

Chapitre 8

Valeurs et usages du temps et de l'aspect dans les productions écrites

Pistes pour traiter en formation un phénomène grammatical complexe¹

Roxane Gagnon, HEP Vaud (Lausanne)

Serge Érard et Christopher Laenzlinger, IUFE (Genève)

*Ce n'est pas le temps principal qui amène le temps de la subordonnée, c'est le sens.
Le chapitre de la concordance des temps se résume en une ligne : il n'y en a pas.
(F. Brunot, 1922, p. 782)*

L'une des finalités de l'enseignement grammatical est d'aider les élèves à produire et à comprendre divers genres de textes. Pour expliquer le fonctionnement de la langue, on prend le texte comme point de départ. Ceci permet d'articuler l'enseignement de la grammaire à celui de l'écriture et de la lecture. À cette finalité, nous ajoutons la nécessité de prendre en compte le contexte scolaire genevois, plurilingue et multiculturel, et de s'appuyer sur celui-ci afin de penser la formation initiale des enseignants de français. Aussi, nous tentons d'élaborer une métalangue accessible et généralisable, qui permette le passage de l'étude du français à celle d'autres langues. Notre contribution repose également sur le présupposé que l'étude d'un phénomène grammatical complexe, tel que le fonctionnement des tiroirs verbaux dans les textes, requiert la conception de dispositifs de formation qui mettent les apprenants dans des démarches actives de découverte (DADD), où ils observent, manipulent, formulent des hypothèses pour développer des concepts et notions (Chartrand, 1996). L'enseignement de la grammaire est ainsi associé à des démarches qui tiennent davantage compte du processus général d'apprentissage et du processus par lequel l'élève ou le formé s'approprie l'écrit. L'examen des contenus et des démarches de la formation portant sur la question du fonctionnement des temps verbaux dans les textes et, parallèlement, sur le système verbal (mode,

¹ Nous tenons à remercier chaleureusement Caroline Masseron et Vincent Capt pour leur relecture attentive du texte et leurs commentaires avisés.

aspect, temps, personne, auxiliaires et semi-auxiliaires) peut, en effet, permettre de mieux penser le relai des contenus de la formation à la classe.

Pourquoi pointer le fonctionnement des temps du verbe, de leurs valeurs et usages en contexte ? D'abord, du point de vue de la grammaire au sens strict, parce que le verbe est l'un des éléments centraux de la structuration de la phrase. Il est aussi porteur d'un ensemble important de marques morphologiques (Bassano *et al.*, 2001). Ensuite, du point de vue de la production textuelle, la non-maitrise des mécanismes de cohésion temporelle est à l'origine de plusieurs erreurs dans les copies des élèves et des étudiants universitaires (Meleuc & Fauchart, 1999).

La cohérence textuelle se rapporte aux contenus sémantiques du texte ainsi qu'à l'ajustement du texte à une situation : la progression du propos, la relation entre les différentes informations véhiculées dans un texte sont régies par des principes de non-contradiction et de congruence. La cohésion se lie à la textualisation et à l'usage des marques linguistiques (Bronckart, 1997, chap. 8). Aussi, le terme de cohésion temporelle englobe, en plus des syntagmes verbaux, les unités linguistiques autres qui contribuent à l'explicitation de ces mêmes relations (organisateur textuels, adverbes, groupes prépositionnels, subordonnées à valeur temporelle, nous y reviendrons).

Comme ces mécanismes s'analysent sur divers plans : morphologique, lexical, syntaxique, sémantique et textuel, les enseignants peinent à les situer et à en donner une explicitation susceptible d'être comprise des élèves : « les enseignants de langue écrite eux-mêmes ne disposent pas d'une conscience explicite des normes de cohérence textuelle qui les conduisent à disqualifier telle ou telle production d'élève » (Reichler-Béguelin *et al.*, 1988, p. 9). En formation, les différents plans d'analyse des phénomènes de cohésion temporelle méritent d'être distingués, mais il s'agit aussi de penser leur articulation.

Notre réflexion sur le traitement du fonctionnement des temps du verbe dans la formation des enseignants de français du secondaire s'organise en quatre temps. Le premier temps expose la problématique du traitement des questions temporelles et aspectuelles dans l'enseignement et la formation et expose le cadre théorique de l'analyse. Nous rendons compte ensuite de l'expérimentation d'un dispositif de formation mené avec les étudiants inscrits au séminaire de recherche en didactique de la grammaire à l'IUFE², au cours des trois dernières années. Celui-ci vise à amener les enseignants en formation à réfléchir au traitement de la cohésion temporelle dans les textes à partir d'une démarche active de découverte centrée sur l'analyse de productions écrites d'élèves de genres de textes variés. L'approche inductive proposée vise à faire entrer le formé dans

² Le séminaire de recherche est sous la responsabilité de Christopher Laenzlinger, à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE) de Genève.

un réseau de concepts en lien avec le traitement des questions temporelles dans les textes et avec les aspects de l'enseignement de la production écrite qui s'y rapportent. Nous abordons notamment les questions d'annotation et d'évaluation de ces textes. La deuxième partie présente à partir d'un exemple pratique les difficultés des enseignants débutants à traiter les questions en lien avec la cohésion verbale dans les textes de leurs élèves. La troisième partie, prospective, permet, d'une part, de faire une synthèse critique de nos observations et, d'autre part, d'argumenter un certain nombre de choix et de critères de choix en vue du traitement de la cohésion verbale en formation à l'enseignement de la production écrite. Nous terminons par l'énoncé de quelques propositions de progression en vue d'aider à organiser l'enseignement de ces questions.

Le temps des verbes : un réseau complexe de concepts grammaticaux

Cette partie vise à donner des repères théoriques pour situer ensuite le point de vue que nous adoptons. Nous présenterons les grandes approches des questions temporelles. Ce faisant, nous nous arrêterons sur le concept d'aspect et sa relation (partielle) avec les temps verbaux, nous exposerons certains principes quant à l'ancrage et à l'origine temporelle des discours (Bronckart, 1997) et présenterons le traitement des valeurs des temps verbaux dans l'approche pragmatique référentielle et inférentielle (Moeschler *et al.*, 1998). Nous terminerons cette partie en explicitant quelques problèmes liés au traitement des valeurs des temps et de l'aspect dans les grammaires scolaires et moyens d'enseignement actuels.

La complexité de la didactisation du fonctionnement des temps du verbe dans les textes

La représentation du temps dans la langue et le discours est un phénomène grammatical et discursif complexe. La compréhension de la signification des emplois des temps verbaux demande des efforts d'abstraction puisqu'elle requiert la mise en relation de trois époques différentes (présent, passé et futur) et des deux autres repères servant à les définir : le moment de l'énonciation et le moment du procès relaté (Reichenbach, 1947 ; Moeschler *et al.*, 1998). Ces trois points de repère (moment de

l'énonciation, moment de l'évènement, moment de référence)³ permettent le repérage des temps verbaux de l'indicatif ainsi que leur classement logique.

L'étude du fonctionnement des temps du verbe dans un texte nécessite la prise en compte de plusieurs plans d'analyse : morphologique (marques liées au mode, au temps, à la personne, au nombre et au genre), lexical (aspect), syntaxique (constructions admises par le verbe), sémantique (valeurs) et textuel (en lien au genre textuel, à la cohérence et à la cohésion textuelles). Le *texte*, « suite de phrases dont l'enchaînement, à l'oral et à l'écrit, obéit à [six] règles de cohérence » (Genevay, 1994, p. 158) : 1. l'unité du sujet, 2. la reprise de l'information, 3. la progression de l'information, 4. l'absence de contradiction, 5. la constance du point de vue énonciatif, 6. la cohérence temporelle (Chartrand *et al.*, 1999/2011)⁴. Différents marqueurs aspectuo-temporels servent à assurer la cohérence temporelle d'un texte : les verbes et leur(s) complément(s), les groupes adverbiaux, les groupes prépositionnels, les subordonnées à valeur temporelle, les anaphores nominales ou pronominales (Gosselin, 1996).

