2008) montre comme incontestable l'impact sur les apprentissages du recours simultané à l'image et à la parole. La modélisation iconique pose toutefois de nombreux problèmes concernant le niveau d'abstraction des modèles et les opérations cognitives auxquelles ils conduisent (Meunier, 1998 : 6) : "quels sont les degrés et niveaux d'abstraction des modèles ? Quelles sont les opérations cognitives qu'autorisent les différentes formes et degrés d'iconicité ? Comment s'organisent entre eux ces modèles ?".

L'observation de quelques grammaires (Guillaume, 1929 ; Gosselin, 1994 ; Wilmet, 2007:319 ; Van Raemdonck, 2011 : 300) fait apparaître des recherches de représentations iconiques particulièrement fécondes dans le domaine de la temporalité et de l'aspect. Tous les auteurs cherchent un système clair, unique, universel pour représenter, en totalité ou en partie, durée, bornage, simultanéité, successivité, itérativité, résultativité, valeur aoristique, valeur ponctuelle... la divergence des systèmes de représentation étant elle-même liée aux divergences de points de vue sur l'expression langagière du temps. Il en résulte des schématisations abstraites, difficilement exploitables en l'état en classe, même celles de Desclés (1993) en Français langue étrangère qui, bien que se voulant « élémentaires » et permettant de représenter toutes les valeurs temporelles, ne semblent pas répondre aux critères didactiques de clarté posés par Surcouf (ibid.), encore moins si on transpose leurs propositions à des enfants ayant le français comme langue première.

À l'école élémentaire, dans le domaine didactique, les modèles de représentation de la temporalité se limitent à un seul, assez universellement utilisé : la frise chronologique. Lepoire-Duc et Chailly (2013) ont noté qu'elle rend impossible d'une part la

représentation de la durée et de la simultanéité, d'autre part la visualisation de « scènes verbales ». Elles rejoignent Surcouf, qui s'appuyant sur la notion de point de vue, spatialise l'action et construit un système à deux dimensions: chronologique sur un axe et actanciel sur le second. Le point de vue est construit par la combinaison de ces deux dimensions, qu'on trouve déjà dans certains travaux, chez Desclés et Guillaume par exemple, sans que les deux niveaux de ces représentations soient identiques d'une formalisation à l'autre.

L'objectif de notre projet est de concevoir un support permettant de visualiser des pratiques verbales. Il s'agit de concrétiser des notions abstraites en s'appuyant sur des supports iconographiques et symboliques qui permettent de rendre compte de la complexité de la situation dans le temps de procès. Dit plus simplement, il s'agit de visualiser plusieurs paramètres de la situation dans le temps quand la tradition scolaire en privilégie un : la chronologie. Il s'agit enfin de proposer un support graphique autour duquel se développera un dispositif didactique qui, au cours de débats interprétatifs puis grammaticaux permettent aux élèves de construire une représentation linguistique ou extra-linguistique du temps.

2. Proposition d'un support

Nous nous livrons désormais à une analyse a priori du problème. Elle est certes étayée d'expérimentations didactiques et d'enquêtes auprès d'enfants, mais le dispositif envisagé ci-dessous n'a pas encore été testé en classe.

2.1. Raconter

Raconter, c'est – entre autres – situer dans le temps un ensemble de faits cohérents. Pour cela, il est nécessaire de :

- Savoir se comporter en raconteur et assumer cette position dans son texte ;
- Rendre compte de l'action des personnages, de les situer dans le temps, de les combiner entre elles.
- Manipuler correctement les verbes et les autres catégories de la situation dans le temps pour pouvoir réaliser linguistiquement les deux points qui précèdent.

Dans la production du texte ces opérations sont simultanées et complexes. L'étude grammaticale en classe peut tendre à séparer ces différentes opérations en se centrant plus fréquemment sur les formes plus que sur le sens. À l'élève qui raconte, il convient de donner des moyens de raconter et au sein de cet ensemble de moyens, de proposer des outils à destination de la classe - maître et élèves - afin que le lecteur du texte puisse construire une interprétation acceptable. Quels outils sont alors utiles et comment les utiliser de manière correcte ?

Situer l'action dans le temps suppose deux opérations au moins :

- Donner un statut au raconteur ;
- Positionner le raconteur par rapport aux actions racontées c'est-à-dire construire un point de vue sur l'action, les procès, les faits...

Au-delà de la verbalisation de la compréhension du récit, il est possible à partir de séquences extraites d'un film et/ou de supports construits à partir d'un film de raconter

ou d'expliquer comment le récit se déroule. Il est possible aussi de raconter de multiples manières une même succession d'actions.

2.2. Un temps énoncé : le protocole "Zidane"

Dans notre parcours dans la didactique et la pédagogie de la grammaire nous avons expérimenté le protocole "Zidane". Né peu après la coupe du monde de football de 2006, le protocole "Zidane" vise à mettre en scène des événements liés entre eux dans des relations de cause à effet :

Materazzi insulte Zidane.	Zidane frappe Materazzi de la tête.	L'arbitre expulse Zidane du terrain.
 1	 2	 3

Ces événements sont portés sur une ligne du temps et un narrateur est positionné sur cette même ligne :



Cette situation est robuste sur le plan didactique. Utilisée en formation continue d'enseignants, dans des classes de lycée professionnel, et dans des classe de l'école élémentaire, elle permet de faire produire à l'oral et à l'écrit de courts récits. En jouant sur la position du narrateur et sur la place relative des images, on injecte des contraintes dans la narration. La recherche RAhORL (CF Sautot & Lepoire, 2010) avait permis de tester le dispositif "Zidane". Ce dispositif met l'accent sur deux points : la définition d'une chronologie externe, la position énonciative du narrateur. L'usage du

1

Origine de l'image : www.leblogfoot.com/.../ta-soeur-est-une-p.html. page html : 01-06-2008

2 www.leblogfoot.com/.../ta-soeur-est-une-p.html. page html : 01-06-2008

3 www.foot-news.com/images/rouge.png page html : 01-06-2008

dispositif dans des classes fait apparaître que :

– le dispositif est efficace pour donner du sens à la conjugaison des verbes français dans des classes de cycle 3 (déclaration d'enseignants).

