



## **(Ne pas) Apprendre à exprimer le temps : quels obstacles à la transposition didactique ?**

Solveig Lepoire-Duc, Jean-Pierre Sautot, Eleni Valma, Patrice Gourdet

### **► To cite this version:**

Solveig Lepoire-Duc, Jean-Pierre Sautot, Eleni Valma, Patrice Gourdet. (Ne pas) Apprendre à exprimer le temps : quels obstacles à la transposition didactique ?. DIFFUSIONS & INFLUENCES DES RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, AIRDF, Aug 2016, Montréal, Canada. halshs-02894268

**HAL Id: halshs-02894268**

**<https://shs.hal.science/halshs-02894268>**

Submitted on 8 Jul 2020

**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.

## **(Ne pas) Apprendre à exprimer le temps : quels obstacles à la transposition didactique ?**

Solveig Lepoivre-Duc, Jean-Pierre Sautot, Eléni Valma, Patrice Gourdet

Coordonnées des auteurs :

Solveig Lepoivre-Duc  
UCB Lyon 1, ESPE – Laboratoire ICAR, ENS Lyon

Jean-Pierre Sautot  
UCB Lyon 1, SCEL – Laboratoire ICAR, ENS Lyon

Eléni Valma  
IFP Université Catholique de Lille – Laboratoire ÉMA

Patrice Gourdet  
Université de Cergy Pontoise – ESPE – Laboratoire ÉMA

Les recherches menées dans le cadre d'EPISTEVERB (par ex., Gourdet, 2008 ; Lepoivre-Duc et Chailly, 2013; Lepoivre-Duc et Sautot, 2009 ; Péret et Sautot, 2012 ;) développent des outils didactiques visant à proposer une grammaire contextualisée qui étudie les phénomènes linguistiques en relation avec des pratiques langagières. Bien que rejoignant l'intention affichée par les commandes institutionnelles qui préconisent d'articuler l'étude du fonctionnement de la langue avec des situations d'expression orale ou écrite, ce projet interroge les conditions de faisabilité d'une telle grammaire et, *in fine*, il met à l'épreuve les référents théoriques permettant de l'enseigner.

L'enseignement des dimensions chronologique et aspectuelle des récits ainsi que celui du rôle joué par le verbe dans l'expression du temps demeurent problématiques. Pourtant, de nombreuses recherches se sont attachées à décrire les modalités linguistiques de l'expression du temps et à comprendre comment les enfants se les approprient. Ces recherches sont issues de domaines tous susceptibles d'alimenter la réflexion didactique : la linguistique (Barceló et Bres, 2006 ; Benveniste, 1966), l'analyse du discours (Bronckart, Schneuwly, Davaud et Pasquier, 1985 ; Charaudeau, 1992), la narratologie (Genette, 1972, 1983), et le

développement cognitif et langagier des enfants (Bronckart, 1976 ; Dolz, 1990). Le problème est alors de comprendre pourquoi ces recherches ne débouchent pas sur un enseignement efficient de la temporalité, de définir les obstacles qui en empêchent la transposition didactique. Avant d'étudier les transformations que le savoir savant doit subir pour devenir un véritable objet d'enseignement, nous constatons une abondance terminologique et sommes confrontés à une notion – celle du temps – en pleine gestation et construction. La complexité du savoir savant devient ici un réel obstacle pour sa transposition didactique. La section 1 de cet article dresse un paysage partiel de la notion « temps » et propose des choix terminologiques des notions transposables. La seconde section offre quelques éléments pour tenter de cerner l'enseignement actuel de la temporalité, puis l'article se termine avec des propositions didactiques qui seraient à expérimenter en classe.

### 1. Qu'est-ce que la temporalité ?

Le temps est une abstraction que chaque individu construit et s'approprie en s'appuyant sur des données sensorielles et culturelles auxquelles l'expose son expérience propre. La « domestication du temps » dans des dispositifs symboliques caractérise les sociétés humaines. L'inscription de l'ordre cosmique dans le temps objectivé des horloges et des calendriers fixe les repères sans lesquels « tout notre univers mental s'en irait à la dérive » (Benveniste, 1974, p. 72), et c'est entre autres par la langue que se manifeste l'expérience humaine du temps.

La notion de temps est transversale, et son analyse varie en fonction du champ épistémologique. Le temps en linguistique est asymétrique puisque, à titre d'exemple, il y a plus de temps pour exprimer le passé que le futur. Il est non uniforme, car une deuxième

action peut interrompre une première. Enfin, il est non homogène<sup>1</sup> parce que tous les instants composant un fait ne sont pas identiques<sup>2</sup> ; à ceci se rajoute également l'appréciation subjective de la notion de temps, une manière très individuelle et personnelle de s'approprier ou de comprendre cette notion.

Le « temps linguistique » est, pour Charaudeau (1992, p. 447), « une construction-représentation qui structure l'expérience du continuum temporel dans le même temps qu'il l'exprime ». Les mouvements temporels d'un discours reposent sur la mise en relation parfois complexe des catégories formelles de la langue pour renseigner sur les dimensions aspectuelles des faits et sur leur chronologie (coïncidence, antériorité ou postériorité des faits par rapport au présent de l'énonciation ou à un repère temporel interne au discours). Les dimensions aspectuelles renvoient aux stades et degré d'accomplissement d'un fait, et peuvent être illustrées grâce à l'opposition entre *soigner* (renvoyant à un stade/une étape) et *guérir* (renvoyant à l'accomplissement, voire l'achèvement, d'un fait).

