



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

72 | 2025

**Normes, variation et pluricentricité : perspectives
croisées sur les langues romanes**

D'un monde à un autre ! Effets d'une séquence novatrice portant sur les valeurs des temps du passé dans les récits d'élèves de la fin du primaire

From One World to Another! Effects of an Innovative Teaching Sequence on the Use of Past Tenses in Narratives Written by Students in the Final Years of Primary School

Roxane Gagnon et Anouk Darne-Xu



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/15219>

DOI : 10.4000/152uz

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions - Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-572-8

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Roxane Gagnon et Anouk Darne-Xu, « D'un monde à un autre ! Effets d'une séquence novatrice portant sur les valeurs des temps du passé dans les récits d'élèves de la fin du primaire », *Lidil* [En ligne], 72 | 2025, mis en ligne le 31 octobre 2025, consulté le 05 mars 2026. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/15219> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/152uz>

Ce document a été généré automatiquement le 5 mars 2026.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

D'un monde à un autre ! Effets d'une séquence novatrice portant sur les valeurs des temps du passé dans les récits d'élèves de la fin du primaire

From One World to Another! Effects of an Innovative Teaching Sequence on the Use of Past Tenses in Narratives Written by Students in the Final Years of Primary School

Roxane Gagnon et Anouk Darne-Xu

- 1 Dans quelle mesure les usages des temps dans les textes s'enseignent-ils ? Dans quelle mesure relèvent-ils d'un enseignement de la grammaire ? C'est à cette question que, depuis quelques années, s'attèle notre groupe de recherche, le GRAFE'Maire¹, qui s'intéresse particulièrement à l'articulation entre des démarches d'analyse de la langue et des textes. L'articulation, telle que nous l'appréhendons, requiert l'identification de ce qui appartient aux phénomènes propres à l'étude de la langue et à ceux du texte de manière à, d'abord les distinguer, pour ensuite mieux les mettre en rapport (Bulea Bronckart, 2015). La question de la détermination des unités d'analyse et des démarches d'enseignement pertinentes pour saisir, décrire, analyser et conceptualiser les relations entre grammaire et textes constitue l'une de nos principales préoccupations. C'est la raison pour laquelle notre projet² vise à investiguer le traitement didactique de deux objets émanant de cadres d'analyses différents : le premier, le complément de nom, notion relevant habituellement de ce qu'il est admis d'appeler, en contexte scolaire, « grammaire de la phrase » ; le second, la valeur des temps du passé (désormais TdP), appartenant davantage à une *grammaire au sens large*, « qui concerne tous les aspects de la communication et qui inclut l'ensemble des activités réflexives conduites à propos du texte, de la phrase, du mot voire des opérations et stratégies mises en œuvre lors de la lecture ou de l'écriture » (CIIP, 2006, p. 30).

- 2 L'analyse des valeurs des temps repousse les limites de la phrase comme unité d'analyse. Elle prend en compte les rapports que les phrases entretiennent avec le contexte énonciatif et le cotexte (l'environnement textuel) (Béguelin, 2000). Dans le cas de l'étude du fonctionnement des temps du passé, nous nous sommes demandé si les valeurs portées par les différents verbes peuvent être approchées par l'intermédiaire de structures syntaxiques mettant en exergue les éléments valenciels du verbe, les modes de procès, les expressions temporelles et les rapports que le verbe entretient avec les expressions temporelles (Merhan & Gagnon, 2021). Aussi, sur le plan didactique, nous avons été conduits à penser les terrains d'observation qui permettraient à des élèves de la fin du primaire de comprendre ce qui confère au temps des verbes leur valeur : faut-il entrer par le genre de texte, par le texte exemplaire, par la séquence textuelle ou le corpus de phrases (Bulea Bronckart, 2022) ? Et si l'on entre par la phrase, faut-il cibler la structure syntaxique, voire se centrer sur le verbe, sa base, ses marques de temps et de personne ?
- 3 Situé à la charnière de la didactique de l'écriture et de celle du fonctionnement de la langue, le contenu du présent article aborde les enjeux de l'enseignement de l'usage des temps du verbe dans les textes à la fin de l'école primaire.
- 4 Nous identifions d'abord les objectifs d'apprentissage relatifs à cet objet dans le cadre de l'enseignement du *français langue de scolarisation* à l'école primaire en Suisse romande et cernons les capacités des élèves à utiliser les temps du passé selon les règles en usage. Puis, nous présentons la séquence expérimentale novatrice mise en place autour de la notion de « valeur des temps du passé » prévue pour des élèves de la fin de l'école primaire (7^e et 8^e années du primaire en Suisse romande, élèves de 10 à 12 ans). La focale de la séquence expérimentale n'est pas le genre textuel, mais bien les mécanismes de cohésion, de connexion et la modalisation (Bronckart, 2022). L'explicitation des fondements théoriques de la séquence nous permet de mettre en évidence les principaux choix didactiques effectués. Ensuite, à partir de l'analyse d'un corpus de textes d'élèves de la fin du primaire, produits dans le cadre de la séquence expérimentale, provenant de cinq classes de divers cantons romands, nous examinons les effets de notre innovation didactique et validons ou non sa pertinence sur les capacités des élèves à employer les temps du verbe au sein de leurs textes, en l'occurrence lors de la rédaction de récits au passé.

1. Usage des temps du passé : quelles capacités viser à la fin de l'école primaire ?

- 5 Les progressions du Plan d'études romand (PER) prévoient qu'à la fin du cycle 2 du primaire, l'élève puisse interpréter et utiliser les temps de verbes en fonction de la chronologie des événements, qu'il sache interpréter et situer des actions selon leur simultanéité, antériorité ou postériorité, qu'il distingue l'événement accompli de l'inaccompli. Dans les activités de compréhension et de production textuelle, il saura « mettre en évidence la valeur des temps » (CIIP, 2010, p. 71) et fera une utilisation adéquate des oppositions (IMP/PS, IMP/PC, PRÉS/PC), d'organismes temporels (un jour, hier, le lendemain...), d'accélérateurs de rythme (soudain, tout à coup...) et de la ponctuation relative au dialogue et de verbes de parole. La grammaire de référence à destination des enseignant·e·s romand·e·s *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue* (Balma et coll., 2013) aborde la question des temps du passé sous l'angle textuel en

posant l'existence d'un système comportant deux réalisations : l'une dont le temps de référence est le PS, l'autre, le PC. Comme la succession d'évènements requiert la connexion, la combinaison de différentes informations, la maîtrise de ces divers contenus s'observe, en parallèle, sous l'angle des compétences syntaxiques. Ces compétences, chez les élèves, se manifestent par l'emploi d'une plus grande complexité des structures syntaxiques qui intègrent un plus grand nombre d'informations par énoncé (phrase ou constituants de la phrase) (Paret, 1988). Aussi, le nombre de constituants, leur mobilité à l'intérieur de la phrase et la proportion de phrases complexes au sein d'un texte fournissent des indices de maturité syntaxique (Boivin et coll., 2017).