L'étude traditionnelle du système verbo-temporel a eu tendance à tout ramener à la chronologie, à la datation du procès, ce qui a contribué à entretenir les confusions entre moment de l'évènement, moment de l'énonciation et moment de référence (Combettes & Fresson, 1975 ; Dolz, 1990). Cette confusion est alimentée par le fait qu'on mêle souvent des critères sémantiques et des critères morphosyntaxiques pour justifier les catégories de temps et de mode. À titre d'exemple, le moyen d'enseignement officiel pour le français au secondaire en Suisse romande, *L'atelier du langage*, distingue deux types d'énoncés « selon qu'ils contiennent ou non des indices de l'énonciation » (Beltrando, 2010, p. 25). On associe à *l'énoncé ancré* les temps du « présent d'énonciation » et du passé composé ; *l'énoncé coupé* de la situation d'énonciation est exprimé par des temps verbaux « non liés au moment d'énonciation » : présent (de vérité générale, de narration), passé simple, imparfait, plus-que-parfait (*ibid.*, p. 25). Or, aucune marque morphologique n'est caractéristique d'un temps chronologique. Il n'existe pas non plus de correspondance terme à terme entre les variations flexionnelles et les informations véhiculées par les temps du verbe (Dolz, 1990).

La notion de cohésion temporelle est peu définie dans les ouvrages de référence scolaires. Absente dans les moyens d'enseignement officiels romands pour le secondaire (*Livre Unique : Français*⁵ et

³ Pour être plus exacts, Reichenbach (1947) utilise les termes suivants : *Speech point* (S, moment de l'énonciation) ; *point of the Event* (E, moment de l'évènement) ; *point of Reference* (R, moment de référence, moment dont je parle). Dans l'exemple, *Hier, je me suis souvenue qu'il portait une alliance au moment où je l'ai rencontré*, ces trois moments sont distincts. Le moment de référence (celui de la rencontre) est antérieur au moment de l'évènement (le souvenir raconté au passé). Au contraire, dans l'exemple *L'allier gauche tire et marque !*, ils coïncident.

⁴ Charolles (1978), bien avant Genevay et Chartrand, avait mis en évidence l'existence de quatre *méta-règles* de cohérence : répétition, progression, non-contradiction et relation.

⁵ Manuel dirigé par H. Potelet (2011) et édité par Hatier.

L'atelier du Langage), elle est traitée de façon sommaire dans les grammaires pour l'enseignement (Tomassone, 2002 ; Genevay, 1994 ; Chartrand *et al.*, 1999/2011). Les principes de la cohésion nominale ont pu être formulés grâce à des marques linguistiques aisément reconnaissables (passivation, anaphores, deixis, etc.). Tout comme la cohésion nominale, la cohésion verbale est un phénomène linguistique et textuel complexe, mettant en jeu plusieurs facteurs linguistiques. Mais, comme ceux-ci sont difficiles à cerner et à rendre explicites, la cohérence verbale, contrairement à la cohérence nominale, résiste à une didactisation claire et précise.

Dans les manuels scolaires, la cohésion verbale / temporelle est souvent traitée au niveau de la concordance des temps. C'est à croire que les deux notions se confondent. Bronckart (1997) fait bien la différence entre la concordance des temps, qui se situe au niveau de la phrase complexe (grammaire de phrase), et la cohésion temporelle, qui se situe au niveau des énoncés successifs (grammaire de texte).

Chez les élèves, certains problèmes de compréhension du système verbal et d'interprétation des mécanismes de cohésion temporelle proviennent d'une terminologie traditionnelle qui emploie des étiquettes trompeuses pour nommer les différentes formes que peut prendre le verbe (Chartrand, 2011a). Une confusion est engendrée par l'utilisation du même terme, *temps*, pour renvoyer à la fois au *temps chronologique* (*time* en anglais) et au *temps verbal* (passé simple, présent, passé composé ; *tense* en anglais). Certaines formes verbales ont vraiment valeur de temporalité alors que d'autres ne présentent que des oppositions d'aspect ou de modalité (Leeman-Bouix, 1994). Cette terminologie contribue à obscurcir les distinctions entre les concepts de mode⁶, d'aspect⁷, de temps et de personne⁸.

Aspect et transposition didactique

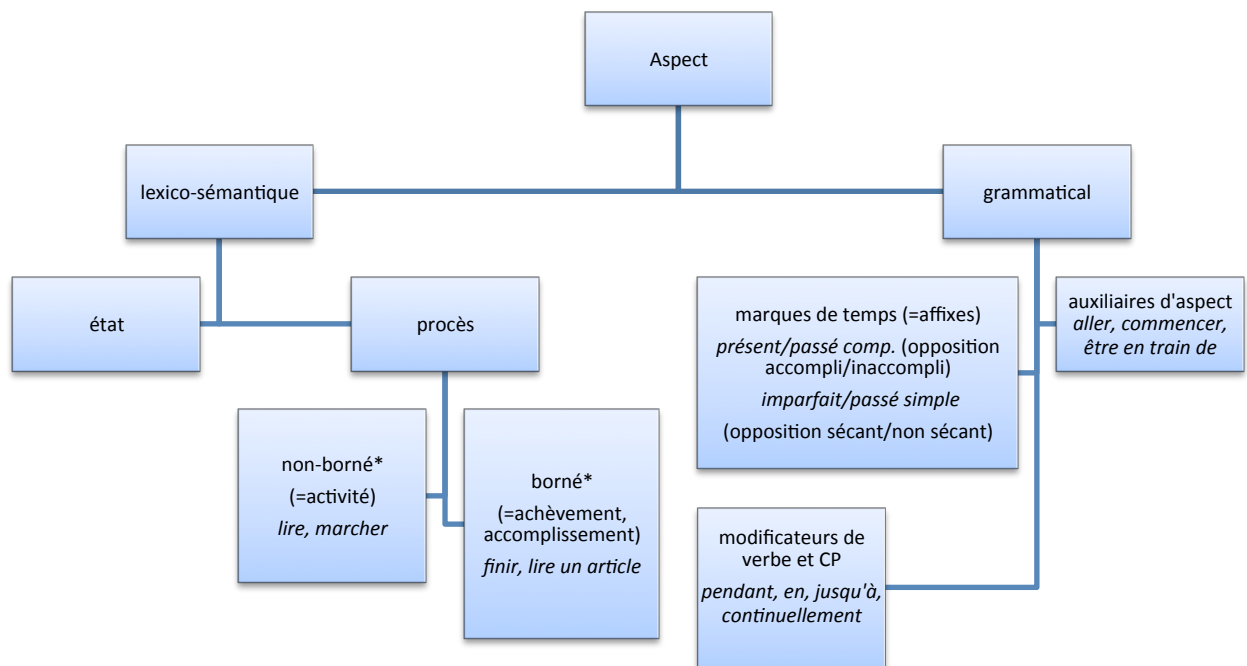
L'aspect a été étudié par bon nombre de linguistes (Guillaume, 1929 ; Benveniste, 1966 ; Vendler, 1967 ; Ducrot, 1972 ; Weinrich, 1973 ; Culioli, 1980 ; Klein, 1994 ; Gosselin, 1996 ; Wilmet, 1997 ;

⁶ Le mode renvoie à la manière d'appréhender ou de présenter le procès. À la suite de Leeman-Bouix (1994), nous en retenons quatre : l'infinitif, le participe, l'indicatif et le subjonctif. L'impératif, « mode de parole, non pas mode de pensée » (Guillaume, p. 47, cité par Leeman-Bouix, p. 81) relève d'ailleurs de l'aspect plutôt que du mode. Parmi ces quatre modes, un seul indique la temporalité : l'indicatif ; les autres modes sont intemporels. C'est pourquoi le terme présent dans *subjonctif présent* peut générer quelque confusion pour l'apprenant.