Montangero (1984) montre que la connaissance du temps suppose la compréhension de cinq notions :

- la notion d'ordre de succession temporelle : elle permet de maîtriser la question de l'ordre des événements en termes d'avant, après ou en même temps ;
- l'intervalle ou durée : toute succession d'instantanés renvoie à une durée (entre les instantanés) et à l'ordre de ces instantanés ;

---

<sup>1</sup> L'homogénéité dont il est question ici renvoie au temps et ne doit guère être confondue avec l'emploi de ce terme fait par Vendler (1957), qui affirme que les verbes d'état et d'activité dénotent des procès homogènes. Par ailleurs, nous ne retiendrons pas ici la classification de Vendler pour essentiellement deux raisons prenant la forme d'un questionnement : premièrement, s'agit-il d'une classification de verbes ou de prédicats avec des arguments déterminés ? S'il s'agit de prédicats, que faire de la polysémie verbale nous incitant à attribuer deux valeurs aspectuelles différentes au même verbe (ex. *Il boit* au sens de *Il est alcoolique* renvoyant à un état et *Il boit un verre de vin* au sens de *Il consomme de l'alcool* renvoyant à un processus) ?

<sup>2</sup> Nous illustrons ces propos grâce au prédicat verbal *cuire une viande*. Tous les instantanés composant ce fait ne sont pas identiques, car les différents degrés de cuisson de la viande correspondent aux différentes étapes de la réalisation du même fait et sont fortement lexicalisés : *très bleu, bleu, saignant, à point, bien cuit, carbonisé*. Ces étapes ne sont ni identiques ni homogènes.

- l'irréversibilité : les durées s'écoulent en un sens seulement et l'ordre des instants est fixe, sans retour en arrière possible ;
- la notion de cycle : elle concorde avec une certaine idée de progression linéaire du temps ;
- l'horizon temporel : le temps doit se définir par rapport à un point de référence qui est l'instant vécu par un individu ou une collectivité.

Certains de ces termes renvoient à une analyse aspectuelle. Temps et aspect sont indissociables. En effet, aucun système linguistique n'est purement aspectuel ou purement temporel : chaque forme grammaticale qui exprime une notion aspectuelle ou temporelle renvoie à l'aspectualité et à la temporalité de façon simultanée. Certaines précisions terminologiques permettent de mieux appréhender le temps et l'aspect sans prétendre à une exhaustivité bibliographique. L'aspect se définit comme la relation que l'énonciateur institue entre sa représentation du temps et le contenu du procès qu'il énonce (Veyrenc, 1980). La réflexion menée ici opte pour le modèle théorique distinguant trois valeurs aspectuelles : l'état, l'évènement et le processus<sup>3</sup> (Comrie, 1976 ; Dahl, 1974 ; Desclés, 1980 ; Guentchéva, 1990 ; Lyons, 1977 ; Mourelatos, 1981, entre autres). Dans cette trichotomie, chaque valeur aspectuelle est en opposition avec les deux autres. Dans le cadre d'une approche topologique (représentation figurale du temps facilitant la conceptualisation des notions abstraites), la zone de validation de chaque valeur aspectuelle est définie par des intervalles avec des bornes ouvertes et fermées. L'intervalle est un ensemble d'instantanés composant un fait (indépendamment de sa valeur aspectuelle). Cet ensemble est délimité par des bornes, des crochets orientés à gauche ou à droite, ce qui permet d'inclure ou d'exclure le premier instant d'un fait. La notion des bornes est indissociable de l'aspectologie. La durée sera définie comme la distance entre deux bornes. L'évènement (*Paul a ouvert sa boutique*) marque une

---

<sup>3</sup> Pour la nécessité d'introduire la valeur de processus, voir Desclés et Guentchéva, 1995.

discontinuité dans un référentiel stable ; l'intervalle de validation d'un évènement est un intervalle fermé (voir figure 1).

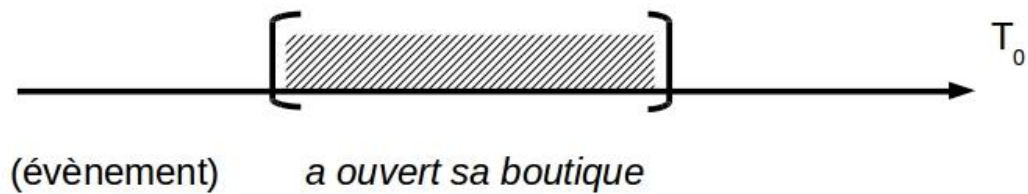


Figure 1. Paul a ouvert sa boutique

Le processus (*Paul ouvre sa boutique*) exprime un changement saisi dans son évolution interne. Il marque le début d'un évènement qui n'est pas borné à droite (voir figure 2).

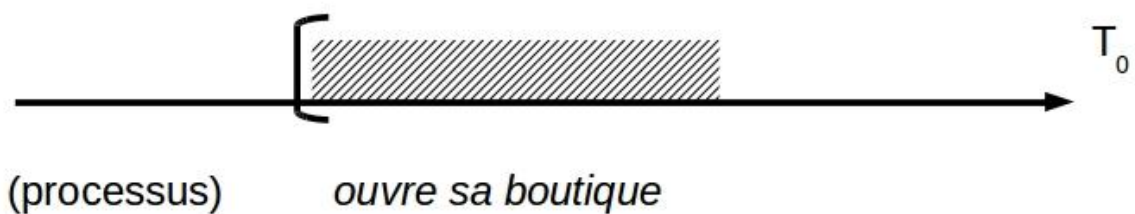


Figure 2. Paul ouvre sa boutique

Dès que le processus a atteint un terme, il engendre à la fois un évènement et un état : c'est en fait l'état qui résulte du processus ayant atteint un terme (il s'agit de l'état résultatif, comme dans *Paul a ouvert sa boutique. Les clients peuvent faire leurs courses*) (voir figure 3).