- 6 Si la question du traitement des temps dans les textes a fait l'objet d'un ensemble impressionnant de travaux théoriques (cf. notamment Klein, 1994 ; Barbazan, 2006 ; Fournier, 2017), les questions relatives à l'enseignement de l'emploi des verbes dans les textes sont relativement peu abordées (David & Dolz, 1992 ; Masseron, 1998). Le présent article entend contribuer à ce nouvel angle d'approche.

2. La séquence didactique proposée par le GRAFE'Maire

- 7 Les productions d'élèves analysées pour cette contribution ont été réalisées dans le cadre de l'expérimentation de l'une des séquences d'enseignement élaborées par notre équipe de recherche. La conception et l'expérimentation de séquences constituaient le volet ingénierie didactique du projet de recherche de l'équipe.
- 8 La séquence intègre des éléments relatifs à l'apprentissage de la syntaxe phrastique, mais aussi à celles de la textualité ; elle prévoit ainsi une articulation entre un temps de construction des notions grammaticales et une exploitation des acquis dans des activités textuelles. Cette séquence est structurée autour de quatre phases visant la découverte, la conceptualisation puis le réinvestissement des dimensions retenues concernant les valeurs des TdP. La sélection de ces dimensions s'est appuyée sur une modélisation de l'objet croisant des considérations linguistiques et didactiques (cf. Merhan & Gagnon, 2021). Lors de la conception de la séquence, notre équipe de recherche a également pris en compte le contexte de déploiement des séquences, en s'appuyant notamment sur l'analyse des pratiques courantes de l'enseignement des valeurs des TdP et des difficultés des élèves concernant cet objet, ainsi que les contraintes liées à l'expérimentation. Nous avons ainsi fait le choix de proposer des séquences relativement courtes (de trois à cinq périodes de 45 minutes) clés en main, favorisant une appropriation rapide de la part des enseignants. Le matériel prévu pour le test des séquences comprend les textes supports, l'outil de conceptualisation, le guide enseignant et le matériel de manipulation. Afin de situer l'activité de production sur laquelle se focalise cette contribution, nous détaillons phase par phase les activités composant la séquence et les dimensions de l'objet travaillées³.

Phase 1 – Analyse du rôle de la notion de valeur des temps du passé dans les textes

- 9 La première phase comprend deux activités prenant appui sur la lecture et l'observation de deux textes adaptés d'*Histoires pressées* de Bernard Friot (2007), l'un adoptant le PS comme temps de référence, l'autre le PC. La comparaison du fonctionnement des temps dans ces deux textes vise à faire percevoir aux élèves l'opposition du PS et du PC en français, qu'Adam (1994) explique ainsi :

Telle est, en fait, la grande ressource de l'opposition, en français, du PS et du PC : marquer ce qui est relaté comme étant ou non mis à distance de l'acte d'énonciation ; mise à une distance moins relative au temps objectif des horloges que subjective, déterminée par le point de vue du sujet sur le procès. (p. 14)

- 10 Ainsi, les tâches proposées sont conçues pour amener les élèves à émettre une première hypothèse explicative sur l'emploi des temps et les effets produits par le recours à un temps de référence plutôt que l'autre à partir de l'observation des deux récits proposés comme supports. Pour le temps de mise en commun suivant la réalisation des tâches, il est proposé aux enseignant·e·s dans le guide pédagogique d'accueillir les hypothèses des élèves sans les valider/invalidier à ce stade de la séquence, mais d'injecter un ensemble de termes clés (« monde du PC/IMP », « monde du PS/IMP », combinaisons de temps, situation d'énonciation). Concernant les effets produits par le temps de référence choisi, la piste proposée aux enseignant·e·s est de rattacher l'usage du PS à un effet de distanciation propre à l'univers fictionnel et le PC à un effet de vraisemblable, de réel⁴.

Phase 2 – Analyse de corpus : manipulations et justifications

- 11 À la suite de l'observation des temps au sein des textes, les élèves sont amenés à travailler à partir de corpus de phrases créés par le groupe de recherche⁵. L'activité proposée dans cette deuxième phase consiste à combiner, d'une part, différents temps verbaux entre eux et, d'autre part, des organisateurs temporels et des temps verbaux. Ces manipulations ont pour objectif de faire prendre conscience aux élèves qu'il est impossible de combiner PS et PC au sein d'une phrase⁶ et que les organisateurs participent également à donner de la valeur aux temps des verbes.

Phase 3 – Conceptualisation : stabilisation du savoir construit

- 12 La troisième phase vise à stabiliser le savoir construit par la conceptualisation des opérations effectuées au cours de la séquence via un ensemble d'activités appelées « indices ». La figure 1 en montre un exemplaire :

Figure 1. – Matériel de l'élève, extrait de l'activité 4, indice 1 : *Mélange impossible*.

1) Parmi ces trois phrases, il y en a une qui est impossible, à toi de la trouver !
Pour mener l'expérience, tu respecteras bien chacune des étapes :

- mets une croix à côté de la phrase qui te paraît impossible (deux temps verbaux qui ne vont pas ensemble) ;
- surligne les verbes conjugués ;
- écris au-dessus de quel temps verbal il s'agit : passé simple (PS), passé composé (PC) ou imparfait (IMP).