⁷ Les confusions sont liées ici aux différentes marques aspectuelles : les formes simples et composées des verbes, les périphrases verbales, l'aspect lexical contenu dans le verbe lui-même et certains modes du verbe comme l'impératif ont aussi une valeur aspectuelle.

⁸ On devrait plutôt faire observer à l'apprenant qu'il y a quatre personnes désignant les locuteurs et interlocuteurs engagés dans la communication (je, tu, nous, vous) et une personne renvoyant à un référent singulier ou pluriel (il/elle/on – ils/elles) (Chartrand, 2011b).

Moeschler *et al.*, 1998, entre autres) dans divers cadres théoriques. Nous avons choisi de suivre l'approche instructionnelle de Gosselin utilisant le calcul inférentiel et procédural (voir aussi Moeschler *et al.*, 1998) pour traiter les diverses informations, parfois contradictoires, de la paire aspect-temps. En nous basant sur Gosselin (1996), nous adoptons une schématisation de l'aspect verbal comme représentée dans le schéma 1.



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

Schéma 1 : Schématisation de l'aspect verbal inspirée de Gosselin (1996)⁹

Comme nous l'avons mentionné, une distinction est faite entre l'aspect lexico-sémantique, exprimé par le sens lexical du verbe, et l'aspect grammatical, exprimé par les marques morphologiques de temps ainsi que par des auxiliaires et autres éléments aspectuo-temporels (adverbes et compléments de phrase (CP) comme *déjà, depuis, avant de, pendant, en, jusqu'à, continuellement*, etc.). Au niveau de l'aspect lexico-sémantique, on distingue les verbes qui expriment un état (*souffrir, rester, habiter*) de ceux exprimant un procès.¹⁰ Parmi ces derniers, il y a

⁹ D'autres linguistes, tels que Wilmet, proposent une classification différente et souvent beaucoup plus complexe. De plus, les choix terminologiques peuvent varier d'un auteur à l'autre. Le tableau de Gosselin, de même que ses choix terminologiques, nous paraît le plus approprié aux objectifs de notre étude.

¹⁰ Nous adoptons une définition plus restrictive de la notion de *procès* que celle traditionnellement admise. Pour nous, le *procès* est une notion dynamique (*process* en anglais suivant Vendler, 1967) qui renvoie à l'action, l'activité ou l'évènement dénoté par le verbe et se distingue donc de la notion non-dynamique d'*état*.

des verbes d'activité au procès non borné (verbes atéliques) comme *lire, marcher, courir* et des verbes dont le procès est borné (verbes téliques) tels que *finir, achever, arriver, lire (un article), courir (le 100 mètres)*¹¹. Nous avons préféré éviter les termes de *perfectif* et d'*imperfectif*, hérités des langues qui expriment cette opposition aspectuelle par des marques morphologiques distinctives (c'est le cas notamment du latin et des langues slaves). Soulignons aussi l'importance du régime des verbes (intransitif vs transitif), qui peut influencer sur leur valeur. C'est le cas des verbes *courir* et *lire* ci-dessus.

Quant à l'aspect grammatical, il est exprimé par les temps du verbe (entre autres). Un verbe au temps simple, le présent de narration par exemple, exprime généralement un aspect non accompli (et montre le déroulement du procès en cours de réalisation), alors qu'un verbe à un temps composé, ce pourrait être un verbe au passé composé, réalise un aspect accompli (le procès est achevé en ayant franchi sa fin). Une autre opposition concerne l'imparfait et le passé simple. Le premier exprime un procès duratif ou sécant et le second un procès non duratif ou non sécant. Du point de vue narratif, cette opposition sert généralement à la description d'une scène de premier plan (passé simple) qui fait avancer le récit dans le temps par rapport à une scène d'arrière-plan (imparfait). Voir, par exemple, *Pendant que le gardien dormait, le détenu s'échappa de sa cellule*¹².

La notion d'aspect grammatical renvoie également à l'utilisation d'auxiliaires ou périphrases d'aspect. Ces auxiliaires sont suivis de l'infinitif et expriment une particularité à propos du début, du milieu ou de la fin du procès (Chartrand *et al.*, 1999/2011, p. 201). On peut citer les formes suivantes (voir aussi Lachet, 2013 pour une liste plus détaillée) accompagnées de leur valeur aspectuelle :

Exemple 1 : Valeurs des auxiliaires ou périphrases d'aspect

-
- a. aspect terminatif : *finir par*
 - b. aspect inchoatif : *commencer par*
 - c. aspect progressif : *être en train de*
 - d. aspect prochain : *aller*
 - e. aspect récent : *venir de*
-

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

¹¹ Voir à la l'origine la classification de Vendler (1967) reprise dans Bronckart (1997 : chap. 8).

¹² Ces exemples sont donnés à titre d'illustration. Il peut y avoir des contrexemples, utilisés notamment par certains auteurs dans la littérature. Luscher (2002) cite le cas suivant : *Pendant qu'il lut le journal, Marie prenait son bain*. De tels exemples ne doivent pas nous faire oublier que la conjonction de subordination *pendant que* est plus naturellement accompagnée de l'aspect duratif/sécant (imparfait).

Exemple 2 : Adverbes et compléments de phrases à propriétés aspectuelles

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

Les faits ci-dessus, ainsi que le schéma 1, nous montrent que l'aspect est un phénomène multidimensionnel, ce qui rend son apprentissage et son enseignement très difficiles. Les relations entre l'aspect lexico-sémantique et l'aspect grammatical conduisent à des rapports de compatibilité ou non. En français, tout verbe a au moins deux aspects, un aspect lexico-sémantique et un aspect grammatical. Par exemple, les verbes à l'infinitif sont dépourvus de marques temporelles, mais ont un aspect lexico-sémantique (état / procès) et un aspect grammatical (forme simple=non-accompli et forme composée=accompli). Dans l'exemple *Jean sortit de la maison*, les valeurs aspectuelles sont les suivantes : (i) procès borné, (ii) non sécant et (iii) non-accompli. Ainsi, les verbes dont l'aspect lexico-sémantique exprime un procès borné s'accordent avec l'aspect grammatical non sécant, alors que les verbes au procès non borné s'accordent naturellement avec l'aspect sécant. Par ailleurs, l'opposition borné / non borné (perfectif / imperfectif) n'est pertinente qu'avec des verbes d'aspect non accompli.

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

On voit que l'aspect grammatical enrichit, renforce, voire annule l'aspect lexical. De plus, des conflits aspectuels peuvent se produire, comme dans l'exemple en 3, repris à Gosselin (1996).

Exemple 3 : Énoncé comportant un conflit entre aspect grammatical et lexical

Pierre nageait pendant deux heures depuis très longtemps.

Dans cet énoncé un conflit se présente entre l'imparfait, qui exprime l'aspect inaccompli, le complément de phrase (*depuis* + durée), qui est compatible avec les aspects non accompli et accompli et le complément de phrase (*pendant* + durée), qui impose l'aspect aoristique (Benveniste

1966, Culioli 1980)¹³. C'est l'itération qui permet de résoudre ce conflit. L'énoncé est interprété comme une série de procès identiques dont chaque réalisation est présentée sous un aspect aoristique et dont la durée est déterminée par le complément de phrase (*pendant* + durée). Le complément de phrase (*depuis* + durée), quant à lui, ne porte pas sur les réalisations particulières du procès, mais sur la série entière qui, elle, exprime l'aspect inaccompli (avec l'imparfait). Ce sont précisément les deux lectures de l'imparfait qui permettent la résolution du conflit entre l'aspect lexical et l'aspect grammatical autour du verbe *nager*.