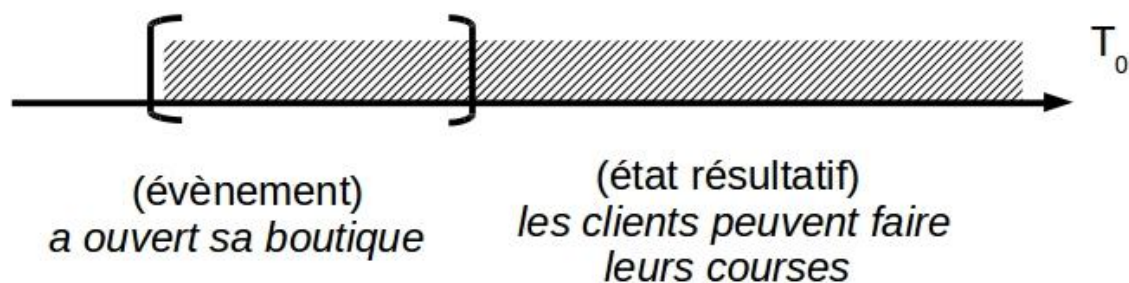


Figure 3. Paul a ouvert sa boutique. Les clients peuvent faire leurs courses

Un processus est simplement accompli lorsqu'il atteint un terme qui n'est pas nécessairement le terme final du processus (*Paul ouvre sa boutique* au sens de *Il est sur le point d'ouvrir sa boutique*, mais les clients ne peuvent pas encore y entrer). L'état (*La Terre est ronde*) exprime la stabilité de la situation référentielle représentée et il est lié à une relation prédicative réalisée sur un intervalle ouvert. L'état renvoie alors à une valeur aspectuelle non bornée dans le temps et acquiert, ainsi, la valeur générique (*L'homme est un mammifère*) ou bornée (*La boutique de Paul est ouverte*) (voir figure 4).

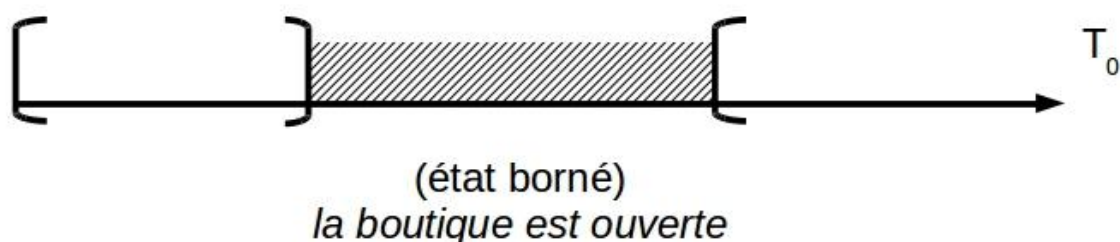


Figure 4. La boutique de Paul est ouverte

L'aspect et le temps ne se manifestent pas uniquement au niveau du verbe, ils concernent également d'autres catégories grammaticales, comme le syntagme adverbial (*Il a fait ses devoirs en une heure*) ou bien la forme nominale (*Enfant, il aimait les bonbons*), varient en fonction de la présence ou non de compléments essentiels et de circonstants.

Pour Barceló et Bres (2006), il n'y a pas action d'un élément sur un autre, mais interaction des deux éléments. Par exemple, ce n'est pas l'adverbe de temps qui détermine le temps verbal ni l'inverse, mais ils fonctionnent en tension pour actualiser l'énoncé. En effet, les valeurs aspectuelles associées au verbe sont le résultat d'enchaînements discursifs d'énoncés. Ces enchaînements ainsi que le contexte contribuent – grâce à la recherche d'indices contextuels – à lever l'indétermination sémantique de certaines formes grammaticales. À ceci se rajoute un travail de correspondance entre forme et signification.

Enseignant et élèves doivent chercher à développer une stratégie d'exploration contextuelle permettant de sélectionner la signification la plus pertinente à attribuer à la forme verbale en combinant des critères sémantiques et morphologiques. Deux exemples pourraient illustrer ces propos. Le premier repose sur l'analyse morphologique de la forme verbale et sa mise en lien avec l'aspect. Soit la phrase *Ce matin, j'ai mangé un gâteau*. Le passé composé est susceptible d'introduire deux valeurs aspectuelles : la valeur d'évènement repose sur l'information explicite *gâteau mangé*, action qui s'inscrit dans le passé, alors que la valeur d'état résultatif – grâce à l'auxiliaire *avoir* conjugué au présent – permet de décrire l'état actuel de l'énonciateur (*Je n'ai plus faim*) ; cette dernière information est implicite.

Nous fournissons à présent un deuxième exemple qui met en avant le rôle essentiel du contexte et du lien interphrastique. Soit l'incipit de *L'étranger* (Camus, 1942), *Aujourd'hui maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas*. Le syntagme *est morte* se prête à deux interprétations possibles (construction attributive ou évènement) que seule la deuxième phrase du texte permet de désambigüiser.

Les notions d'ordre et de succession temporelles en jeu dans la compréhension du temps (Montangero, 1984) supposent qu'on s'intéresse également à la temporalité narrative. Celle-ci se présente sous deux faces indissolublement liées (Genette, 1972). D'un côté, le temps du récit (tR), déterminé par la succession des mots et par la nature linéaire du signifiant



linguistique. De l'autre, le temps de l'histoire, celui dans lequel évoluent les personnages du récit selon un temps calendaire fictif, qui peut se mesurer en heures, en jours, en mois et en années. La narratologie distingue trois types de relations pertinentes entre le temps du récit et le temps de l'histoire : l'ordre, la durée et la fréquence. Que l'on porte le regard sur la narratologie ou sur l'analyse des discours, ce sont les mêmes unités linguistiques qui servent à construire les mouvements temporels : les temps verbaux (au sens conceptuel et non formel), les adverbes, les circonstants, certains choix lexicaux et syntaxiques. Dans les programmes scolaires, ces notions relèvent de la grammaire de la phrase. Mais prises isolément, elles ne permettent pas de rendre compte des mouvements temporels.