– il peut renforcer une narration "linéaire" (CF Schneuwly, 1988) notamment chez les élèves les moins compétents sur le plan textuel (Sautot 2013) mais permet de construire une première approche des "mondes temporels" (CF Adam et al. 1998).

La mise en œuvre d'une chronologie interne au récit et d'une chronologie relative entre l'énonciation et les événements rapportés peuvent donc être travaillées avec le protocole "Zidane". Mais il subsiste deux problèmes au moins :

– quelles situations didactiques proposer pour travailler les questions de corrélation des événements ?

– quelles situations didactiques proposer pour travailler les questions de chronologie intrinsèque à l'événement, c'est-à-dire relativement à la question de l'aspect ?

La tendance morcellisatrice de la grammaire scolaire conduirait facilement à créer de nouveaux chapitres dans un champ scolaire déjà fort copieux. Au chapitre du temps (passé, présent, futur) et de la conjugaison qui lui est traditionnellement corrélé, il ne nous semble pas utile d'adjoindre un chapitre de l'aspect. Tout d'abord parce que les élèves de l'école élémentaire maîtrisent déjà la notion, au moins d'un point de vue épilinguistique. C'est du moins ce que montre une étude des usages des verbes dans les textes menée au sein de l'équipe Episteverb (Péret & Sautot, 2012 ; Sautot, 2014). La question est alors de savoir s'il faut faire entrer les élèves de l'école élémentaire dans une approche métalinguistique de l'aspect. Notre postulat est de répondre de manière positive à cette question mais de limiter cette réponse à l'identification de moyens d'expression sans entrer dans la description grammaticale de ces moyens. Faisant cela nous nous rapprochons d'une idée déjà ancienne que Combettes (1982) promouvait, à la suite de Lakoff et de Kleiber & Riegel : la grammaire floue. S'il semble en effet indispensable que certaines notions et règles soient enseignées de manière explicite, la grammaire scolaire et notamment à l'école élémentaire ne peut se voir assigner comme tâche d'explicitation toutes les notions sous-jacentes aux outils linguistiques utilisés. Sur ce point, nous pensons, et c'est un second postulat, qu'il vaut mieux susciter des raisonnements langagiers et linguistiques plutôt que d'enseigner des règles. Disant cela, c'est la recherche de compétences qui est valorisée au détriment de la mémorisation de règles, sans pour autant affirmer que la mémorisation de règles soit inutile.

On peut ainsi travailler à la construction d'énoncés plus ou moins longs : des énoncés longs verbalisant tout le récit, des énoncés plus courts n'en verbalisant que certains épisodes. Il s'agit d'amener les élèves à mettre en langue des visions du temps ciblées par l'enseignant. Ces visions du temps portent sur la chronologie du récit et sur l'aspect : durée des procès, degré d'accomplissement, corrélation des procès... Le but du dispositif est, par le choix de déclencheurs, et par le choix d'un ou plusieurs niveaux de la situation dans le temps, d'inciter la production de visions spécifiques du temps.

Les déclencheurs possibles, de nature bien différente entre eux, que nous identifions sont :

- Un narrateur caractérisé par :

- un temps de narration⁴, c'est-à-dire un ancrage énonciatif (avant/pendant/après le ou les procès)
- une focalisation du récit (zéro/interne/externe)
- Des images séquentielles caractérisant :
 - un épisode du récit
 - un/des type de procès jouant sur le rythme du récit : actions courtes / actions longues / actions simultanées
 - l'organisation spatiale des images sur une ligne du temps construite sur un axe horizontal et un axe vertical ce qui permet de faire apparaître la simultanéité⁵.
 - ce qui permet de faire varier :
 - l'ordre narratif
 - l'amplitude et/ou la simultanéité des procès
- Un choix de mots contraignant une partie de l'énoncé et donc la description des procès et /ou de leur mise en situation dans le temps.

L'ensemble de ces déclencheurs constitue une boîte à outils complexe. Le but de cet outillage de l'élève vise à faire produire du texte sous contrainte.

2.3. Le dispositif "Pingu"

Le dispositif vise à construire une situation problème permettant à l'enseignant et par ricochet, aux élèves, de jouer avec une partie des paramètres de la situation dans le temps. Il comporte une part de représentation graphique, et des contraintes langagières et/ou linguistiques. L'objectif n'est pas tant d'analyser et de produire en classe une grammaire de la situation dans le temps que de parvenir à une collection d'énoncés que l'on apprend à juger satisfaisants (ou non) et sur lesquels on opère des calculs interprétatifs pour identifier les nuances de sens.