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

L'ancrage et l'origine aspectuo-temporelle des discours

Le *genre textuel* et le *type de discours* font partie des concepts nécessaires à la compréhension et à la maîtrise des phénomènes de cohésion temporelle dans les textes. En effet, à l'instar de Bronckart (1997), nous postulons que

c'est le processus discursif (le processus narratif ou expositif) qui constitue le créateur de concordance ou d'homogénéité ; le processus est doté de sa propre temporalité (axe de référence temporelle) et c'est dans le repérage par rapport à cette temporalité de l'activité discursive que les procès se trouvent eux-mêmes organisés temporellement [...] les modalités concrètes de réalisation des mécanismes de cohésion verbale dépendent fondamentalement des types de discours qu'ils traversent (p. 319 et 315).

Les marques temporelles fonctionnent différemment selon les types de discours¹⁴ et les genres textuels. Les *genres de textes* correspondent à l'ensemble des conditions de production du discours et des attentes typifiantes qui caractérisent un ensemble potentiellement illimité d'activités langagières attestées dans une collectivité à une époque donnée ; les *types de discours* correspondent au nombre fini, stable, récurrent et clairement identifiable de modalités de mise en texte qui contribuent à

¹³ L'aspect aoristique présente l'action dans son intégralité (jusqu'à son point d'aboutissement).

¹⁴ Quatre types de discours ont été identifiés : la narration, le récit interactif, le discours interactif et le discours théorique (Bronckart, 1997).

l'organisation des différents segments du texte. Nous détaillons les types de la narration et du discours interactif puisqu'ils font l'objet des analyses subséquentes.

Le type de discours de la narration réfère à un monde spécifique disjoint du monde ordinaire de l'acte de production. L'origine du récit est absolue, les événements sont posés une fois pour toutes. L'élaboration de la base temporelle dépend du type de rapport existant entre la progression du processus narratif et la progression de la diégèse. Les procès peuvent être présentés dans un ordre qui semble reproduire celui des événements de la diégèse (*perspective neutre* selon Weinrich (1973)) ; les procès présentés dans un ordre décalé par rapport à celui de la diégèse, comme antérieurs ou postérieurs à la phase actuelle du cours du processus narratif (respectivement *perspectives rétrospective* et *prospective*, selon Weinrich).

Le discours interactif se caractérise par un monde référent conjoint au monde ordinaire de l'agent producteur, monde qui n'est ancré à aucune autre origine. Le moment où se déroulent les événements et le moment où ils sont produits sont liés. Le discours interactif intègre les paramètres de l'acte de production (ou du moins certains d'entre eux). Il y a donc présence du locuteur et de l'allocutaire dans le texte. Aussi, pour l'analyse des mécanismes de cohésion temporelle, la durée de l'acte de production peut constituer un paramètre pertinent. Cette pertinence n'exclut pas cependant que soient créés, dans le cours du processus expositif-interactif, des axes de référence temporelle distincts de cette durée de production. Étant donné cette diversité de paramètres de contrôle possibles, l'élaboration de la base temporelle présente, dans le discours interactif, une complexité supérieure à celle des autres types de discours. Le repérage des procès peut s'effectuer par rapport à la temporalité de l'énonciation. D'autres axes de référence peuvent cependant être construits, de façon locale, tout au long du processus expositif-interactif. Dans ces cas de figure, le repérage des procès peut alors s'effectuer soit par rapport à la durée associée à l'acte de production, soit par rapport à cet axe local.

De quelques difficultés à traiter des concepts de temps et d'aspect

Dans cette partie, nous illustrons quelques difficultés en lien à l'enseignement des valeurs de temps et d'aspect dans les textes, à l'aide des divers supports tirés d'une séquence menée par un enseignant en formation¹⁵. Nous verrons que le contexte de production (l'énoncé de la consigne, le genre de texte à produire) et la lecture des textes des élèves par l'enseignant ajoutent des difficultés aux élèves.

¹⁵ L'étudiant est inscrit au Master en enseignement du français au secondaire à l'IUFE. Il s'agit d'une formation en emploi, dans laquelle les étudiants enseignants ont la charge d'une classe à 50%. L'étudiant a eu l'amabilité de nous

La consigne donnée aux élèves : rédiger un récit historique sur le Titanic

L'étudiant en formation, enseignant de 10^e année Harnos¹⁶, fait écrire un texte, suite à la visite avec sa classe d'une grande exposition sur le Titanic. L'exposition prévoit que chaque visiteur reçoit à l'entrée une carte d'embarquement, comme un passager du Titanic, et découvre dans la toute dernière salle de l'exposition s'il fait partie des survivants au naufrage ou des 1495 malheureux disparus. S'inspirant de la visite faite par son groupe, l'enseignant demande à chacun de ses élèves d'« imagine[r] et raconte[r] ses péripéties à bord du Titanic ».

L'hésitation de l'enseignant quant au genre à produire se manifeste à plusieurs reprises. Le document écrit remis aux élèves porte le titre de « Rédaction d'invention sur le Titanic » et les consignes désignent à quatre reprises la production attendue du terme neutre de « texte ». Oralement, l'enseignant a demandé d'écrire un « récit historique », dénomination qu'il a réutilisée lors de la présentation de cette activité d'écriture en séminaire, confirmant ainsi trois des consignes écrites : « On trouve dans ton texte des notions historiques liées au Titanic [...] », « Tu suis la chronologie de la journée du 14 avril 1912 » et « Tu racontes ce qui se passe avant, pendant et après la collision ». Ces contraintes, imposées sous la rubrique « contenu », pourraient bien faire attendre, de la part des élèves, l'écriture d'un *récit historique*. Pourtant, dans ces mêmes consignes, on lit également : « Tu **imagines** et **racontes** ses **péripéties** » et à titre de bonus : « Ton récit est **original** et tu as fait preuve d'**imagination** »¹⁷. Ces instructions à la fois étayaient l'appellation de « Rédaction d'invention » et incitent à *narrer* (outre la notion de « péripéties » propre à la narration, on relève également la présence du terme « narrateur ») plutôt qu'à *relater* (distinction pourtant largement travaillée en séminaire). Notons l'ambivalence du mot « récit » qui couvre aussi bien des genres narratifs comme « récit d'aventures » ou « récit policier » que des genres relatant des événements non fictionnels comme « récit de vie » ou « récit autobiographique ». Le *récit historique* se caractérise par une dominance du discours théorique autonome et par une énonciation distanciée. Aussi, la consigne n'aide pas l'élève à situer de façon claire le moment de l'histoire et le moment de l'énonciation et peut engendrer des confusions quant à la base temporelle à choisir.

donner accès à sa pratique. Il va sans dire que nous avons eu l'occasion d'échanger à plusieurs reprises avec lui au sujet de cette séquence et des ajustements à y apporter.

¹⁶ La 10^e année est fréquentée par des élèves âgés entre 13 et 14 ans, elle équivaut à la 2^e année du secondaire ou à la 4^e année du collège.

¹⁷ Nous soulignons.

Les « récits » produits par les élèves

En observant la production d'un élève en particulier (voir l'encadré plus bas), on remarque que le manque de précision des consignes quant à l'activité langagière sollicitée (narrer / relater / inventer), quant au genre à produire (récit historique / texte d'invention / narration / fait divers), quant à la situation de communication (témoin d'évènements réels / narrateur externe / auteur d'un journal intime ou d'un carnet de voyage) et quant à l'énonciation (impliquée / distanciée) n'aide pas l'élève à choisir une base temporelle et à s'y tenir (d'où le passage indu du passé composé au passé simple et la présence d'un organisateur textuel impliquant « Cette après-midi ») :

Texte de l'élève 1

Le dernier jour sur le « Titanic » de M. Frederick Edward Giles

Je me suis levé à 08h30, mon frère dormait encore. Je me suis préparé et je suis allé au petit déjeuner, sans réveiller mon frère.

Au restaurant, j'avais tout de suite repéré un ami que je m'étais fait, et j'ai déjeuné avec lui.