## 2. Enseigner la temporalité : quels constats ?

En classe, les élèves sont confrontés à un environnement grammatical composé d'un cadre prescrit – les programmes scolaires – non négociable mais aussi d'un cadre didactique, creuset de la liberté pédagogique de l'enseignant au sein duquel se retrouvent les manuels présents et utilisés (ou non) en classe de même que les activités pédagogiques proposées aux élèves, les règles utilisées en classe, les affichages qui servent de référence, etc. (Gourdet, 2010, p. 59)

### 2.1. Les programmes scolaires en vigueur

En France, les programmes scolaires sont nationaux et applicables à l'ensemble du territoire. Depuis un demi-siècle, l'approche tente de trouver un équilibre entre décroisement et cloisonnement des entrées propres à ce domaine disciplinaire. Le principe pour les textes de 2015 est d'articuler des activités de lecture, d'écriture et d'oral, et des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (MEN, 2015b, p. 98). Cependant, une des finalités de l'école reste la maîtrise orthographique, conception qui invite de manière plus ou moins

explicite à organiser le temps scolaire en séances décloisonnées : grammaire, orthographe et conjugaison. Il existe depuis plus de dix ans des tentatives d'intégration de la langue au sein des compétences langagières, mais cela reste limité. N'oublions pas que les changements « brutaux » d'épistémologie provoquent des réactions conservatrices, voire réactionnaires – il suffit de voir l'agitation médiatique provoquée par l'introduction du terme *prédicat* dans les programmes de 2015 pour percevoir une forme de rejet de principe dont le but serait de protéger la « tradition ».

Pour le verbe, la morphologie écrite demeure prépondérante et les entrées sémantiques au sein du discours restent timides. Pour permettre à l'enfant de construire ces différentes dimensions du temps dans le cadre des acquisitions langagières (au sens large), il faudrait permettre aux élèves de travailler simultanément, mais de manière ciblée, les différents niveaux de la temporalité (l'énonciation, la chronologie, l'aspect) dans les deux grands domaines de la didactique du français : lecture-écriture (et littérature), étude de la langue. Les programmes actuels n'offrent pas un curriculum précis sur cette question et le modèle « traditionnel », centré sur l'orthographe du verbe, a encore de beaux jours devant lui. Cependant, la question de l'aspect verbal est avancée pour le cycle 3 (MEN, 2015b, p. 116) et cela peut être perçu comme une avancée intéressante.

Les programmes du cycle 4 (MEN, 2015b, p. 240) invitent à la mise en évidence du lien entre le temps employé et le sens (valeur aspectuelle). Ils préconisent l'approfondissement de la valeur aspectuelle des temps à partir d'observations et de comparaisons. Les oppositions mises en avant<sup>4</sup> sont d'ordre aspectuel sans pour autant expliciter la manière dont les différents termes doivent être compris. Les nouveaux programmes mettent l'accent sur le développement de la posture réflexive des élèves : il s'agit de leur faire percevoir que la langue est un système organisé et de les faire réfléchir sur les normes, la pertinence et

---

<sup>4</sup> Opposition entre temps simples et temps composés (non accompli/accompli) ; opposition entre temps qui embrassent ou non l'action dans sa globalité (borné/non borné, ex. *Elle lut une page* / *Elle lisait une page*).

l'acceptabilité de telle ou telle forme. Cette manière de voir la grammaire peut révolutionner les pratiques ou au contraire complexifier davantage un exercice déjà peu évident. La norme constitue un important obstacle pouvant freiner la posture réflexive, et la discussion portant sur les différents degrés d'acceptabilité d'une phrase dépend à la fois du corps observé et de la manière dont on se positionne face à la règle grammaticale<sup>5</sup>.

## 2.2. Les outils élaborés dans les classes : le cahier de règles

Le cahier de règles (cahier, classeur ou toute autre forme) a une valeur institutionnelle, car il « officialise » le savoir enseigné dans l'espace scolaire et on le trouve dans la quasi-totalité des classes à l'école élémentaire (Gourdet, 2013, p. 265). L'observation de règles proposées aux élèves et des affichages mis à leur disposition offre des appuis pour comprendre la place effective de l'expression du temps et de son enseignement dans le contexte français. En CE2, 31 % des règles concernent le verbe avec une prédominance pour la question morphologique présentée en tableaux de conjugaison (Gourdet, 2013, p. 272). Quelques règles éparses approchent dans une grande simplification les valeurs des temps. Les valeurs y sont exemplifiées et décrites de manière péremptoire. Le tout est accompagné de quelques exemples, des phrases, sans autres explications. Ces règles-là ne reflètent pas un travail d'appropriation effectué par les élèves.

La question de la temporalité paraît figée. Par contre, tant sur le plan des affichages que sur celui des règles, la ligne du temps /passé/présent/futur/ semble immuable quel que soit le niveau et quelles que soient les classes ! Cette représentation présente un cadre qui reprend une approche topologique centrée sur la notion d'ordre de succession temporelle qui réduit la question du temps à la chronologie absolue (Gardes-Tamine, 1990, p. 76). Celle-ci s'établit à partir du moment de l'énonciation avec comme repère le locuteur et comme point de