- La tortue, qui était furieuse, grimpa sur un rocher, sauta sur l'escargot et l'écrasa.
- La tortue, qui était furieuse, grimpa sur un rocher, a sauté sur l'escargot et l'écrasa.
- La tortue, qui était furieuse, a grimpé sur un rocher, a sauté sur l'escargot et l'a écrasé.

- 13 À l'issue de chaque indice, les élèves sont invités à verbaliser un constat sur la dimension de l'objet travaillée et à construire progressivement une carte conceptuelle synthétisant les constats établis : choix entre deux « mondes », celui du PS et celui du PC, pour écrire des textes ; affinités entre certains temps verbaux et certains organisateurs temporels ; pluralité des valeurs exprimées par un même temps, à partir de l'exemple de l'IMP ; valeur également produite par l'interaction entre les temps verbaux. Cette carte conceptuelle (cf. annexe 1) vient suppléer à la ligne du temps, couramment utilisée pour enseigner les valeurs des temps ; cette représentation des possibilités de choix vise à éviter toute confusion entre position énonciative et époque.

Phase 4 – Un réinvestissement textuel par la production de textes

- 14 La séquence se termine avec deux activités de réinvestissement textuel. La première vise à faire produire un texte aux élèves en leur permettant de remobiliser le savoir construit au cours de la séquence. La deuxième vise l'introduction d'une dernière dimension des valeurs des TdP, à savoir l'insertion d'un système à l'intérieur d'un autre. Les productions analysées ont été réalisées dans le cadre de la première activité, que nous détaillons donc plus longuement.
- 15 Cette activité, intitulée *J'écris une histoire à partir d'un scénario*, consiste à mettre en texte une histoire à partir de la trame narrative suivante⁷ :

Figure 2. – Trame narrative de l'activité *J'écris une histoire à partir d'un scénario* (adaptation d'*Histoire-Télégramme* de B. Friot, 2007).

Scénario

Chat Fafouin perdu – grande tristesse ressentie par Arthur – voisine courageuse part chercher l'animal – disparition de la voisine courageuse – inquiétude de sa maman – agents de police interviennent et disparaissent – panique dans la ville – une dame âgée dit tout – trop grande solitude de la dame âgée – chaton Fafouin, voisine courageuse et policiers reviennent sains et saufs – joie dans le village – fin

- 16 Les élèves doivent choisir l'une des trois situations suivantes et continuer l'amorce proposée.

Figure 3. – Situations d'écriture et amorces proposées dans l'activité *J'écris une histoire à partir d'un scénario*.

<p><u>Situation 1</u> : Vous êtes le cousin d'Arthur et vous racontez l'histoire de la perte de son chat aux amis de l'école.</p> <p>Amorce ci-dessous :</p> <p>Avant-hier, en rentrant de l'école, mon cousin Arthur a découvert que son chaton Fafouin avait disparu. Tu sais, il était vraiment triste car, ce chat, eh bien, c'était devenu son grand copain, celui avec qui il faisait toutes ses bêtises.... Alice, sa voisine, l'a surpris en train de pleurer dans le jardin...</p>
<p><u>Situation 2</u> : Vous rédigez un récit d'aventure pour le publier dans un recueil collectif de la classe.</p> <p>Amorce ci-dessous :</p> <p>Il y a très très longtemps, alors même que le jeune Arthur était écolier, il découvrit que son chaton Fafouin avait disparu. Il était vraiment triste. Alice, sa voisine, le surprit en train de pleurer dans le jardin....</p>
<p><u>Situation 3</u> : Vous écrivez la page manquante du journal intime d'Arthur.</p> <p>Amorce ci-dessous :</p> <p>Aujourd'hui, c'était une journée super. On a fait une grande fête au village, car mon chat Fafouin, ma voisine Alice et les trois agents de police qui étaient disparus depuis la semaine passée ont été retrouvés ! J'ai pu parler avec Madame Berthoud, la dame qui les a « gardés prisonniers » pendant tout ce temps...</p>

- 17 La situation 1 propose une amorce où un narrateur interne relate l'histoire de la perte du chat de son cousin aux amis de l'école à l'aide de l'alternance PC/IMP. La situation 2 demande la rédaction d'un récit d'aventures au PS/IMP et l'adoption du point de vue d'un narrateur externe. La situation 3 demande à l'élève de se mettre dans la peau d'Arthur pour écrire une page manquante de son journal intime. L'élève est invité à y adopter le point de vue d'un narrateur interne et un système PC/IMP⁸.

3. La méthode d'analyse qualitative des textes d'élèves

- 18 Le corpus analysé se compose de 29 textes produits dans le cadre de l'activité *J'écris une histoire à partir d'un scénario* par des élèves de 7^e ou 8^e année (âgés de 10 à 12 ans). Ces textes ont été recueillis à l'issue de l'expérimentation de la séquence sur la valeur des TdP dans cinq classes de Suisse romande⁹. Pour chaque classe, nous avons récolté les fichiers de six élèves : trois élèves que leur enseignant·e estimait « à l'aise » en grammaire et trois élèves jugés « moins à l'aise »¹⁰. Le nombre impair de textes du corpus s'explique par le fait que nous avons dû extraire une production à peine amorcée. Pour donner un aperçu du corpus, les textes produits par les élèves font en moyenne une douzaine de lignes (le plus court est de 6 lignes, le plus long de 21) et contiennent une quinzaine de formes verbales.
- 19 Nous retranscrivons les textes des élèves sans rectification orthographique puis nous repérons tous les verbes conjugués et les expressions temporelles utilisés. Ces

expressions temporelles recouvrent ce que la grammaire de référence romande appelle « organisateurs textuels », c'est-à-dire tout mot ou groupe de mots qui situe « les actions, les personnages et les objets dans le temps » (Balma et coll., 2013, p. 78). Ce type d'organisateur « précise le moment (quand ?), la succession des actions (après quoi ? / avant quoi ? / en même temps que quoi ?), leur durée (pendant combien de temps ?) et leur fréquence (combien de fois ? / à quel rythme ?) » (p. 78). Ces unités de la langue comprennent des adverbes ou des locutions adverbiales (*maintenant*), des groupes nominaux (*la veille*) ou prépositionnels (*en 2011*), des coordonnants (*et, puis*) et des phrases subordonnées (*pendant qu'elle dormait*).