La construction du dispositif est empirique et constitue une analyse a priori d'une gamme de problèmes à destination d'élèves de l'école élémentaire. Le film support, le récit qu'il contient et les extrapolations didactiques ont été traitées comme des exemples potentiellement transposables en classe (voir en annexe). Le compte rendu de ces traitements n'est pas exposé ici. Le présent compte rendu vise à construire des situations didactiques exploitables en classe et en recherche, notamment pour une validation expérimentale ultérieure.

Le support est constitué de courts extraits du film "Pingu va pêcher"⁶ dont sont extraites quelques images. Le film raconte une histoire sans paroles. C'est un récit de ruse dans

4 La terminologie utilisée pour décrire les déclencheurs emprunte à la narratologie de Genette (1972 & 1983). Le dispositif proposé ici ne prétend nullement permettre la transposition de cette théorie à la production de texte à l'école primaire.

5 Voir à ce sujet Surcouf, 2007.

6 "Pingu va pêcher", in *Pingu et sa famille*, DVD, ASIN : B00008LOB1, Studio BMG. Extrait visible à l'adresse : http://www.dailymotion.com/video/xc1t8c_pingu-va-pecher_fun par exemple.

lequel Pingu croit pêcher plusieurs poissons, alors qu'il pêche plusieurs fois le même, un phoque venant à plusieurs reprises remplacer l'appât, dont il est friand, par le poisson déjà pêché. Plusieurs visions du temps interviennent dans la compréhension de ce récit : simultanéité des actions du phoque et de Pingu, imminence de l'arrivée du phoque ou du retournement de Pingu qui pourrait alors voir le phoque agir dans son dos, répétition des actions pêcher-voler l'appât...

L'intérêt d'un film est de fixer la situation dans le temps des procès. Le récit porté par le film devient alors un contenu possible de l'expression verbale du récit. Le film adopte une manière de raconter, mais la verbalisation permet de varier la narration. La présente proposition s'appuie sur ce passage du filmique au verbal pour installer des points de variation possible. Il s'agit de déterminer sur quels points de la situation dans le temps on peut agir pour enseigner la mise en situation dans le temps des divers procès d'un récit ou d'un fragment de récit. L'objectif n'est donc pas d'enseigner la narratologie à l'école primaire mais de faire identifier quelques outils linguistiques aux élèves et de leur permettre d'en user. Faisant cela, l'activité proposée aux élèves se situe au niveau d'un usage plus que d'une analyse grammaticale. Ce travail qui met en jeu la grammaire intuitive ou implicite, n'en constitue pas moins un point de départ important, voire nécessaire, pour une analyse explicite de langue qui sera programmée ultérieurement. Dans l'immédiat de l'enseignement primaire, elle permet de travailler sur l'interprétation des énoncés. La proposition didactique que nous développons ici se compose de quatre volets coordonnés : une boîte à outils linguistiques, une représentation de la situation dans le temps, une représentation iconographique du récit ou de son épisode, et une verbalisation.

2.4. Boîte à outils

La boîte à outil ci-dessous est une transposition directe de la synthèse de la situation dans le temps que propose Charaudeau (1992, p. 443 et suivantes). Il n'est pas possible de la transposer telle quelle dans la classe. Elle permet dans un premier temps de stratifier la représentation graphique de la situation dans le temps. Elle procure les classes d'outils à faire apparaître dans la boîte à outils à destination des élèves.

2.4.1. Potentiel de réalisation d'un processus

<i>Vision du temps</i>	<i>Définition</i>	<i>Concepts</i>	<i>Catégories</i>	<i>Questions</i>	<i>Exemples et variations non exhaustifs</i>
Réalisation	Possibilité de réalisation de l'action ou du fait décrit	effectif virtuel	Modalisation Hypothèse, futur(s)	L'action a (aura)-t-elle (eu) lieu : Peut-être / sans doute / certainement	Le phoque va manger la salade. Le phoque mangerait bien la salade. Le phoque veut manger la salade. Pingu ne veut pas que le phoque mange la salade. Il est possible que le phoque... Le phoque aurait mangé la salade Le phoque aura mangé la

<i>Vision du temps</i>	<i>Définition</i>	<i>Concepts</i>	<i>Catégories</i>	<i>Questions</i>	<i>Exemples et variations non exhaustifs</i>
					salade...

Cette catégorie sera peu exploitée ici. Il convient cependant de la faire figurer dans l'outil théorique, dans la mesure où les élèves l'emploient spontanément en production, à l'écrit ou à l'oral.

2.4.2. Chronologie externe du processus

Ces "visions du temps" permettent de construire l'architecture générale du récit. Elles sont utiles aussi dans les récits historiques. Elles renvoient pour l'essentiel aux concepts mis en œuvre dans le dispositif "Zidane", dispositif dans lequel la corrélation n'était pas explicitement travaillée.