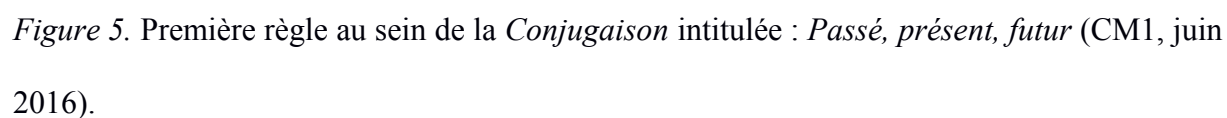
---

<sup>5</sup> Si l'imparfait est étiqueté « temps du passé », son emploi dans la construction hypothèse ou encore dans des phrases comme *Et si l'on allait au cinéma ce soir ?* s'avère particulièrement difficile à expliquer.

référence le présent. C'est une chronologie déictique et réductrice. Il est surprenant de constater que la représentation du temps dans les classes, sous couvert d'une accessibilité et d'une simplification (qui cachent également des méconnaissances linguistiques du côté des enseignants), est devenue une référence pédagogique diachronique rarement mise en question qui se transmet de génération en génération, un habitus scolaire qui transcende les connaissances individuelles, la formation et le temps. La représentation décrite ci-dessus montre que l'école escamote les dimensions aspectuo-temporelles et réduit l'apprentissage de la valeur des temps à la chronologie des trois époques, sans même prendre en compte l'énonciation. Il semble que, sur le plan pédagogique, nous soyons dans une impasse.

Deux remarques complètent ce tableau. La première concerne la terminologie utilisée et la polysémie des termes employés au sein de ces représentations scolaires réduites à la chronologie qui engendrent, pour les élèves, un risque de confusion entre les époques (passé, présent, futur) et les temps de conjugaison. Certains élèves n'arrivent pas à démêler ces entrées qui ne sont pas sur le même plan. Dans une tâche de définition écrite sur le verbe, un élève de CM2 indiquait : « Un verbe c'est quelque chose qu'on peut conjuguer à plusieurs temps – le futur, le présent et le passé. » (corpus Gourdet – novembre 2016) Cette réponse illustre, en fin d'école primaire, la confusion issue de l'enseignement proposé dans le cadre scolaire... La seconde remarque est liée aux locutions temporelles (adverbes, groupes nominaux, etc.) qui, dans les règles scolaires, sont également plaquées au sein du schéma passé/présent/futur. Souvent un phénomène d'appareillement figé est observé qui associe *passé* avec *hier*, *présent* avec *maintenant* et *futur* avec *demain*. Dans certaines règles, des confusions entre l'énonciation de discours et l'énonciation historique sont observées. En effet sont placés au même niveau des termes comme *hier* ou *la veille* ou encore *demain* et *le lendemain*, qui ne relèvent pas des mêmes plans d'énonciation. Cela ne fait qu'accentuer

Au regard de cette incursion dans les classes de CE2 par l'intermédiaire des règles proposées aux élèves (voir figure 5), il ne semble pas qu'il y ait réellement une « didactique de la temporalité ».



Trouve-t-on trace dans les manuels scolaires d'une approche complexe de la temporalité qui mettrait en relation différents niveaux d'unités linguistiques afin de rendre compte de la

manière dont elles construisent des mouvements temporels, chronologiques et aspectuels ? Pour répondre à cette question, nous avons examiné quinze manuels de lecture et d'étude de la langue pour le cycle 3, publiés entre 1992 à 2016. Cette étude exploratoire et qualitative a pour but d'observer comment la temporalité est abordée dans les activités de lecture-compréhension et de grammaire. Les textes de lecture se caractérisent par une importante variété de mouvements temporels parfois complexes sur le plan des repères énonciatifs et chronologiques. La présence de différentes catégories de marqueurs temporels et aspectuels pourrait inviter à une réflexion sur la temporalité, l'étude de la langue rejoignant l'activité interprétative. Cependant, les questions posées et les types de compétences visées sont très souvent en décalage avec la complexité temporelle du récit. De nombreuses activités consistent à « remettre en ordre les événements de l'histoire », mais elles ne portent que sur des chronologies linéaires, établies à partir du repérage de quelques indices formels et isolés que l'on prélève dans le texte. Les mouvements temporels sont abordés de manière réductrice : la chronologie d'un échange épistolaire est par exemple reconstituée en s'appuyant sur les dates, mais on ne s'interroge pas sur l'intervalle de durée qui sépare deux envois, alors qu'il fait partie des implicites qui font sens pour comprendre l'histoire. La notion « d'inférence temporelle » est parfois évoquée dans les nouvelles générations de manuels qui travaillent les stratégies de compréhension, mais leur résolution sollicite des compétences culturelles plutôt que linguistiques.

Certains manuels, de la génération « observation réfléchie de la langue », à la suite des programmes de 2002, avaient avancé des pistes pour aider à interpréter les variations d'ancrage énonciatif dans un même texte, par exemple, un travail sur une narration historique dans laquelle sont enchâssés des récits d'époque. Au regard de notre corpus, de telles tentatives semblent abandonnées dans les manuels les plus récents.

Pour ce qui concerne les activités relatives à l'étude de la langue, les manuels sont le reflet du découloisonnement (voir section 2.1) avec une disjonction des domaines grammaticaux qui empêche toute mise en relation des catégories de marqueurs temporels, une approche des temps verbaux presque exclusivement centrée sur la morphologie, des simplifications abusives quand ils définissent la « valeur des temps verbaux ». La quadripartition (grammaire-conjugaison-orthographe-vocabulaire) prend le pas sur une approche plus systémique qui englobe de fait le système temporel (Elalouf, Péret et Gourdet, 2017).