- 20 S'agissant des temps du verbe, nous observons d'abord si l'élève a su repérer le système de temps proposé dans l'amorce choisie et s'il parvient à maintenir ce système.
- 21 Notre regard se porte ensuite sur la gestion interne des temps du verbe. Nous observons, d'une part, si l'élève est capable de mobiliser un sous-système de façon cohérente, que ce système soit pertinent ou non. Ce sous-système équivaut à l'insertion d'un segment relevant d'un type de discours autre que le type narratif. La gestion interne intègre, d'autre part, la possibilité de recourir à une temporalité seconde, c'est-à-dire la capacité de l'élève à mettre en relation un premier procès (événement) avec un second, qui fait lui-même l'objet d'un repérage de temporalité première. « Cette mise en relation des procès peut exprimer l'antériorité relative, la simultanéité relative ou encore la postériorité relative » (Bronckart, 2022, p. 291). La gestion interne comprend, enfin, les phénomènes de contraste, relevant de la distinction avant-plan / arrière-plan. Ces contrastes s'expriment par l'alternance entre PS et IMP ou PC et IMP.
- 22 Le corpus de textes recueilli a fait l'objet de premières analyses qui nous ont permis de dégager un ensemble de tendances globales concernant l'emploi des temps par les élèves à la fin de la séquence (cf. Gagnon & Darne-Xu, 2024). Il ressort de ces analyses que le temps de référence est maintenu d'un bout à l'autre du texte dans un tiers seulement des productions du primaire, le taux de réussite étant le plus élevé dans le panel d'élèves ayant choisi la situation d'écriture 2, qui mobilise le système PS/IMP. La situation 1, dont l'amorce adopte le système PC/IMP, est la situation ayant le plus mis les élèves en difficulté. Deux facteurs peuvent expliquer cette différence : le profil des élèves, d'une part, les enseignant·e·s, sur nos conseils, ont incité les élèves les plus en difficulté à choisir cette situation ; d'autre part, la complexité de la situation d'écriture 1 du point de vue de la prise en charge énonciative (nous y revenons dans la partie 4.2.3), que nous n'avions pas anticipée lors de l'élaboration de la séquence. Quatre facteurs de rupture dans le maintien du système de temps ont été identifiés : la non-prise en compte du temps de référence de l'amorce, l'insertion d'un dialogue, l'emploi du plus-que-parfait (PQP) et l'usage de certains organisateurs temporels.
- 23 Dans la partie suivante, nous portons la focale sur les productions présentant des problèmes dans le maintien du temps de référence.

4. Les résultats des analyses des textes d'élèves et leur interprétation

- 24 Nous portons d'abord notre attention à la mise en place d'un système de temps dans les productions des élèves, en explicitant les facteurs de rupture dans le maintien d'un système et en proposant des interprétations de ces facteurs.

4.1. Trois cas de figure

25 L'analyse des textes d'élèves nous a permis de dégager des profils assez contrastés, qui reflètent à notre sens différents niveaux de compréhension du fonctionnement systémique de l'emploi des temps. Trois cas de figure semblent ainsi se dégager du corpus :

- gestion relativement maîtrisée du système de temps, malgré quelques perturbations dans le maintien du temps de référence ;
- instabilité dans la gestion du système de temps ;
- absence de mise en place d'un système.

Tableau 1. – Distribution des cas de figure en fonction de la situation choisie¹¹.

	Cas de figure 1	Cas de figure 2	Cas de figure 3
Situation 1 (PC/IMP)	1	6	5
Situation 2 (PS/IMP)	/	4	/
Situation 3 (PC/IMP)	1	2	/

26 Nous présentons succinctement chacun de ces cas en ciblant les emplois des temps du verbe et des organisateurs textuels.

27 Le premier cas de figure concerne les textes dans lesquels le système des temps est relativement maintenu. Il regroupe deux phénomènes : le maintien global du système de temps de l'amorce en dépit de perturbations très localisées ou l'embrayage sur un autre système en cours de texte. Le point commun entre ces textes réside dans le fait que l'emploi des temps reflète une certaine appréhension d'un fonctionnement, si ce n'est tout à fait systémique, au moins cohérent des temps, que nous illustrons au moyen de l'exemple suivant, issu d'une classe de 8^e année. L'élève a choisi de poursuivre l'amorce 1, instaurant le système PC/IMP :

Quand elle m'a dit ça, ça m'a choqué. J'ai tout de suite courru vers Arthur pour lui demander si c'était vrai et il m'a répondu oui. Alors je l'ai aidé. 2 jours après la voisine d'Arthur nous a aidé. Puis elle a disparu. Nous avons alors appelé la police. 5 heures de recherche plus tard le policier disparu à son tour. 1 mois plus tard le chat, le policier et la voisine reviennent sains et saufs. (Élève 14, classe 8N07)

28 L'examen de l'emploi des pronoms et des temps montre que l'élève semble avoir perçu les paramètres de la situation d'écriture proposée : le PC est globalement maintenu comme temps de référence et le récit est mené à la première personne. Cet élève parvient ainsi à gérer un aspect particulièrement complexe de cette situation d'écriture, à savoir le récit d'événements arrivés à un autre par un narrateur interne, qui a généralement mis les élèves en difficulté (cf. point 4.2.3). Si l'on s'intéresse de plus près à l'emploi des temps, le PC est utilisé de manière pertinente pour présenter les événements de premier plan et faire avancer le récit. De plus, le choix des organisateurs « tout de suite », « alors » et « puis » permet de renforcer la succession des événements marquée par le PC. La cohésion¹² dans l'emploi des temps est toutefois un peu rompue à la toute fin du texte lorsque l'élève recourt au PS (« disparu »).

L'emploi de « disparu » est difficile à cerner : l'élève a pu vouloir employer le PC « a disparu » ou le PS « disparut ». À la place du PRÉS (« reviennent »), à la suite du passage à la troisième personne et à l'emploi des organisateurs « 5 heures de recherche plus tard », on aurait souhaité avoir le PC « sont revenus », dans la poursuite de ce récit relaté du point de vue d'un narrateur interne. Mis à part ces deux emplois plus problématiques, le texte atteste de la maîtrise des dimensions du fonctionnement des temps abordées dans la séquence.