Vers 10h30, je suis allé me préparer pour prier. Avec mon frère, nous allâmes au lieu de culte du bateau. Il y avait du monde et la salle était très neuve.

Après la prière, nous passâmes rapidement au buffet manger un petit quelque chose.

Cette après-midi, nous avions prévu de faire un peu de tennis et une balade.

Nous allâmes tout d'abord au tennis, il était 13h40, nous jouâmes jusqu'à 15h30. À 16h00, nous allâmes sur le pont.

Nous faisons l'hypothèse que l'expression employée par l'enseignant « Le texte est écrit au passé [...] » est peut-être vécue comme ambiguë. En effet, elle engage à recourir à la base temporelle (système passé simple + imparfait) caractéristique des narrations de fiction (contenant des actions qui ne font donc pas partie du *passé* historique proprement dit) et généralement rédigées à la troisième personne, mais incite également l'élève à l'emploi spontané ou plus naturel, écrivant en tant que témoin d'évènements réels *passés*, du passé composé et de la première personne (du singulier d'abord, du pluriel ensuite).

Il est intéressant à cet égard de reproduire le commentaire évaluatif de l'enseignant : « Tu n'as pas corrigé tes erreurs de conjugaison. Tu les as remplacées par du passé composé. Ce temps ne doit pas être utilisé dans un récit écrit au passé... Nous avons vu cela en classe. » qui étiquète comme « erreurs de conjugaison » des erreurs d'emploi des temps. Il y a là, de la part de l'enseignant, un mélange des plans d'analyse morphologique et textuel.

Le cas présenté ci-dessus n'est pas isolé, comme le montre l'incipit de la production d'un autre élève.

Texte de l'élève 2

Je m'appelle Dagmar Jenny Ingeborg Bryl, je n'aurais jamais pensé que ce serait ma dernière journée à bord du Titanic. Ma journée avait si bien commencé, j'étais extrêmement contente car j'avais enfin réussi à me trouver une place pour prendre mon petit déjeuner. [...]

On observe dans ces exemples la difficulté que rencontrer la formation dispensée à propos des genres textuels à être traduite dans la formulation des consignes, n'étant – il faut le redire – pas encouragée en cela par les manuels actuellement en usage en Suisse romande. Pourtant, la prise en compte des caractéristiques des genres textuels est cruciale pour l'apprentissage de la production écrite et orale, puisque les difficultés varient selon les genres (de Weck & Marro, 2010). De plus, le manque avéré d'outils en grammaire textuelle de beaucoup d'enseignants empêche de guider efficacement les apprenants scripteurs dans leur apprentissage.

L'absence de normes explicites accentue les difficultés sur lesquelles les élèves butent en matière de production textuelle. Les propos de Charolles, malheureusement, trouvent ici tout leur sens :

la plupart du temps les maîtres¹⁸ dénoncent naïvement les malformations textuelles qu'ils rencontrent dans les copies et en restent à un stade évaluatif pré-théorique conduisant à des interventions pédagogiques souvent mal contrôlées et relativement dangereuses et peu efficaces [...]. Tout se passe donc comme s'ils [les enseignants] ne disposaient pas, au plan du texte, d'une connaissance effective du système de règles à partir duquel ils opèrent des disqualifications. Cette situation est pédagogiquement dommageable : l'enseignant qui ne maîtrise pas théoriquement un cadre normatif en est réduit à faire respecter au coup pour coup un ordre sur lequel il n'a aucune prise. D'où une moins grande efficacité didactique, d'où un recours à des pratiques directives, d'où surtout une absence de contrôle des intérêts réellement en jeu sous la norme imposée. Qui s'en remet à un usage plus ou moins aveugle d'un ordre normatif n'a d'autre voie que la censure, se condamne à « ne pas comprendre » et à rejeter dans l'a-normalité ou la sub-normalité tout ce qui n'est pas conforme. (1978, p. 9)

C'est pour renverser cette situation que nous avons conçu notre dispositif de formation.

3. Le dispositif de formation : une démarche active de découverte

Dans le remarquable ouvrage *Ecrire en français*, Reichler-Béguelin *et al.* (1997) posent deux conditions essentielles à la maîtrise de l'usage des temps : 1. « recourir abondamment à l'observation

¹⁸ Nous respectons la graphie utilisée par l'auteur.

de textes authentiques, écrits ou oraux, afin de s'imprégner des emplois concrets » ; 2. « avoir compris quelles fonctions fondamentales sont assumées par les oppositions temporelles du français » (p. 98). Nous avons fait du premier principe la pierre angulaire de notre dispositif de formation. Ceci ne fait pas de nous des originaux, au contraire. Une recherche récente sur les pratiques de formation à l'enseignement de la production écrite en Suisse romande montre la place prépondérante qu'y occupent l'analyse et l'évaluation des textes d'élèves (Gagnon & Surian, 2011). En outre, une entrée par l'analyse de textes d'élèves permettait d'inscrire notre dispositif dans une démarche active de découverte (Chartrand, 1995). Autrement dit, il s'agissait de partir des connaissances et des capacités des enseignants formés, de les développer par la présentation de cas problèmes à résoudre et, par la suite, de développer une série de concepts et de notions en lien avec le traitement des questions temporelles dans les textes.

Préalablement à la mise sur pied du dispositif de formation, nous avons recueilli et analysé un nombre important de textes d'élèves ou d'étudiants universitaires (Gagnon, 2013). De ce corpus, nous avons sélectionné des textes de genres différents, en opposant notamment des récits, des genres narratifs, argumentatifs, informatifs. Cette sélection vise à montrer les modalités concrètes de réalisation des mécanismes de cohésion temporelle en fonction des types de discours et des genres de textes. Il s'agit ensuite d'identifier les principales sources de difficultés des apprentis scripteurs, et de situer ceux-ci dans un cadre d'analyse textuelle ou phrastique.

Le dispositif de formation épouse trois parties : une première analyse des textes des élèves en équipe, en vue de cerner les difficultés en lien avec le traitement du temps dans les textes, un exposé magistral sur des notions clés de la cohésion temporelle et un temps de retour sur les analyses préliminaires de manière à confronter les notions vues avec les premiers constats établis.

Déterminer les difficultés des élèves dans le corpus de textes sélectionnés

Les étudiants doivent, en dyade, relever et établir les mots ou groupes de mots servant à l'expression du temps dans le texte de l'élève observé. Afin de ne pas trop guider les étudiants dans leur analyse et de mieux cerner leurs connaissances préalables, nous leur avons demandé de limiter leurs observations au « traitement du temps »¹⁹.

¹⁹ Nous avons notamment évité, dans la formulation de la consigne, de référer aux notions de *cohérence textuelle* ou de *concordance des temps*, de manière à voir si les enseignants formés distinguaient les phénomènes qui relèvent du plan du *texte* de celui de la *phrase*. Nous faisons aussi l'hypothèse que les étudiants centreraient leur attention sur les temps du

La dyade d'étudiants doit ensuite souligner les erreurs de l'élève en lien avec le traitement des questions temporelles et aspectuelles, annoter la copie de l'élève en indiquant la source de l'erreur, inscrire au verso ses hypothèses sur les capacités et lacunes de l'élève et enfin définir le genre de texte. Dans un deuxième temps, en groupe de deux dyades (l'idée étant de regrouper des dyades ayant travaillé sur des genres différents, les genres narratifs et argumentatifs, par exemple), les étudiants sont invités à regrouper leurs annotations de manière à dégager les critères d'évaluation, à émettre des hypothèses sur les difficultés rencontrées par les élèves. Ils doivent également, le cas échéant, distinguer des erreurs propres au genre de texte travaillé. Puis, dans un troisième temps, toujours en groupe de 4, les étudiants doivent imaginer un dispositif de remédiation, de manière à ce que l'élève puisse améliorer son texte vis-à-vis des questions temporelles et aspectuelles.