Notre corpus révèle des tentatives d'approches conceptuelles comme dans *La langue française mode d'emploi* (CM1 [Charmeux, 2003]), qui propose une réflexion sur la valeur des temps composés pour expliquer que « passé composé et plus-que-parfait servent tous deux à traduire un événement qui s'est passé avant un autre : PC avant un événement exprimé au présent et PQP avant un autre événement passé ». La double valeur aspectuelle du PC (valeur d'évènement ou valeur d'état résultatif) est alors sous-jacente. Un manuel de CE2 (Perrot et alii, 1991) reproduit une page d'agenda qui pourrait se prêter à l'expression et l'analyse de différentes visions du temps : situation temporelle : simultanéité/antériorité/coïncidence, extensions ponctuelles ou duratives... Mais l'activité qui accompagne ce support l'appauvrit en restant centrée sur le rôle des verbes dans la trilogie présent/passé/futur. On suppose ici une mise en tension entre les intentions de l'auteur (Charaudeau) et les contraintes posées par les programmes et l'éditeur.

Dans l'ensemble, les manuels étudiés reproduisent les cloisonnements exposés plus haut et l'absence de réflexion sur les mouvements temporels y est manifeste, tant en lecture qu'en grammaire. Cela reste très implicite et peu analysé. Les quelques pistes intéressantes se retrouvent dans des manuels conçus par des linguistes et à faible diffusion – *Grammaire, sens et communication*, dirigé par Charaudeau (1991), n'a jamais dépassé le CE2 au regard des ventes.

Au-delà de l'école primaire, les manuels pour le collège devraient fournir des appuis plus riches, mais « une certaine déception se dessine lorsque l'on découvre des tableaux proposant une description partielle ou parfois erronée du phénomène grammatical » (Valma, 2015). Par exemple, le manuel de langue *Étude de la langue 5<sup>e</sup>* (Paul, 2010) propose pour les emplois du présent de distinguer le présent d'actualité, de vérité générale, de narration ou de description. Les auteurs rajoutent également deux usages : le présent d'habitude et un présent exprimant le futur proche sans pour autant indiquer les conditions qui permettent cette interprétation. Par ailleurs, toute interprétation modale de cet emploi est passée sous silence. Soulignons que les manuels – tout comme les enseignants – identifient les valeurs aspectuo-temporelles exclusivement sur le verbe et rarement (voire jamais) sur les autres catégories grammaticales.

### 3. Quelques propositions didactiques pour sortir de l'impasse

L'expression du temps et son enseignement sont construits sur un modèle presque uniquement basé sur la variation du verbe. Il s'agit d'une conception déictique égocentrée sur le moi, ici et maintenant ou en relation très étroite avec ces paramètres. Nous défendons l'idée qu'une forme grammaticale véhicule simultanément des valeurs aspectuelles et temporelles, dans un cadre théorique qui propose trois valeurs : état, évènement et processus. Il s'agit alors de préciser le temps linguistique.

La représentation dominante est linéaire, simpliste et inopérante à terme. Bien qu'insuffisante pour organiser les différentes dimensions de la temporalité, la représentation linéaire du temps perdure pourtant dans le curriculum de l'élève, et dans la durée historique de ce curriculum et sur le cursus de l'élève, avec une évolution en toute fin du collège. L'aspect est, quant à lui, sous-étudié. La conséquence de ces deux entrées dans le problème, et du déséquilibre entre elles, est la valorisation d'un modèle qui nie les capacités épilinguistiques des élèves et qui est peu efficace pour leur développement langagier.



Dans le contexte français, toute question qui amène à s'interroger sur la pertinence de la terminologie grammaticale et sur les termes employés est une question vive, propice à des débats enflammés qui débouchent invariablement à des raccourcis simplistes sur la baisse du niveau et la remise en cause des démarches réflexives pour apprendre la langue... Dans la classe, la représentation du temps prend donc appui sur des bases notionnelles fragiles. La confusion terminologique illustre les flous linguistiques qui entremêlent des entrées morphologiques, des valeurs sémantiques, des dimensions énonciatives, etc. La terminologie actualisée dans les manuels, les écrits scolaires et les programmes est le reflet d'une confusion qui concerne à la fois les enseignants et leur formation, mais également les auteurs pédagogiques et les prescripteurs. On ne peut cependant se contenter de la terminologie grammaticale scolaire employée en ce qui concerne l'apprentissage de l'expression de la temporalité, car elle est une des sources des obstacles didactiques décrits plus haut. La désambiguïsation des noms de certains tiroirs verbaux et des termes qui désignent les différentes époques paraît incontournable. Il y a bien eu des tentatives pour changer le nom des formes de conjugaison (Chartrand, 2016 ; Maillard, 1993 ; Wilmet, 2003) mais elles se sont toujours confrontées aux habitudes pédagogiques complexes et solidement ancrées, qu'il est nécessaire de faire évoluer.

Les enseignants qui entrent dans le métier ayant pour la plupart reçu une formation linguistique conçue sur une base morphosyntaxique, il convient de leur donner les moyens d'eux-mêmes analyser les textes donnés à lire et analyser aux élèves, et donc de privilégier une grammaire plus sémantique qui passe par les visions du temps. L'enseignement-apprentissage de la temporalité souffre donc de l'absence d'une typologie progressive de situations problèmes qui s'appuierait notamment sur le discours narratif et sur un ensemble de catégories sémantiques constituant une boîte à outils métalinguistique : la détermination du moment, la réalisation du procès, sa situation relative ou sa corrélation à d'autres, son

accomplissement, son extension... (voir Charaudeau, 1992) Ce nécessaire développement didactique se situe possiblement sur trois axes classiques : la réception et la production du discours, l'étude de la langue.

En réception, il s'agit de repenser le rappel de récits.

À l'école maternelle, en France, l'injonction est de mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (MEN, 2015a, p. 5). Pour l'apprentissage de l'expression du temps, la compréhension de discours est une entrée à privilégier à partir de la reformulation de récits. Il faut cependant se libérer des images séquentielles à replacer sur une frise chronologique pour éviter d'enfermer les élèves dans un rappel de récit qui suppose par ce support que les événements se succèdent obligatoirement dans le discours sur un axe chronologique. Cette remise en ordre de quelques illustrations, le nombre étant souvent la seule variable de différenciation, empêche de symboliser et de comprendre des événements simultanés ; cela tend par ailleurs à faire croire que chaque événement est construit sur une durée constante, ce qui nie les nuances entre état, événement et procès.