- 29 Le second cas de figure rassemble les textes présentant moins de cohésion, caractérisée par l'alternance entre deux (voire trois) temps de référence, à l'instar de l'exemple ci-dessous :

Tout **a commencé** quand mon chat Fafouin avait disparu. J'étais très triste dans le jardin quand soudain Alice m'**a surpris** entrain de pleurer et m'**a demandé** pourquoi. Je lui **ai dit** que Fafouin **avait disparu**. Puis elle m'**a dit** qu'elle allait partir à sa recherche. Au bout de trois jours elle n'était toujours pas rentré, sa maman morte d'inquiétude **appela** la police. Aussitôt, trois agents de police **son partis** à leurs recherche. Mais la police n'**est pas revenu** non plus. Le village était très inquiet. Une vieille dame **avoua** que c'était elle et qu'elle aurait bien voulu manger leurs cervaux en bouillons. Puis elle **alla** en prison. (Élève 02, classe 7V02)

- 30 Dans ce texte, l'élève effectue un va-et-vient entre le PC, temps de référence de l'amorce et le PS, qu'il utilise en cours de texte et à la toute fin. Il emploie ainsi successivement les verbes « a dit » (PC), « appela » (PS), « son partis » (PC), « n'est pas revenu » (PC), « avoua » (PS) pour référer à des événements de premier plan. Outre cette alternance entre deux temps de référence, nous relevons également quelques maladresses dans la gestion interne, notamment le recours au PQP dans la première phrase (« avait disparu »), qui marque une antériorité non pertinente : les deux événements « commencer » et « disparaître » se situent plutôt dans un rapport de simultanéité. Cependant, malgré l'instabilité que nous venons de relever, l'élève parvient à maintenir dans un premier temps le système de temps de l'amorce, en recourant de manière pertinente à l'alternance entre le PC, l'IMP et, à l'exception de la première occurrence, le PQP.

- 31 L'emploi de « quand soudain » vient accélérer le rythme du récit, de manière pertinente. Nous relevons aussi la présence de deux « Puis », d'un « aussitôt », tout à fait adéquats au vu du contexte. L'usage du connecteur « Mais », en début de phrase, constitue un élément typique d'un registre moins formel ; cependant, il ne vient pas rompre la cohésion du texte.

- 32 Enfin, le troisième cas de figure concerne les textes dans lequel l'emploi des temps est caractérisé par une très grande instabilité, rendant de fait l'analyse difficile, comme l'illustre l'exemple suivant :

alors **est venu** prêt du garçon Arthur et lui **dit** qu'est-ce qu'il **se passe** mon garçon. Arthur lui **repondis** mon chat il **disparue**. la voisine lui **a donc dis**. Je **vais le chercher** ton chat. est la voisine **est parti** mais après 2 jour on les **a pas vu donc commencer** a vraiment s'inquieter en particulier sa mère. Donc un policier **est aller** chercher la voisine qui enfait sa femme mais lui aussi **disparur**. dans la ville entiere c'**est** la qui **paniquait**. (Élève 03, classe 8F07)

4.2. Les principaux facteurs de rupture

- 33 À la lecture des textes des élèves, nous nous sommes rendu compte que les difficultés des élèves dans le maintien du système de temps pouvaient avoir été générées par un

ensemble de facteurs de rupture récurrents. Parmi les 19 textes qui comportaient une « rupture » dans le maintien du système de temps, nous avons identifié six facteurs de rupture :

- deux facteurs concernent la maîtrise des caractéristiques des genres de textes à produire (le témoignage au discours indirect, le récit d'aventures et le journal intime), à savoir : l'insertion d'un dialogue et la clôture du récit ;
- deux facteurs sont liés à la construction de la phrase complexe, en particulier la gestion du PQP et les organisateurs textuels ;
- deux facteurs proviennent des scénarios et des situations d'écriture proposés : d'une part, les données du scénario *Histoire-Télégramme* et l'amorce proposée dans la situation 1.

34 Nous illustrons chacun de ces facteurs à l'aide d'exemples de textes d'élèves.

4.2.1. Des difficultés à insérer des dialogues et clore le récit

35 Concernant la maîtrise des dimensions de la production écrite du récit, c'est l'insertion de dialogues qui perturbe le maintien d'un système de temps. Sur le plan syntaxique, les élèves peinent à mettre en relation le procès principal et un procès antérieur à celui-ci. Par exemple, l'élève 03 (classe 8F07, 3^e cas de figure de la partie 4.1) a de la peine à formuler des phrases complexes et ne recourt pas aux deux points, au tiret ou à la virgule. Sa mise en mots s'associe à celle de la parole, fonctionnant plus sur la juxtaposition que sur la coordination ou subordination des segments.

36 L'exemple du texte S17 montre un cas où l'insertion de paroles conduit à reprendre le système instauré et à poursuivre le récit au PRÉS :

Elle **demanda** à Arthur : que se **pass**e-il. J'**ai perdu** mon chaton Fafouin. La voisine lui **dit** : je vais le chercher.

plus tard la voisine n'est toujours pas là. tout à coup sa maman **commence** à paniquer. La maman

appelle la police. Quand la police **arrive** il **parte** directement. 2h plus tard ils **ne sont** toujours pas **revenu**. La ville **commence** a paniquer. Une dame âgée **dit** tout **mais personne ne l'écoute** trop grande solitude pour la dame âgée. Tout le monde **et soulager** car il **sont revenu** sains et saufs. Le village **a fait** une grande fête pour ça. Fin de l'histoire. (Élève 17, classe 8N07).

4.2.2. Des difficultés liées au marquage de l'antériorité et à l'usage de certains organisateurs textuels

37 Le PQP s'utilise pour la narration d'événements éloignés de la situation d'énonciation. Selon les travaux sur l'acquisition des temps du verbe (Fayol, 1982 ; Labelle, 1994), l'opposition IMP/PQP sans adverbe n'est maîtrisée que vers 9-10 ans. Qu'en est-il dans les textes des élèves de notre corpus, âgés entre 10 et 12 ans ?