<i>Vision du temps</i>	<i>Définition</i>	<i>Concepts</i>	<i>Catégories</i>	<i>Questions</i>	<i>Exemples et variations non exhaustifs</i>
Situation	Position par rapport à une référence – liée à la situation d'énonciation (déictique) – intratextuelle (anaphorique)	coïncidence antériorité postériorité	présent passé futur	L'action a (aura)-t-elle (eu) lieu : – pendant / avant / après que je parle	Hier le phoque mange la salade. Hier le phoque a mangé la salade Depuis quelques minutes le phoque observe Pingu. Demain le phoque aura mangé la salade...
Corrélation	Chronologie des processus entre eux	avant après en même temps	Pour l'identification et la corrélation, les indices ne sont pas portés par le verbe mais plutôt par des connecteurs, des embrayeurs, des conjonctions	L'action a (aura)-t-elle (eu) lieu : – pendant / avant / après une autre action dont parle le texte ?	Pendant que Pingu péchait, le phoque a mangé la salade Pendant que Pingu a pêché, le phoque mangeait la salade Avant que Pingu pêche, le phoque mangera la salade
Identification	Spécification du moment	mesure moment		Peut-on situer cette action dans le temps au moyen d'une horloge ou d'un calendrier ? En mesurer la durée ?	Lundi Pingu a pêché, mardi le phoque est sorti du trou. À trois heures.... Un jour Pingu péchait. Le phoque sortit du trou...

2.4.3. Chronologie interne du processus

La catégorie de l'aspect apparaît dans cette partie de la "boîte à outils". Il est peu probable que toutes les notions sises sous le terme d'aspect soient représentées ici. Si l'on s'en tient à la définition qu'en donne Arrivé et al. (1986), ces catégories de sens donnent des indications sur "le procès en lui même indépendamment du repère temporel par rapport auquel on le situe". Certaines notions n'apparaissent cependant pas, telle l'itération.

Vision du temps	Définition	Concepts	Catégories	Questions	Exemples et variations non exhaustifs
Extension	– Temps nécessaire à la réalisation	ponctuel duratif	Temps verbal (imparfait / passé simple et autres...) Sémantisme des verbes Statut des actants Compléments	L'action se réalise-t-elle en un temps très bref / bref / long / très long... ?	Pendant 5 minutes, Pingu... Subrepticement Et hop Pingu pêche Pingu pêchait Pingu pêche doucement. C'est un prédateur lent. Le phoque déguste la salade Le phoque se délecte de la salade Le phoque engloutit la salade Le phoque se dépêche de manger la salade Le phoque déguste la salade vite fait Le phoque déguste rapidement la salade
Accomplissement	Perception du stade d'accomplissement	début, fin, déroulement	Temps composés Périphrases verbales Périphrases + temps générique Infinitif participe	L'action en est-elle à son début ? à la fin ? va-t-elle commencer ? vient-elle de se terminer ?...	Pingu a pêché Pingu a pêché pendant 5 ans sans rien attraper Pingu va pêcher Pingu vient de pêcher Pingu veut pêcher Pingu commence à pêcher Pingu est en train de pêcher

L'ensemble des outils présenté ci-dessus est partiel, si l'on se réfère au champ conceptuel de l'aspect. Il apparaît suffisant pour une approche de la situation dans le temps à l'école élémentaire, qui permette de dépasser une structuration chronologique du récit.

2.5. Une représentation graphique du temps

Une des difficultés de l'exploration de la réalisation linguistique du temps dans la classe tient au support pédagogique. La frise chronologique usitée en histoire et reproduite dans le dispositif Zidane installe et/ou renforce la vision linéaire du temps. Si l'on superpose à cette linéarité temporelle une linéarité narrative, les élèves sont enfermés dans cette vision monoaxiale. Pour sortir de cette difficulté, il convient de proposer une représentation qui permette de jouer à la fois sur la dimension linéaire du temps et sur les coïncidences et les simultanités totales ou partielles. L'idée d'une représentation à

deux dimensions est empruntée à Surcouf (2007). C'est à l'adaptation de cette idée qu'est consacrée la suite de propositions graphiques qui suit.

Dans les représentations ci-dessous, la numérotation des procès ne correspond pas nécessairement au déroulement d'un récit.

2.5.1. La chronologie externe au récit

Identification	Passé	Présent	Futur
Procès 1			
Procès 2			
Procès 3			
	Le 10 avril 837*, Charlemagne fait son entrée dans l'histoire.	Le 10 avril 2014**, Pingu fait son entrée en didactique	Le 10 mai 2017, Pingu fait son entrée à l'Élysée.

* La date est fantaisiste.

**Date de la journée d'étude.

L'identification d'un moment, d'une date se révèle très utile pour la narration dans la science historique. Pour établir des récits fictionnels à l'école élémentaire, sa productivité nous semble faible. C'est pourtant cette représentation qui est massivement présente dans la tradition grammaticale scolaire française.

Un telle représentation construit des étanchéités entre présent d'une part et futur ou passé d'autre part.

2.5.2. Distance énonciative

La distance énonciative est la principale notion travaillée dans le dispositif Zidane. Une fois posé l'ordre des événements réels et l'ordre de leur narration, le choix d'une situation de l'énonciateur permet de faire apparaître des outils linguistiques, notamment les "temps" verbaux. Cette représentation encore fortement linéaire et monodimensionnelle nous semble être une étape dans la progression des élèves vers une meilleure appréhension de l'expression linguistique d'une vision du temps.

L'exemple ci-dessous montre la faible productivité d'une variation de la situation de l'énonciateur sur le récit. D'un point de vue graphique, seule la succession des événements est prise en charge.

<i>Situation de l'énonciateur</i>	<i>Antériorité</i>	<i>Coïncidence</i>			<i>Postériorité</i>
Procès relatés					

Coïncidence	Pingu accroche un appât à l'hameçon.	Le phoque sort de l'eau avec la ligne.	Il mange l'appât.
Antériorité	Pingu accrochera un appât à l'hameçon.	Le phoque sortira de l'eau avec la ligne.	Il mangera l'appât.
Postériorité	Pingu a accroché un appât à l'hameçon.	Le phoque est sorti de l'eau avec la ligne.	Il a mangé l'appât.
			