Le cadre de l'exercice limite donc l'expression du temps, et il semble essentiel d'investir des situations qui permettent des rappels de récit où la simultanéité, les durées et les successions d'événements ont toute leur place. Les tapis de contes offrent un espace multidimensionnel qui facilite les représentations du temps et de l'espace. Les enfants manipulent des personnages, se déplacent dans un espace ludique et racontent l'histoire qu'ils ont entendue mainte et mainte fois. L'étayage de l'enseignant est indispensable pour les questionner, reformuler, leur demander des précisions et leur permettre, entre autres, d'apprendre à exprimer le temps.

Au cycle 3, le travail de compréhension de textes littéraires peut amener également à représenter l'histoire sous la forme d'un schéma temporel, au travers de la lecture de textes complexes qui proposent des questions portant sur des durées, des analepses ou des prolepses,

des faits répétitifs et des événements saillants. Les élèves doivent être confrontés à des discours où la linéarité du récit et celle du texte ne sont pas en adéquation, où les questions aspectuelles ont une influence sur la compréhension. Le choix des textes littéraires, l'analyse didactique fine des obstacles, le repérage et l'anticipation des résistances à la compréhension liée aux questions de l'expression du temps sont donc essentiels, et cela suppose des connaissances linguistiques précises pour l'enseignant dans ce travail d'anticipation. Il est donc nécessaire d'explicitier la cohérence temporelle pour l'enseignant afin qu'il sache guider les élèves dans les démarches implicites et explicites de compréhension des récits. Cela suppose aussi que soient réfléchies les démarches d'étayage de l'enseignant pour accompagner, susciter, formaliser l'expression des différentes dimensions du temps. Enfin, la constitution de corpus organisés de textes qui proposent les différentes visions du temps et notamment la dimension aspectuelle est incontournable afin de ne pas laisser l'enseignant seul face au problème. De nombreux textes intéressants de ce point de vue existent, par exemple dans les manuels, mais ils ne sont pas exploités.

En production, les images séquentielles – toujours ! – restent une entrée très utilisée par les enseignants de l'école élémentaire pour faire écrire les élèves selon la chronologie d'une petite histoire illustrée. Les sites et blogues personnels regorgent de ces outils qui selon les auteurs facilitent le travail d'écriture (repérage dans le temps et organisation du récit). Pourtant, trop souvent, les images déjà organisées amènent à écrire une légende sous chaque dessin, ce qui limite la construction du récit et peut bloquer les élèves dans une simple écriture de phrases qui se succèdent. Il est possible de prendre appui sur ces successions d'images, mais en favorisant la construction du récit par les élèves en fonction de choix personnels et en jouant simultanément ou successivement sur l'ordre des images et le positionnement du narrateur (voir Sautot et Lepoivre-Duc, 2010, p. 106). L'élaboration de

récits à partir d'une construction mentale et non d'une simple légende d'images permet d'aborder des questions d'expression du temps plus complexes.

La didactique de l'étude de la langue doit combler le gouffre notionnel entre conjugaison et production du texte. Dans son intervention au colloque « Pratiques et l'enseignement du français », en mai 2015 à Metz, Bronckart sous-entendait qu'il est impossible de relier la grammaire et la production de textes. Or c'est à une réorientation de la grammaire qu'il convient de parvenir. Celle-ci est actuellement trop orientée vers l'analyse de la phrase et la correction orthographique du verbe, et elle fait peu de place à l'analyse des outils utiles au texte et à son énonciation. On peut ainsi envisager des tris d'unités linguistiques pour appréhender les énonciations, les systèmes verbaux, et les marques aspectuo-temporelles dans leur diversité et non dans l'étroitesse de la conjugaison introduite par la trilogie hier-aujourd'hui-demain. On peut aussi envisager la construction de boîtes à outils linguistiques, une grammaire du discours en fait, qui appuie les stratégies de compréhension et d'interprétation des textes (voir une esquisse chez Lepoivre-Duc, Chailly et Sautot, 2015).

#### 4. Conclusion

Améliorer l'influence de la recherche didactique sur les pratiques vise d'abord à lutter contre le stéréotype notionnel dans les questions de temporalité, comme ailleurs. Le changement dans l'éducation des enfants passe en premier lieu par un changement dans la culture de ceux qui les éduquent. Pour cela, il n'existe guère d'autres solutions que la formation des enseignants, le prosélytisme associatif, l'intervention des chercheurs à tous les niveaux du processus de transposition didactique. Dans le contexte français, les perspectives d'une influence sur le politique ou sur la politique de l'éducation semblent quelque peu bouchées, notamment sur le plan économique, en raison de réductions drastiques de la formation initiale et continuée. Reste la piste de la transposition didactique. Il convient alors de travailler à une

reconfiguration didactique du champ ! Un point que peut-être la recherche en didactique du français (y compris l'AIRDF) a un peu négligé, en France du moins. Le chantier le plus prometteur à nos yeux est celui d'une intervention volontariste dans le champ des outils et dispositifs à fournir aux enseignants. Les volumes de téléchargements sur les blogues enseignants (qui perpétuent allègrement le stéréotype !) montrent que l'heure est au « clé en mains ». Nous pouvons donc investir également ces espaces, par le biais de propositions concrètes utilisables – vulgarisation des notions, typologie de problèmes, progression pédagogique – susceptibles de guider la réflexion linguistique des enseignants comme celle des élèves.