38 L'analyse montre que les conflits surviennent au moment où l'élève, dans la gestion de la succession des événements de son récit, accomplis ou non, et du marquage de l'antériorité, n'arrive plus à distinguer le temps de base (PC) et le PQP. Ces conflits, manifestes dans plusieurs productions, sont liés à la gestion de plusieurs actions. Cette surcharge génère des erreurs dans l'emploi des temps :

elle **est allé** le voir et elle lui **a dit** : « Je **vais** retrouver ton chaton Fafouin ».

Puis, elle **c'est** en **allé** avec sa lampe torche sous le regard désespéré d'Arthur.

Un jour plus tard elle **n'était** toujours pas **revenu**. Tout le village **étaient** au courant de sa disparition. Son père qui **était** policier **était allé** la chercher

accompagner de 2 autres policiers... 3 jours après le chaton Fafoin, la fille et les policiers n'**étaient** toujours pas de retour. Ensuite, une vieille dame (sorcier) **avait sorti** sa baguette et **dit** si vous me **promettez** de la compagnie [...] tout le village le **promie** et, en un cou de baguette les disparus **avait apparu**. (Élève 01, classe 7V02)

39 Ici, les deux emplois du PQP fautifs « avait sorti » et « avait apparu » empêchent une saisie complète du procès qu'aurait permis l'emploi du PS. Ils exemplifient la thèse de Labelle (1994) selon laquelle, les élèves pensent que l'IMP et le PQP décrivent le même moment temporel, mais qu'ils interprètent la différence entre les deux temps comme aspectuelle.

40 L'usage de certains organisateurs textuels est également à l'origine d'interférences dans le maintien du système :

Sa mère inquiète **appela** la police et trois policiers **partirent** à la recherche de la jeune fille. Deux jours après ils **sont** portés **disparus**. C'est la panique dans la ville, 4 personnes et un chaton **ont disparus**. Une vieille dame **avoua** que c'**était** elle qui **avait enlevé** les personnes [...]. (Élève 16, classe 7V02)

4.2.3. Des difficultés à cerner la production et à adopter la posture énonciative proposée

41 Lors de la conception des séquences, nous avons été séduit·e·s par l'idée de partir d'une adaptation d'un récit proposé par Bernard Friot. Comme la phase d'observation porte sur deux textes de l'auteur, le choix de terminer la séquence par la production d'un texte à partir d'un scénario du même auteur donnait une unité thématique à nos propositions didactiques. En outre, nous trouvions que les « données » du scénario *Histoire-Télégramme* étaient à la portée d'élèves de 10-12 ans, en plus de comporter un effet humoristique lié à sa forme télégraphique. Cependant, à la lecture du corpus des textes, nous avons réalisé que les données du scénario ont pu générer quelques effets collatéraux.

42 Le scénario d'*Histoire-Télégramme* renferme des verbes au PRÉS, « voisine courageuse **part** chercher l'animal », « agents de police **interviennent** et **disparaissent** », « voisine courageuse et policiers **reviennent** sains et saufs » et intègre un point de vue externe. Certains élèves ont eu de la peine à intégrer les données du scénario pour les adapter à la fois au système de temps et au point de vue instaurés par les amorces. De même, des élèves voulant s'appuyer sur le moule syntaxique proposé par le scénario ont adopté un style télégraphique dénué de ponctuation. C'est particulièrement visible dans l'extrait suivant :

[...] À un moment l'inquiétude de sa
Maman Puis des agents de police
Interviennent et **disparaissent** ce **fut** la panique dans la ville
Lorsque une dame âgée **dit** tout
J'ai **u** une trop grande solitude de la dame
Âgée lorsque chaton fafoin voisine
Courageuse et policier **reviennent**
Saint et sauf et ce **fut** la joie
Dans le village et voilà Fin. (Élève 06, classe 8N07)

43 En plus des données du scénario, le texte en amorce de la situation 1 a engendré des difficultés sur le plan du maintien de la posture énonciative. L'amorce pose un narrateur interne (*Avant-hier, en rentrant de l'école, mon cousin Arthur a découvert que son chat Fafoin avait disparu...*) qui relate l'histoire de la perte du chat de son cousin aux

amis de l'école à l'aide de l'alternance PC/IMP. Il s'agit donc de raconter des événements qui sont arrivés à un autre en adoptant le point de vue d'un narrateur interne. La présence du déictique « tu sais » vient d'ailleurs expliciter la posture énonciative à adopter. En plus du caractère un peu artificiel du récit, le mélange entre un style propre à la parole (« eh bien, c'était devenu son grand copain ») et l'écrit (relevons notamment la présence du *car*) a pu créer de la confusion quant à la compréhension du contexte de production. Ce contexte de production génère des flottements au regard du point de vue énonciatif adopté dans plusieurs productions. Dans le texte de l'élève 14, les événements sont d'abord racontés d'un point de vue interne, à la première personne du singulier puis du pluriel, puis d'un point de vue externe avec l'emploi de la troisième personne du pluriel « le policier et la voisine reviennent sains et saufs » :

Quand elle m'a dit ça, ça m'a choqué.

J'ai tout de suite courru vers Arthur

Pour lui demander si c'était vrai et il m'a répondu oui. Alors je l'ai aidé.

2 jours après la voisine d'Arthur nous a aidé. Puis elle a disparu. Nous avons alors appelé la police. 5 heures de recherche plus tard le policier disparu à son tour.

1 mois plus tard le chat, le policier et la voisine reviennent sains et saufs. (Élève 14, classe 7V02)

- 44 Soulignons, enfin, que la situation 3 présentant aussi un narrateur interne a également généré des problèmes sur le plan du maintien du point de vue énonciatif. La situation 2, présentant une alternance PS/IMP et un point de vue externe, pose moins de difficultés. C'est là, selon nous, un effet de certaines pratiques de lecture ou d'écriture scolaires.