Les textes d'apprentis scripteurs témoignent de cas problèmes que nous trouvons importants de soulever au cours de la formation. La démarche d'analyse adoptée met en exergue le contexte de production scolaire et la situation de communication du texte. Du coup, en plus des caractéristiques textuelles et discursives des productions réalisées, les enseignants en formation sont amenés à réfléchir également sur certains gestes professionnels : la formulation de consignes, la conception de supports (moyens matériels) pour faire écrire, la fictionnalisation de la situation de communication (le comment *on fait comme si*), la prise en compte des capacités initiales des apprenants. Bien qu'il ne nous soit pas possible de les expliciter ici dans leur totalité²⁰, nous résumons les enjeux d'un cas problème choisi parmi d'autres.

Le texte recueilli consiste en une description de la scène « Confrontation à bord », tirée du film *Indiana Jones. Les Aventuriers de l'arche perdue*. Il est difficile de classer la production de l'étudiant dans un genre de texte particulier étant donné que, tant sur le plan de la situation de communication, de la planification et des marques linguistiques, l'on se trouve à l'intersection de plusieurs actions langagières (narrer, relater, transmettre des savoirs, argumenter). Nous reproduisons les premières lignes du texte pour montrer la complexité de l'analyse de celui-ci :

Texte de l'élève 3

Après avoir vu la scène « Confrontation à bord » d'Indiana Jones on peut décrire une partie du film « Les Aventuriers de l'arche perdue ». Tout d'abord on trouve l'acteur d'Indiana Jones avec sa fiancée dans une petite cabine qui avait une fenêtre où on pouvait admirer la mer. Le soleil entrain par le vitre et tout d'un coup quelqu'un entre par la porte

verbe et omettraient d'autres unités de la langue telles que les organisateurs textuels, les connecteurs, les adverbes ou locutions adverbiales, les prépositions et les subordonnées à valeur temporelle.

²⁰ Le lecteur curieux pourrait trouver une analyse plus approfondie des lacunes rencontrées par les élèves dans les productions écrites de la lettre de demande et du compte-rendu critique dans Gagnon (2013). Les récits du Titanic pourraient évidemment servir de supports de formation.

criant que les ennemis avaient capturé le bateau. Les nazis étaient vêtus d'un uniforme de couleur vert et portaient les cheveux courts, d'une attitude et caractère fort ils ont pris la fiancée qui portait une robe de nuit blanche sans chaussures.

Quelle est la relation du moment de l'histoire avec le moment de l'énonciation ? Comment se caractérise l'énonciateur ? Comment caractériser l'emploi des organisateurs temporels ? Quelle est la base temporelle choisie ? À quel genre de texte appartient le texte de l'élève ? Quelles remarques principales, au regard du traitement des temps du verbe et de la cohésion temporelle, les annotations de l'enseignant devraient-elles comprendre ? Difficile de trouver réponse à cet ensemble de questions. Il y a là, à notre sens, un bon cas problème à aborder en formation.

Le contexte de production conditionnant la production langagière (Schneuwly, 1991), la consigne « Description d'une scène du film Indiana Jones » amène des textes hybrides dans lesquels les élèves énonciateurs hésitent entre la description et la narration de la scène d'un film. Ceci occasionne des erreurs dans le maintien de la cohésion temporelle. Dans cette « confrontation à bord », une mixité entre énonciation impliquée ou distanciée est rendue visible d'abord par les mécanismes de prise en charge énonciative : l'énonciation est tantôt marquée par l'usage du pronom « on », tantôt elle ne comporte aucune trace de l'auteur empirique. Par moments, le scripteur rend compte de manière détaillée des images qu'il a vues ; les organisateurs textuels sont logico-argumentatifs (« tout d'abord »), la désignation des personnages se fait à l'aide du lexique du cinéma, les verbes sont au présent. Dans d'autres passages, on nous « fait vivre » les aventures du grand aventurier (« tout d'un coup quelqu'un entre par la porte... »), les événements s'ancrent dans une origine spatiotemporelle bien distincte du moment de l'énonciation : on note la présence d'accélérateurs de rythme et d'organisateur textuels temporels, les verbes sont au passé simple et à l'imparfait. Malgré une base temporelle instable, l'élève distingue les événements en arrière-plan de ceux du premier plan.

Un choix de concepts et de notions

Entre le moment de l'analyse des textes d'élèves et le moment du retour sur celle-ci, nous abordons avec les enseignants formés un certain nombre de notions en lien à la didactisation des valeurs et du fonctionnement des temps de verbes dans les textes. La description et l'analyse des différentes composantes des dispositifs d'enseignement pour faire produire du texte à l'écrit chez les élèves nous ont permis de délimiter ce qui constitue les objets enseignables. Dans le contexte de la formation, cette clarification devait permettre de penser les liens entre, d'une part, les différents concepts que

l'enseignant doit maîtriser pour enseigner et, d'autre part, les notions qu'il doit enseigner aux élèves²¹. L'idée est d'instituer un réseau de notions et de concepts qui permet à l'apprenant en formation de comprendre l'idée de calcul inférentiel et procédural, qui s'opère sur le moment. C'est ce calcul que nécessite le traitement de la paire temps-aspect.

Nous définissons d'abord avec les formés le concept de *cohérence textuelle* et de *cohésion temporelle* et illustrons différentes possibilités de mise en relation des trois points de repère de Reichenbach, de manière à expliciter ces trois moments (référence, énonciation, procès), en pointant le fait que le temps dans les textes est un phénomène grammatical complexe. L'attention des formés est portée ensuite sur le traitement des notions dans le moyen d'enseignement officiel dans le secondaire genevois. Ce qui nous amène à clarifier certains termes : temps chronologique, temps verbal, aspect, système verbal et mécanismes de cohésion verbale, ainsi que les divers plans d'analyses (morphologique, lexical, syntaxique, sémantique et textuel). Nous montrons aussi que certaines étiquettes des temps et des modes sont sources de confusion (la polysémie du mot *présent*, le plus-que-parfait, etc.²²). Nous présentons ensuite le concept d'aspect et nos propositions de transposition didactique. Nous abordons ensuite les questions d'ancrage et d'origine aspectuo-temporelle du discours. A la fin de la présentation théorique, les étudiants doivent être en mesure d'analyser les textes des élèves avec la grille suivante qui synthétise le réseau de concepts et de notions abordés. Nous reproduisons la grille pour l'analyse de textes narratifs.

²¹ Nous distinguons donc les concepts, produits par le monde scientifique et savant, des notions, lesquelles correspondent à des connaissances générales de sens commun ou d'expérience construites entre autres dans une matière scolaire en classe (Chartrand & De Koninck, 2009).

²² Nous distribuons la nomenclature de Wilmet (2010), sans la présenter en détail, pour éviter de disperser l'attention des étudiants.

Le texte narratif	
<p>Situation de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> Moment de référence Moment du procès Position du lecteur potentiel <p>Point de vue/perspective</p> <p>Planification du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> Ordre des évènements racontés Progression thème-rhème <p>Textualisation / gestion des unités marques linguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organismes textuels spatio-temporels (connecteurs) <ul style="list-style-type: none"> -adverbe, conjonction, groupe prépositionnel, - lexicale <ul style="list-style-type: none"> -aspect lexical (borné/non-borné) -reprises nominales et pronominales -formes verbales : <ul style="list-style-type: none"> - temporalité et aspectualité <ul style="list-style-type: none"> - sécant (imparfait) / non-sécant (passé simple); - accompli (formes composées)/ non-accomplis (formes simples) 	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Éléments en jeu et en relation dans la construction de la cohésion temporelle</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Les choix parmi ces éléments renforcent, enrichissent et modifient le sens</p>

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

Dans les trois années où nous avons expérimenté ce dispositif, la présentation de cet ancrage théorique a rencontré deux principales résistances de la part des formés. La première se rapporte aux exemples choisis et à leur degré d'éclairage sur le concept étudié ; la seconde concerne l'amalgame entre ce qui pourrait être le style d'une époque et la question des valeurs des temps : « Au XIX^e siècle, il était impossible d'écrire un roman autrement qu'au passé simple ». L'essentiel pour nous est de pointer le fait que les marques temporelles fonctionnent différemment selon les *types de discours* et les *genres de textes*. Ici, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous rencontrons beaucoup de résistances. Nos étudiants, formés en lettres à la base, ont tendance à tout voir par le filtre de la narratologie. Par exemple, ils commenteront le compte-rendu critique en utilisant le terme

de narrateur plutôt que d'énonciateur, ils verront l'introduction comme un incipit, traduiront tout par l'opposition « histoire / récit ». En outre, les étudiants distinguent mal ce qui relève de la « concordance des temps » et de la « cohésion temporelle » et mêlent les « connecteurs » aux « organisateurs textuels »²³.