## Références

- Barceló, G. et Bres, J. (2006). *Les temps de l'indicatif en français*. Paris, France : Ophrys.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris, France : Gallimard.
- Benveniste, É. (1974). *Éléments de linguistique générale I et II*. Paris, France : Gallimard.
- Bronckart, J.-P. (1976). *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.
- Bronckart, J.-P., Schneuwly, B., Davaud, C. et Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2015). *Problèmes et perspectives de l'enseignement grammatical* Colloque international *Pratiques et l'enseignement du français : bilan et perspectives*, 8, 9, 10 avril 2015 (Université de Lorraine, Metz)
- Camus, A. (1942). *L'étranger*. Paris, France : Gallimard.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, France : Hachette.

- Charmeux, É. (dir.). (2003). *La langue française, mode d'emploi. CMI*. Toulouse, France : SEDRAP.
- Chartrand, S. (dir.). (2016). *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal, Canada : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Londres, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Dahl, Ö. (1974). Some suggestions for a logic of aspects. Dans G. Jacobson (dir.), *Göteborg Contributions to the 7th International Congress of Slavists in Warsaw* (p. 21-35). Göteborg, Suède : Slavica Gothoburgensia.
- Desclés, J.-P. (1980). Construction formelle de la catégorie de l'aspect (essai). Dans *Notion d'aspect* (p. 198-237). Paris, France : Klincksieck.
- Desclés, J.-P. et Guentchéva, Z. (1995). In the notion of process necessary ? Dans P.-M. Bertinetto et al. (dir.), *Temporal reference : Aspect and actionality*. Vol. 1 : *Semantic and syntactic perspectives* (p. 55-70). Turin, Italie : Rosenberg and Sellier.
- Dolz, J. (1990). *Catégorie verbale et activité langagière : le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans* (thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse).
- Elalouf, M.-L., Péret, C. et Gourdet, P. (2017). Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives ? Dans E. C. Bronckart et R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 45-67). Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Gardes-Tamine, J. (1990). *La grammaire*. Vol. 2 : *Syntaxe*. Paris, France : Armand Colin.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris, France : Seuil.
- Genette, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris, France : Seuil.

- Gourdet, P. (2008). La valeur des temps verbaux : la chronologie des évènements d'un récit. *Blé*, 91(41), 17. Repéré à [http://cache.media.education.gouv.fr/file/Publications\\_et\\_actions\\_departementales/65/8/ble91-41\\_647658.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Publications_et_actions_departementales/65/8/ble91-41_647658.pdf)
- Gourdet, P. (2010). La classe, un environnement grammatical particulier : description des éléments qui constituent l'environnement grammatical des élèves à l'école élémentaire française. *La lettre de l'AIRDF*, 45-46, 58-65.
- Gourdet, P. (2013). Le « cahier de règles » à l'école élémentaire, outil institutionnel et référence grammaticale : le cas du verbe en CE2. Dans O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Enseigner la grammaire* (p. 265-285). Paris, France : Éditions de l'École Polytechnique.
- Guentchéva, Z. (1990). *Temps et aspect : l'exemple du bulgare contemporain*. Paris, France : CNRS Éditions.
- Lepoivre-Duc, S. et Chailly, A. (2013). Propositions pour une approche discursive et réflexive de la valeur des temps verbaux à l'école primaire. Dans O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Enseigner la grammaire* (p. 287-300). Paris, France : Éditions de l'École Polytechnique.
- Lepoivre-Duc, S., Chailly, A. et Sautot, J.-P. (2015). Apprendre à dire le temps puis à comprendre comment on le dit. *Scolagram. Revue de didactique de la grammaire*, 1. Repéré à <https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/chapter/revue/numero-un>
- Lepoivre-Duc, S. et Sautot, J.-P. (2009). La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi. *Repères*, 39, 125-143.
- Lyons, J. (1977). *Semantics* (vol. I-II). Londres, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Maillard, M. (1993). *Vers une rénovation de la grammaire et de sa terminologie*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.

- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2015a, 26 mars). *Programme de l'école maternelle. Bulletin officiel de l'Éducation nationale* [spécial n° 2].
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2015b, 26 novembre). *Programmes pour les cycles 2, 3 et 4. Bulletin officiel de l'Éducation nationale* [spécial n° 11].
- Montangero, J. (1984). Perspectives actuelles sur la psychogenèse du temps. *L'année psychologique*, 84(3), 433-460.
- Mourelatos, A. (1981). Events, processes and states. Dans P. Tedeschi et A. Zaenen (dir.), *Syntax and semantics*. N° 14 : *Tense and aspect*. New York, NY : Academic Press.
- Paul, J. (dir.). (2010). *Étude de la langue 5<sup>e</sup>*. Paris, France : Bordas.
- Perrot, D., Morel, L., Retout, Ph., Siméon, M.-F., P. (1991). *Grammaire, sens et communication*. Paris, France : Hachette. (Collection Charaudeau)
- Péret, C. et Sautot, J.-P. (2012). L'élève et le verbe : entre usage et prescription institutionnelle. Dans C. Avezard-Roger et B. Lavieu-Gwozdz (dir.), *Le verbe : perspectives linguistiques et didactiques*. Arras, France : Artois presses université, 11-19
- Sautot, J.-P. et Lepoivre-Duc, S. (2010). *Expliquer la grammaire*. Grenoble, France : SCÉRÉN-CRDP.
- Valma, E. (2015). Enseignement des temps verbaux : faites entrer l'aspect ! *Scolagram. Revue de didactique de la grammaire*, 1. Repéré à <https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/chapter/revue/numero-un>
- Vendler, Z. (1957). Verbs and times. *The Philosophical Review*, 66(2), 143-160.
- Veyrenc, J. (1980). *Études sur le verbe russe*. Paris, France : Institut d'études slaves.
- Wilmet, M. (2003). *Grammaire critique du français* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.