5. Conclusion

- 45 Dans quelle mesure rendre possible et efficace l'enseignement de phénomènes à la fois sémantiques, textuels, syntaxiques, lexicaux, morphologiques ? La séquence élaborée et expérimentée part du postulat que, par l'observation de « deux mondes » énonciatifs, par l'identification des caractéristiques de ces « deux mondes » et par des activités de rédaction modélisant des contextes énonciatifs, il est possible d'amener l'élève à prendre conscience des contextes d'emploi des temps du verbe et de le doter de stratégies de rédaction. Nous avons fait le pari de conscientiser des savoirs intuitifs, voire de les conceptualiser, pour doter les élèves d'un plus grand contrôle de leurs processus d'écriture.
- 46 L'aspect novateur de la séquence didactique réside dans l'articulation de dimensions syntaxiques et textuelles relatives aux usages des temps dans les récits. La séquence, en plus d'être relativement courte, tire aussi sa force d'une prise en compte du curriculum réel et d'une présentation de l'objet grammatico-textuel sous une double face : à connaître-conceptualiser et à réfléchir, dans l'idée d'un apprentissage inachevé continu. Enfin, les activités ont été pensées de manière à placer les élèves dans une posture de recherche, ce qui dynamise l'enseignement de la grammaire en stimulant la curiosité et l'intérêt des élèves.
- 47 L'analyse des textes des élèves montre quatre facteurs d'erreurs dans l'instauration ou le maintien d'un système de temps : l'insertion d'un dialogue et la clôture du récit, liés au genre de texte à produire ; la gestion du PQP et l'emploi des organisateurs textuels.

Ces différents facteurs mettent en évidence la complexité des éléments et des niveaux à prendre en compte dans l'usage des temps : le texte, la phrase, le lexique, la morphologie.

- 48 Or, et c'est l'un des constats de l'analyse, les consignes et les amorces que nous avons imposées aux élèves ont complexifié davantage leur travail. En effet, en plus de restreindre leur espace de liberté, ils les ont contraints à « resémantiser », c'est-à-dire à comprendre et à réutiliser dans un nouveau texte, un ensemble de constituants linguistiques provenant d'un texte autre (Plane, 2017). Au bout du compte, en dépit des efforts d'économie, de systématisme, d'acceptabilité fournis dans la conception des séquences, l'analyse des textes des élèves montre que certaines caractéristiques des activités de rédaction n'étaient pas claires et réalisables pour tous les élèves, en particulier ceux en difficulté. Pour certains élèves, nous ne pouvons pas affirmer avec certitude qu'ils ont compris les consignes de production. Celles-ci ont sûrement complexifié l'insertion des dialogues dans le texte et la rédaction d'une clôture du récit, constituant les deux principaux écueils repérés dans les textes des élèves.
- 49 Dans la reprise des séquences, prévue dans la conception du projet de recherche GRAFE'Maire, nous mettrons davantage l'accent sur la phase de révision. Par exemple, il serait intéressant de suggérer aux enseignant·es d'amener les élèves à verbaliser les paramètres de la situation induits par la consigne et d'inclure un moment de révision entre pairs et en collectif de la classe au cours duquel les élèves sont susceptibles de verbaliser les opérations de planification ou de mise en texte. Quelles sont leurs interrogations relatives à la structure du texte, au choix des temps ou des organisateurs textuels ? En effet, c'est grâce à la conduite des échanges à propos des textes que la gestion de ces phénomènes complexes est le plus à même d'être pointée, comprise et, petit à petit, maîtrisée.

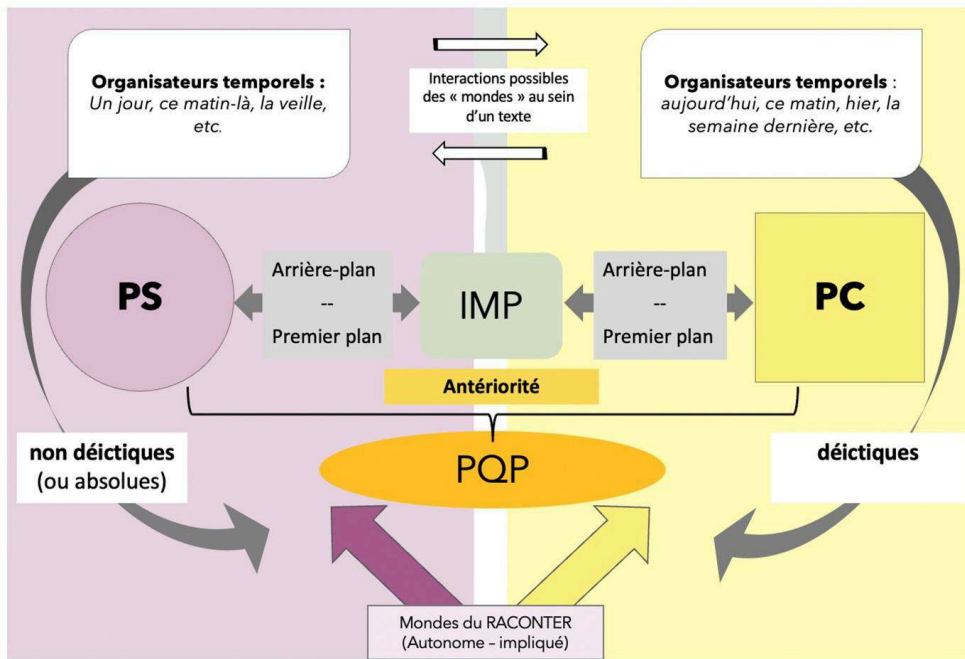
BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, Jean-Michel. (1994). Passé simple et passé composé : une opposition temporelle ou énonciative ? *Études de Lettres*, 1, 5-18.
- BALMA, Pierre-Alain, TARDIN, Christian & PIETRO, Jean-François de. (2013). *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue*. CIIP. <[http://www.spsressources.ch/\[...\]/2013/11/grammairereference.pdf](http://www.spsressources.ch/[...]/2013/11/grammairereference.pdf)>.
- BARBAZAN, Muriel. (2006). *Le temps verbal : dimensions linguistiques et psycholinguistiques*. Presses universitaires du Mirail.
- BÉGUELIN, Marie-José (dir.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. De Boeck-Duculot.
- BOIVIN, Marie-Claude, ROUSSEL, Katrine & PINSONNEAULT, Reine. (2017). Phrases complexes et maturité syntaxique : une comparaison entre des écrits d'élèves de 13 et 16 ans. *Lidil*, 55. <<https://doi.org/10.4000/lidil.4206>>.