Retour sur l'analyse des questions temporelles dans les textes d'élèves

L'examen des analyses de textes, réalisés par les groupes d'étudiants, permet ensuite de faire dialoguer pratique et théorie et d'identifier certains points d'incompréhension. C'est le moment de revenir sur des éléments problématiques dans l'interprétation des erreurs des élèves et dans les dispositifs proposés pour y remédier. Trois focales orientent alors notre attention :

1. La métalangue utilisée pour parler des questions aspectuo-temporelles

Nous insistons sur le concept d'*ancrage* auprès des étudiants et la distinction entre un *ancrage indépendant de la situation d'énonciation* d'un *ancrage conjoint* à celle-ci. Les formés doivent aussi bien identifier le *moment de l'évènement*, de l'*énonciation* et le *moment choisi comme point de repère*. Ils connaissent les opérations constitutives de divers genres textuels ainsi que les types de discours que ceux-ci comportent. Ils identifient les *opérations de la production langagière* (création d'une base d'orientation, planification, textualisation).

Par rapport aux objectifs à atteindre, nous rendons les formés sensibles au fait que, normalement, l'élève du secondaire départage facilement l'origine temporelle du texte du moment de la parole. Aussi, l'un des apprentissages à mener est de comprendre comment fonctionnent dans les textes un ancrage disjoint de la situation de communication et un ancrage conjoint à celle-ci. Pour le 2^e cycle du secondaire (avec des élèves de 15 à 17 ans), le travail de « textes hésitants » (Combettes & Fresson, 1975) qui oscillent entre deux systèmes d'énonciation permet aux élèves de se familiariser avec des textes qui combinent à la fois la disjonction (ancrage tout à fait indépendant de la situation de production) et la conjonction (commentaires et évaluations de l'énonciateur). C'est notamment l'occasion de voir le discours indirect libre, les récits enchâssés. Le travail de textes dans lesquels le discours interactif domine donne accès aux élèves à une plus grande liberté dans les manières de repérer les procès.

²³ Cette confusion, nous l'avons évoqué, est malheureusement alimentée par le moyen d'enseignement officiel qui utilise le terme « concordance des temps » (11^e année, p. 37) pour parler des phénomènes de cohésion temporelle dans les textes.

2. Le contexte de production et ses effets sur la production langagière

Au moment du retour sur les analyses, nous insistons sur l'importance de clarifier le contexte de production afin de faciliter les choix linguistiques et énonciatifs : clarifier le genre de texte à produire, quitte à travailler avec les textes les plus homogènes possibles au début, pour progressivement travailler la diversité textuelle et montrer l'infinie variété des genres textuels. Dans le cas des genres textuels à dominante argumentative, il s'agit par exemple de traiter d'abord un genre comme la lettre de demande, la réponse au courrier du lecteur avant d'aborder le compte-rendu critique, lequel intègre des parties informationnelle, narrative et argumentative.

3. Les pistes d'intervention proposées par les enseignants formés

Sur ce point, nous insistons sur l'importance de donner les caractéristiques des genres, pour aider la gestion des types de discours dans le texte. Nous incitons les formés à travailler les temps par la production de genres contrastés. Par exemple, nous leur suggérons de faire écrire aux élèves un *fait divers tragique* et un *récit policier* à partir des mêmes événements.

Beaucoup des dispositifs imaginés par les enseignants formés se résument à des exercices décontextualisés : « textes à trous », « exercices mécaniques sur la concordance des temps », « choix multiples ». C'est le moment pour nous d'insister sur le fait que les valeurs et usages des temps dans les textes sont au cœur de l'articulation grammaire-texte.

Nous terminons toujours le retour sur les analyses en posant la question suivante : comment amener l'élève à revenir sur son texte pour améliorer le traitement des questions temporelles et aspectuelles ? Nous reprenons avec les étudiants des pistes d'intervention pour organiser la réécriture visant à obtenir une nouvelle version du texte plus conforme aux caractéristiques du genre observées en classe (Garcia-Debanc, 2001) :

- a) recourir à des critères explicités et compris, de manière à ce que les élèves puissent identifier la composante textuelle problématique ;
- b) montrer en écrivant devant les élèves le travail d'écriture-réécriture ;
- c) soutenir la révision, plutôt que de corriger à la place de l'élève ; signaler les aspects à améliorer de façon claire ; délimiter et hiérarchiser ses interventions afin de se concentrer sur les aspects essentiels et de ne pas décourager l'élève ; (à ce propos, nous avons suggéré aux étudiants de ne pas se limiter au signalement des erreurs, mais de pratiquer aussi l'annotation positive)
- d) faire adopter une posture de lecture évaluative à l'élève ; l'amener à lire pour débusquer ses problèmes (Chartrand, 2013) ; la posture s'acquiert par modelages, à partir de textes d'élèves

d'un genre bien connu produits et planifiés par le collectif de la classe ; il est nécessaire de fixer des buts à la lecture évaluative.

Ce dispositif de formation pointe les problèmes tels qu'ils se posent aux enseignants vis-à-vis des productions d'apprenants. Les référents théoriques sont mobilisés au moment de l'analyse de textes, ils participent à résoudre les problèmes concrets que pose la lecture évaluative des textes par les enseignants formés. Le dispositif permet de discuter de leur pertinence, de la transposition de ces concepts en vue de leur compatibilité avec les besoins des élèves.

Et si c'était à (re)faire ?

L'objectif de cette contribution est de proposer quelques pistes en vue de traiter un objet grammatical avec les enseignants de secondaire en formation initiale. Notre réflexion est partielle, limitée. Elle est toutefois résolument didactique, en ce qu'elle prend appui sur l'élaboration d'un système conceptuel et questionne certains emprunts aux disciplines de référence. Devant l'hétérogénéité terminologique en lien avec cet objet grammatical complexe, nous avons voulu montrer les principaux problèmes qui peuvent être posés dans le cadre de la formation. Sans prétendre proposer une nouvelle terminologie, nous avons voulu doter les formés d'une certaine lucidité didactique devant ces phénomènes. Cet objet complexe peut permettre de mener en formation une « vraie réflexion sur l'enseignable et les degrés d'enseignabilité » (Chiss, 2011, p. 26).

La cohésion temporelle, nous l'avons vu, est un concept négligé dans les moyens d'enseignement. Souvent réduit à la concordance des temps ou aux seuls temps du verbe, il est mal compris et, en conséquence, peu traité par les enseignants. Nous avons montré que la cohésion temporelle doit s'analyser dans le cadre du texte et qu'elle implique une série d'opérations (Gosselin, Moeschler) ; une série d'aspects compatibles ou non entre eux selon les interprétations. Les instructions codées par les différents marqueurs aspectuo-temporels assurent ensemble la cohésion temporelle ; Gosselin (1996) parle d'ailleurs d'un ensemble de modes de résolution de conflits. Aussi, le principal obstacle à la didactisation des phénomènes de cohésion temporelle est qu'il n'existe pas de règles claires pour les traiter. Les enjeux sont multiples : linguistiques, sémantiques, pragmatiques. Le traitement des questions du temps et de l'aspect convoque simultanément plusieurs plans d'analyse grammaticale, ce qui en fait un phénomène grammatical complexe. On ne peut dégager des travaux en linguistique textuelle et sur la grammaire de texte des principes clairs et précis pour la cohésion temporelle et les relations temps-aspect. Les propositions de Bronckart en 1997 s'inscrivent dans une telle entreprise,

mais celles-ci demeurent insuffisamment didactisées pour une utilisation dans des tâches de formation et d'enseignement.