2.5.3. Chronologie interne du récit

Indépendamment d'un ancrage calendaire ou historique, le récit possède une structure interne. Le compte rendu des divers procès. Assez spontanément les élèves sont capables de calquer l'ordre de narration sur l'ordre d'exécution des procès. La représentation des procès sur des lignes chronologiques parallèles permet de mettre en évidence deux éléments : des cours d'action parallèles ; la simultanéité et/ou la séquentialité des procès.

L'aspect accompli est potentiellement présent ici.

<i>Corrélation</i>	<i>Avant</i>			<i>Simultané</i>				<i>Après</i>			
Procès 1											
Procès 2											
Procès 3											
Procès 4											

Pingu arrive en glissant.	Pendant qu'il pêche,	un phoque lui rend visite.	Plus tard, Pingu rentre chez lui avec un gros poisson.
			

2.5.4. Extension et accomplissement

Avec la notion d'extension et d'accomplissement, apparaissent les catégories de l'inchoatif, du terminatif, du ponctuel, du duratif, d'accompli.

Si l'on s'intéresse à une étude étroite de l'inchoatif, par exemple, la représentation graphique isole un procès et on va mettre l'accent sur le début du procès. Verbalement, "il pêche" se transforme en "il commença à pêcher". L'intérêt de l'utilisation d'une transformation syntaxique de la proposition de base apparait fort limité, si on limite l'usage d'une catégorie aspectuelle au seul procès concerné, donc si on transpose la définition de la notion à une étude directe.

<i>Accomplissement</i>	<i>Début ></i>			<i>En cours</i>				<i>< Fin</i>			
Procès											



**Apprendre à dire le temps
puis à comprendre comment on le dit**

Si on souhaite user d'une catégorie aspectuelle, il est plus productif de jouer simultanément sur la corrélation des procès, leur extension et leur degré d'accomplissement. La mise en œuvre d'un certain rythme dans le récit passe par l'usage de ces trois outils.

<i>Extension & Accomplissement</i>	<i>Début ></i>			<i>En cours</i>				<i>< Fin</i>		
Procès 1										
Procès 2										
Procès 3										
Procès 4										
Procès 5										

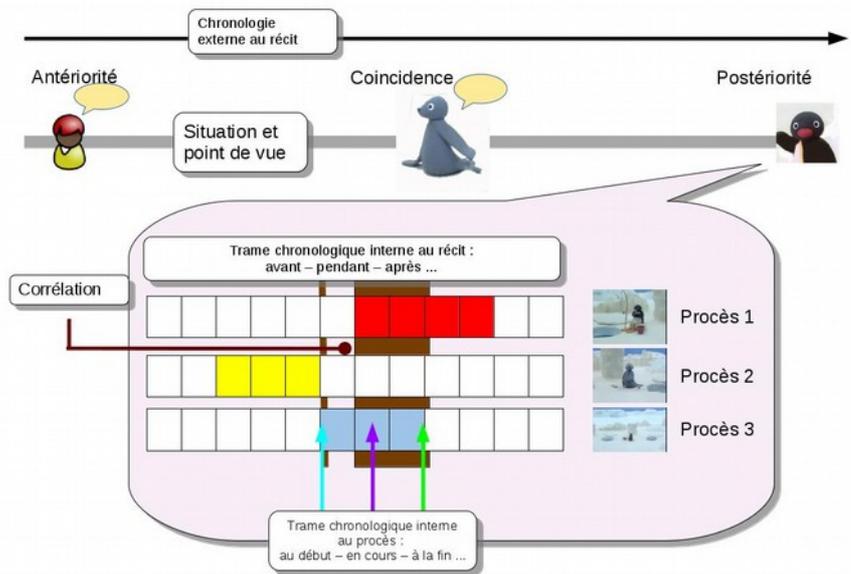
<i>C'était l'hiver sur la banquise.</i>				
<i>Le matin, Pingu était arrivé en glissant.</i>	<i>Pendant qu'il commençait à</i>	<i>pêcher</i>	<i>, un phoque se hissa derrière lui.</i>	<i>Plus tard, Pingu rentra chez lui avec un gros poisson.</i>
				

L'exemple proposé ci-dessus montre la complexification de la forme linguistique du récit alors que les procès narrés n'ont, somme toute, pas grand-chose de passionnant. Le nombre de catégories convoquées montre l'intérêt qu'il y a à faire produire le texte dans ce cadre :