Un dispositif de formation qui intègre l'analyse de production de textes écrits d'élèves vise à améliorer la maîtrise de l'usage des temps chez les formés. Le recours à l'observation de textes authentiques permet aux étudiants de s'imprégner des emplois concrets et des problèmes susceptibles d'être rencontrés par leurs élèves. Ensuite, les échanges autour des textes des élèves permettent de clarifier la métalangue à employer et de mettre en évidence les caractéristiques de l'exemplaire du genre produit par les élèves et l'effet de la situation de production. Dans le contexte de la formation, une telle démarche permet d'élaborer un cadre de réflexion sur le genre produit par l'élève, mais aussi sur le dispositif d'enseignement (supports matériels et discours) qui a mené à la production du texte. La distinction de ces différentes composantes permet de mieux découper les objets enseignables et de penser les liens entre, d'une part, les différents concepts que l'enseignant doit maîtriser pour enseigner et, d'autre part, les notions qu'il doit enseigner aux élèves. Enfin, la démarche facilite le relai des outils et des contenus de la formation à la classe de deux manières différentes. Comme elle prend appui sur des activités menées en classe, elle génère de l'intérêt au moment de sa réception en formation. Mais, surtout, cet appui sur le terrain donne de la résonance à la démarche et aux contenus présentés dans les pratiques existantes des enseignants (Gagnon, 2010).

Il s'est agi de montrer aux étudiants-enseignants en formation que le traitement de la paire *aspect-temps* (cohésion temporelle) met en jeu plusieurs plans interprétatifs qui se superposent. Malgré cette complexité, certaines notions (voir le schéma 1) peuvent être expliquées de manière claire et précise. Comme on l'a vu, il existe un bon nombre de travaux linguistiques sur l'aspect, mais la plupart résistent à une possible transposition didactique du fait de leur complexité, de leur terminologie spécialisée et aussi de leurs différences dans les choix théoriques (sémantico-pragmatiques) adoptés. Ce qui explique la quasi-absence de ce concept dans les moyens, les grammaires, les instructions officielles. Nous avons opté pour une approche simplifiée des travaux de Gosselin (1996) en espérant qu'elle permet aux futurs enseignants en formation de maîtriser le concept d'aspect et son implication dans la cohésion temporelle et dans la cohérence textuelle. Afin d'assurer des tâches d'évaluation ou tout travail en lien à la production de textes, les enseignants de français devraient minimalement comprendre que les aspects grammatical et lexical se superposent.

L'essentiel reste à faire : la transposition de cet objet de formation en objet d'enseignement dans la classe de français du secondaire. Nos efforts dans l'identification et la description des moyens à mettre en œuvre pour réaliser le passage des contenus didactiques au sein de la formation des maîtres pour un objet grammatical complexe peuvent néanmoins favoriser le transfert de concepts et d'outils grammaticaux utilisés en formation vers l'enseignement en classe du secondaire.

Références

- Bassano, D., Maillochon, I., Klampfer, S. & Dressler, W. U. (2001). L'acquisition de la morphologie verbale à travers les langues. Les fondements théoriques. *Enfance*, 53, 81-99.
- Beltrando, B. (éd.) (2010). *L'atelier du langage 11^e*. Paris : Hatier.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale* 1. Paris : Gallimard.
- Bessonnat, D. (2001). La réécriture en classe. *Résonances (Janvier 2001)*, 9-11.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brunot, F. (1922/1965). *La Pensée et la Langue*. Paris : Masson.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes [Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques]. *Langue française*, 38, 7-41.
- Chartrand, S.-G., (1995). Enseigner la grammaire autrement. Animer une démarche active de découverte. *Québec Français*, 99, 13-15.
- Chartrand, S.-G., (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2011a). Les prescriptions pour l'enseignement de la grammaire au Québec. Quels effets sur les pratiques ? *Le Français aujourd'hui*, 173, 45-53.
- Chartrand, S.-G. (2011b). L'enseignement de la conjugaison : de fausses évidences. *Correspondances*, 16, 6.
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondances*, 16, 7-9.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain R. & Simard, Cl. (1999/2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal : Chenelière Education.
- Chartrand, S.-G. & De Koninck, G. (2009). La clarté terminologique pour plus de clarté et de rigueur dans l'enseignement du français (suite). *Québec Français*, 154, 143-145.
- Chiss, J.-L. (2011). La « crise du français » dans la « crise » de l'école : peut-on repenser le débat ? In J.-L. Chiss, H. Merlin-Kajman & C. Puech (éd.), *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain* (pp. 17-30). Paris : Riveneuve.
- Combettes, B. & Fresson, J. (1975). Quelques éléments pour une linguistique textuelle. *Pratiques*, 6, 25-55.
- Culioli, A. (1980). Valeurs aspectuelles et opérations énonciatives : l'aoristique. In J. David & R. Martin (éd.), *La notion d'aspect* (pp. 181-193). Paris : Klincksieck.
- Dolz, J. (1990). *Catégorie verbale et activité langagière. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits d'enfants catalans*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann.
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale ; de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Gagnon, R. (2013). De l'analyse de productions écrites d'élèves et de ses usages potentiels pour la formation des enseignants du secondaire en grammaire. *Lidil*, 47, 21-40.
- Gagnon, R. & Surian, M. (2011). Quels savoirs pour l'enseignement du français dans les plans de formations suisses romands ? *Repères*, 44, 93-115.

- Garcia-Debanç, C. (2001). Des critères d'évaluation pour organiser la réécriture. *Résonances (Janvier 2001)*, 18-20.
- Genevay, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : LEP.
- Gosselin, L. (1996). *Sémantique de la temporalité en français. Un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*. Paris : Duculot.
- Guillaume, G. (1929). *Temps et verbes. Théorie des aspects, des modes et des temps*. Paris : Champion.
- Klein, W. (1994). *Time in language*. Londres : Routledge.
- Lachet, C. (2013). Des savoirs scientifiques aux savoirs scolaires : entre élaboration des connaissances et élaboration du discours. Application à l'aspect verbal, *Lidil*, 47, 99-122.
- Leeman-Bouix, D. (1994). *Grammaire du verbe français. Des formes au sens*. Paris : Nathan Université.
- Luscher, J.-M. (2002). *Éléments d'une pragmatique procédurale. Le rôle des marques linguistiques dans l'interprétation*. Göppingen : Kümmerle Verlag.
- Meleuc, S. & Fauchart, N. (1999). *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*. Paris : Bertrand Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées.
- Moeschler, J. et al. (1998). *Le Temps des Evènements. Pragmatique de la Référence Temporelle*. Paris : Kimé.
- Potelet, H. (éd.) (2011). *Français. Le livre unique 9^e, 10^e, 11^e*. Paris : Hatier.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. New York : Free Press.
- Reichler-Béguelin, M.-J., Denervaud, M. & Jespersen, J. (1988). *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (1991). Différences entre les processus de production de trois genres : du dialogue entre énonciateurs au texte écrit. *Repères*, 3, 45-65.
- Tomassone, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire*. Paris : Delagrave.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca : Cornell University Press.
- de Weck, G. & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Paris : Masson.
- Weinrich, H. (1973). *Le Temps*. Paris : Seuil.
- Wilmet, M. (1997). *Grammaire critique du français*. Paris : Hachette-Duculot.