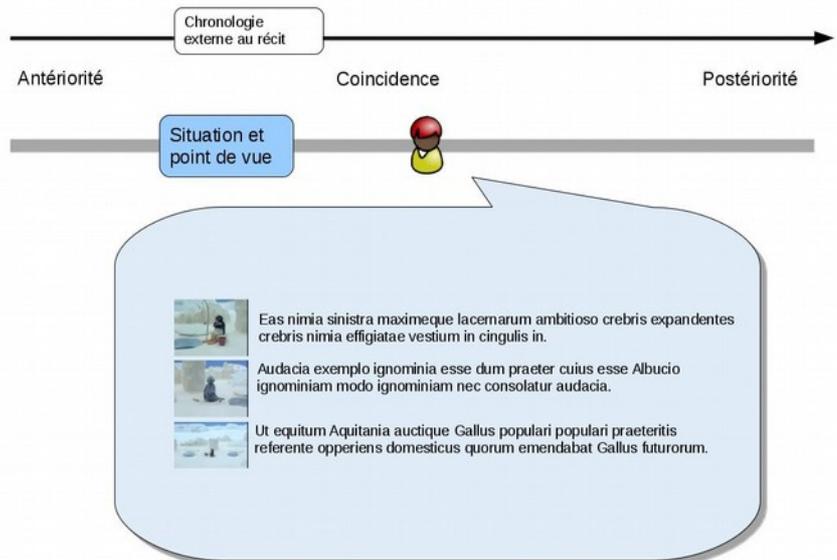
<i>Énoncés</i>	<i>Catégories</i>
<i>C'était l'hiver</i> sur la banquise.	<i>duratif</i> <i>identification</i>
<i>Le matin</i> , Pingu était <i>arrivé</i> en glissant.	<i>identification</i> <i>accompli</i>
<i>Pendant qu'il commençait à</i> pêcher	<i>simultanéité</i> <i>inchoatif</i>
un phoque se hissa <i>derrière</i> lui.	<i>accomplissement</i>
<i>Plus tard</i> , Pingu rentra chez lui avec un gros poisson.	<i>corrélation</i>

2.6. L'outil de représentation

Si l'on tente de porter sur un même schéma toutes les données de la question, le résultat (voir ci-contre) sera chargé en information. On risque donc de perdre les élèves. La multiplicité des axes et des niveaux rend une telle représentation peu utilisable.



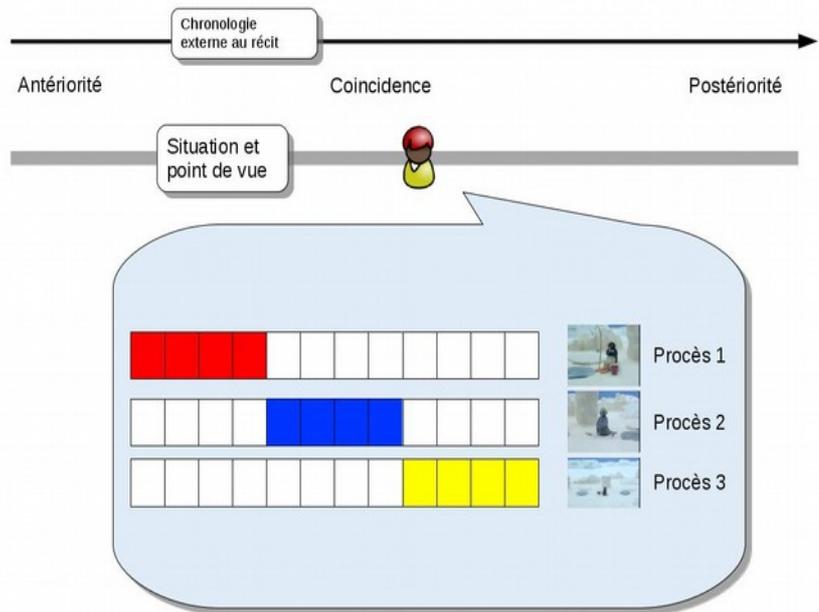
Une première étape consistera donc à proposer un dispositif similaire au dispositif "Zidane". Il s'agit alors de raconter l'histoire ou l'épisode dans une certaine linéarité, le problème étant complexifié par la suite.



**Apprendre à dire le temps
puis à comprendre comment on le dit**

La seconde étape consiste à proposer les repères temporels internes au récit et au procès. Dès lors qu'on arrive à cette étape, les élèves devraient avoir acquis le positionnement énonciatif lié à la situation et au point de vue.

On peut alors alléger le dispositif graphique et complexifier le problème linguistique.



3. Construire des problèmes

La représentation graphique, désormais plus dépouillée, permet de faire apparaître les données des problèmes envisageables :

- produire du langage ;
- interpréter du langage ;
- analyser le langage.

Les cartouches gris "Raconteur" et "Boite à outils", les référents iconographiques, les trames temporelles et les énoncés⁷ sont autant de paramètres du problème sur lesquels l'enseignant va jouer. Ils permettent ainsi de définir les classes de problèmes qu'on propose aux élèves. (voir tableau ci-dessous)

Raconteur 
On raconte comme si on y était

Boite à outils
pêcher pendant ensuite
que que



Pingu Pêche.

La ligne s'enfonce.

Le phoque sort.

Le phoque mange l'appât.

Données des problèmes	Produire du langage	Interpréter du langage	Analyser le langage
Situation	Fixée	À identifier	À identifier
Boite à outils	Donnée	À construire ou À compléter	À construire ou À compléter
Lignes du temps	Données ou À construire	À compléter	Données dans le texte
Propositions neutres (identification des procès)	Données ou		

7 Les énoncés inscrits dans l'exemple sont des propositions neutres du point de vue de la vision du temps.

La représentation graphique, désormais plus dépouillée, permet de faire apparaître les données des problèmes envisageables :

- produire du langage ;
- interpréter du langage ;
- analyser le langage.

Les cartouches gris "Raconteur" et "Boîte à outils", les référents iconographiques, les trames temporelles et les énoncés sont autant de paramètres du problème sur lesquels l'enseignant va jouer. Ils permettent ainsi de définir les classes de problèmes qu'on propose aux élèves. (voir tableau ci-dessous)

<i>Données des problèmes</i>	<i>Produire du langage</i>	<i>Interpréter du langage</i>	<i>Analyser le langage</i>
	À construire		
<i>Images</i>	Données	À placer	Données ou À placer

3.1 Produire du langage / exprimer le temps

Les productions langagières reposent sur la grammaire intuitive des élèves et favorisent la mise en œuvre d'une grammaire intériorisée et conduisant les élèves à manipuler des règles grammaticales non consciemment. Il s'agit d'une activité « épilinguistique ».

3.2. Interpréter du langage / comprendre le temps exprimé

Des énoncés construits par des groupes d'élèves ou proposés par l'enseignant sont interprétés. Les élèves sont invités à s'interroger sur le sens et la validité des énoncés, pour focaliser leur attention sur les catégories temporelles et actuelles inscrites dans les énoncés. L'interprétation, la validation d'énoncés et l'exploration d'hypothèses s'appuie

sur des activités et supports didactiques tels que :

- la reformulation
- la représentation au moyen des images et frise du temps
- la comparaison d'énoncés...

En introduisant de la complexité discursive, on ne peut attendre des formalisations précises ou exhaustives. Il s'agit de mettre l'usage comme priorité, le commentaire métalinguistique en second, et la grammaire clairement comme un accessoire.

3.3. Analyser le langage / comprendre comment on exprime le temps.

Le niveau de formalisation ne dépasse pas l'identification d'une gamme d'outils linguistiques mis en relation avec un signifié. L'objectif est de comprendre l'origine des effets de sens produits. La référence à la grammaire scolaire, notamment en ce qui concerne les temps verbaux ne saurait être interdit. Mais le passage de la grammaire intuitive à la grammaire explicite dans tous les compartiments de l'aspect semble irréaliste. Au terme de cette démarche inductive, il semble possible de prévoir un fonctionnement rétroactif, en posant des problèmes qui vont de la contrainte grammaticale vers la construction du sens.

4. Conclusion

La complexité des concepts de situation dans le temps, incluant l'aspect, amène nécessairement à un outil complexe de représentation. A l'issue de cette recherche a priori, il apparaît indispensable de questionner l'outil proposé à eux points de vue. L'un est didactique. Quels apprentissages peuvent être réellement réalisés dans la mise en oeuvre d'un tel outil ? L'autre est pédagogique et dépend en partie de la réponse à la question précédente. La mise en oeuvre du dispositif est-elle économique au regard des apprentissages effectivement réalisés. Ces questions appellent donc deux expérimentations : l'une devant montrer que les enfants d'âge scolaire sont en capacité de s'approprier le dispositif, l'autre devant montrer l'efficacité du dispositif en classe.

5. Bibliographie

Adam J.M., Lugin G., Revaz F. (1998) « Pour en finir avec le couple récit discours ». Pratiques, 100. PP. 81-98.

Allieu-Mary, N. (2010). Penser l'espace et le temps en cours d'histoire et géographie. Didactiques, apprentissages, enseignements.

Arrivé, M. (1986). La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française.

Azzopardi S., 2011, Le futur et le conditionnel. Valeur en langue et effets de sens en discours, Mémoire de Doctorat, Montpellier : Université Paul Valéry.

Barcelo G.J., Bres J., 2006, Les temps de l'indicatif en français, Paris : Ophrys

Camenisch, A., & Petit, S. (2005). Lire et écrire des énoncés de problèmes. Bulletin de l'APMEP. Num. 456. p. 7-20. Retrieved 29/03/2014 from http://www.apmep.asso.fr/IMG/pdf/Petit_Camenich_bulletin_456-2.pdf

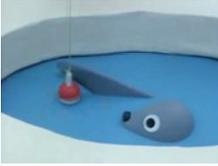
- Charaudeau, P. (1992) Grammaire du sens et de l'expression. Hachette.
- Combettes B., Fresson J., (1975). Quelques éléments pour une linguistique textuelle, *Pratiques* 6, 25-55.
- Combettes, B. (1982). "Grammaires floues". *Pratiques*, 33, PP. 51-59.
- Coquidé, M., & Prieur, M. (2011). Enseigner l'espace et le temps à l'école et au collège. *Obstacles, pratiques, outils*. INRP, Lyon.
- Desclés, J.P. (1993). Un modèle cognitif d'analyse des temps du français : méthode, réalisation informatique et perspectives didactiques, Actes du Colloque Catégories grammaticales, temps et aspect, Séoul, Novembre 1993.
- Genette, G. (1972), *Figures III*, Paris, Seuil.
- Genette, G. (1983), *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil.
- Godard, L., & Labelle, M. (1998). Le développement de la localisation dans le temps chez des enfants de 5 à 9 ans de milieux socio-économiques différents. *L'Année psychologique*, 98(2), 233-270.
- Gosselin, L. (1994). Temporalité et modalité. Retrieved 29/03/2014 from <http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/sgosselin.pdf>
- Gosselin, L. (1996). Sémantique de la temporalité en français. Louvain-la-Neuve. Duculot.
- Gourdet P., 2008, La valeur des temps verbaux: la chronologie des évènements d'un récit. Blé 91. IA Essone.
- Guillaume, G. (1929). Temps et verbe. Paris. Honoré Champion.
- Jacquinet, G., & Leblanc, G. (Eds.). (1996). Les genres télévisuels dans l'enseignement. Centre National de Documentation Pédagogique.
- Jaubert, M. (2007). Langage et construction de connaissances à l'école: un exemple en sciences. Presses Univ de Bordeaux.
- Lachet , C. (2013), Des savoirs scientifiques aux savoirs scolaires : entre élaboration des connaissances et élaboration du discours, *LIDIL*, 47.
- Langacker R. (1990). Concept, image, and symbol : the cognitive basis of grammar. Berlin. Mouton de Gruyter
- Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, (1), 95-131.
- Lepoivre-Duc, S., & Sautot, J. P. (2008). Quelques pépites d'ORL dans un océan de grammaire. *Recherches: Revue de didactique et de pédagogie du français*, (48), 77-92.
- Lepoivre-Duc S., Chailly A. (2013). Propositions pour une approche discursive et réflexive de la valeur des temps verbaux à l'école primaire, in Bertrand O., Schaffner I., Enseigner la grammaire, Editions de l'école polytechnique, 287-300.
- Meunier, J. P. (1998). Connaitre par l'image. *Recherches en communication*, 10, 35-76.
- M.E.N., Ministère français de l'éducation nationale (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Retrieved 29/03/2014 from <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

- Péret C., Sautot J.-P. (2012). "Le verbe : entre curriculum institué et curriculum réel". In *Dyptique* n°23, Curriculum et progression en français , Actes du 11e colloque de l'AIRDF (Liège, 26-28 août 2010). PP. 253-273. Presses Universitaire de Namur
- Péret, C. (2013) « Construction diachronique des usages scolaires du futur périphrastique », *Lidil*, 47, PP. 61-80.
- Perrin, L. M. (2005). Des représentations du temps en wolof (Doctoral dissertation, Université Paris-Diderot-Paris VII).
- Riegel M., Pellat J.C, Rioul R., 2004 (1994), Grammaire méthodique du français, PUF
- Sautot, J.-P. (2013). "Construction interactive d'une norme textuelle en classe". Barbazan (Ed). Énonciation, texte, grammaire. De la linguistique à la didactique des langues. PU de Rennes
- Sautot, J.-P. (2014). "Les auxiliaires des élèves ». In Sautot J.-P. & Roubaud M.-N. (Dir) *Le verbe en friche*. Peter Lang, Bruxelles.
- Sautot, J.-P., Lepoivre-Duc, S. (2010). *Expliquer la grammaire*. Collection Enseigner le Français. SCEREN, 250p.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé.
- Segur P. (1996). *Le pouvoir et le temps*. Albin Michel. (http://philippe-segur.com/philippe-segur/En_ligne/Entrees/1995/1/8_Temps_objectif_-_Temps_subjectif_Approche_de_la_relativite_du_temps.html – Consulté le 30 mars)
- Surcouf, C. (2007). "Utiliser l'image filmique pour enseigner l'opposition Imparfait/Passé simple en FLE". *Les langues modernes*, 2, PP. 2-6.
- Surcouf, C. (2007-2). *L'opposition Imparfait/Passé simple: approche théorique et application didactique par le film en français langue étrangère* (Doctoral dissertation, Université de Grenoble).
- Surcouf, C. (2010). *Le dictionnaire bilingue peut-il s' intégrer profitablement dans une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère?*. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut, 29(1), 116-136.
- Tartas, V. (2009). *La construction du temps social par l'enfant*. Berne : Peter Lang .
- Tauveron, C. (2004). *La lecture comme jeu, à l'école aussi*. Actes de l'université d'automne-La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements.
- Van Raemdonck, D. , Demaille, M. (2011). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*, Bruxelles, PIE Peter Lang, 389 p.
- Vygotski L. (éd. française 1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.
- Wilmet M., 2007, *Grammaire critique du français*. Bruxelles. DeBoeck.

6. Annexe

Séquences Pingu pour expression de la temporalité

Séquence 1 : vol de l'appât				
00:00:30 → 00:01:10				
Actions Pingu			Actions phoque	
1	00:00:31	Accroche appât sur hameçon	A	00:00:50
2	00:00:45	Lance la ligne	B	00:00:56
3	00:00:51	Attend en sifflotant	C	00:01:00
4	00:01:06	Sort le poisson de l'eau	D	00:01:05

 <p><i>Illustration 1 :</i></p>	 <p><i>Illustration 2 :</i></p>	 <p><i>Illustration 3 :</i></p>	 <p><i>Illustration 4 :</i></p>
 <p><i>Illustration A :</i></p>	 <p><i>Illustration B :</i></p>	 <p><i>Illustration C :</i></p>	 <p><i>Illustration D :</i></p>

Séquence 2 : ruse de Pingu					
00:01:59 → 00:03:15					
Actions Pingu			Actions phoque		
1	00:02:12	Se dirige vers trou de droite pour attraper phoque.	A	00:02:08	Lance boule de neige pour provoquer Pingu
2	00:02:21	Ferme trou de gauche	B	00:02:16	Sort de l'eau par le trou de gauche
3	00:02:35	Met le piège en place – Attend que le phoque sorte de l'eau	C	00:02:42	Sort de l'eau par le trou de droite et poursuit l'appât
4	00:02:44	Ferme le trou de droite	D	00:02:48	Est bloqué sur la banquise
			E	00:03:13	A la nageoire cassée

 <p>Illustration 1 :</p>	 <p>Illustration 2 :</p>	 <p>Illustration 3 :</p>	 <p>Illustration 4 :</p>	
 <p>Illustration A:</p>	 <p>Illustration D:</p>	 <p>Illustration B :</p>	 <p>Illustration C:</p>	 <p>Illustration E :</p>