- BRONCKART, Jean-Paul. (2022). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif* (éd. revue et corrigée). Lambert-Lucas.
- BULEA BRONCKART, Ecaterina. (2015). L'interaction entre grammaire et texte : les défis didactiques d'une prescription innovante. *Scripta*, 19(36), 57-74.
- BULEA BRONCKART, Ecaterina. (2022). De l'action sur la langue à la langue en action : une réflexion sur et à partir des manipulations syntaxiques. *Forumlecture.ch*, 1. <<https://doi.org/10.58098/lffl/2022/1/754>>.
- CIIP. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande*. CIIP.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. CIIP. <<https://portail.ciip.ch/per/domains>>.
- DAVID, Jacques & DOLZ, Joaquim. (1992). Les différentes entrées possibles en formation sur la catégorie verbale et la gestion des temps. *Études de linguistique appliquée*, 87, 91-105.
- FAYOL, Michel. (1982). Le plus-que-parfait. Étude génétique en compréhension et production chez l'enfant de 4 à 10 ans. *Archives de psychologie*, 50, 261-283.
- FOURNIER, Jean-Marie. (2017). *Histoire des théories du temps dans les grammaires françaises*. ENS Éditions.
- FRIOT, Bernard. (2007). *Histoires pressées*. Milan.
- GAGNON, Roxane & DARME-XU, Anouk. (2024). Jonglent-ils avec les « mondes » ? L'enseignement des usages des temps du passé et ses effets sur les récits d'élèves de la fin de l'école primaire au début du secondaire. Dans F. Neveu, S. Prévost, A. Montébran, A. Steuckardt & G. Bergounioux (dir.), *Actes du 9^e Congrès mondial de linguistique française*. SHS Web of Conferences. <<https://doi.org/10.1051/shsconf/202419107008>>.
- KLEIN, Wolfgang. (1994). *Time in Language*. Routledge.
- LABELLE, Marie. (1994). Acquisition de la valeur des temps du passé par les enfants francophones. *Revue québécoise de linguistique*, 23(1), 99-121. <<https://doi.org/10.7202/603082ar>>.
- MASSERON, Caroline (dir.). (1998). *Pratiques*, 100.
- MERHAN, Matthieu & GAGNON, Roxane. (2021). Repenser l'enseignement des temps du passé à l'aide de la notion d'articulation. Dans E. Bulea Bronckart & C. Garcia-Debanc (dir.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* (p. 133-154). Presses universitaires de Namur.
- PARET, Marie-Christine. (1988). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 183-204. <<https://doi.org/10.7202/900594ar>>.
- PLANE, Sylvie. (2017). Dynamique de l'écriture et processus de resémantisation. *Pratiques*, 173-174. <<https://doi.org/10.4000/pratiques.3307>>.

ANNEXES

Annexe 1. – Carte conceptuelle.



NOTES

1. Regroupant des chercheur·es et formateur·trice·s de l'université de Genève, des Hautes écoles pédagogiques Fribourg, BEJUNE, Vaud et de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), le groupe GRAFE'Maire conduit des recherches dans le domaine de l'enseignement de la grammaire au primaire et au secondaire (en savoir plus).
2. Projet de recherche soutenu par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (subside n° 100019-179226) entre 2019 et 2023, dirigé par Ecaterina Bulea Bronckart, Roxane Gagnon et Véronique Marmy Cusin.
3. La séquence est disponible en intégralité à l'adresse suivante : <www.unige.ch/fapse/grafe/application/files/7016/8871/9547/Prototype_TdP_SIS_P_Vf.pdf>.
4. Cette piste d'interprétation figure dans la rubrique « explicitations théoriques » du guide pour les enseignant·es. Certain·es enseignant·es ont fait le lien entre le conte, genre auquel s'apparente selon les élèves l'un des deux textes observés, et la fiction.
5. Par exemple, « Hier, Émilie traversait le parc pour se rendre en classe. / Hier, Émilie a traversé le parc pour se rendre en classe. / Hier, Émilie traversa le parc pour se rendre en classe ».
6. Il est évidemment possible de trouver des exemples où le PS survient dans un système PC/IMP, le premier cahier de la *Symphonie pastorale* d'André Gide en fournit un magnifique exemple. Cependant, pour des raisons d'économie et de systématisation, nous avons souhaité mettre l'accent sur les régularités du système PC/IMP.
7. Les séquences conçues sont relativement courtes (trois à cinq périodes de 45 minutes), de manière à correspondre à la réalité des pratiques des enseignant·es. En conséquence, nous avons dû opérer un certain nombre de choix, comme renoncer à un véritable temps de révision des textes produits par les élèves dans le cadre de l'expérimentation des séquences.
8. Si l'on se reporte à la répartition des types de discours de Bronckart (2022), les situations 1 et 3 tiennent du récit interactif (conjoint et impliqué), alors que la situation 2 présente une narration, marquée par la disjonction et l'autonomie.

9. Plus précisément, l'échantillon comprend une classe vaudoise de 7^e année (7V), deux classes fribourgeoises de 8^e année (8F) et deux classes neuchâteloises (8N) de 8^e année.

10. Toutes les enseignant·es, à l'exception de la classe 7V02, nous ont donné ces indications.

11. Cette distribution est donnée à titre indicatif et reflète des tendances. En effet, il n'a pas toujours été facile de classer les textes selon les cas de figure, étant donné la présence de plusieurs éléments qui viennent brouiller la cohésion du texte et le fait que certaines informations, qui pourraient nous être données par un dialogue avec l'élève par exemple, nous manquent.

12. Nous utilisons le terme de cohésion pour référer à ce qui touche à la textualisation et l'usage des marques linguistiques. 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 textuel, adverbes, groupes prépositionnels, subordinées à valeur temporelle).

RÉSUMÉS

Le texte aborde les enjeux de l'enseignement de l'usage des temps du verbe dans les textes. Nous identifions d'abord les objectifs d'apprentissage relatifs à cet objet dans le curriculum suisse romand pour cerner les capacités des élèves. Puis, nous présentons les fondements théoriques et la démarche didactique d'une séquence novatrice destinée à des classes de 7^e et 8^e années du primaire (élèves âgés entre 10 et 12 ans) autour de la notion de « valeur des temps du passé ». L'analyse d'un corpus de récits d'élèves produits à la fin de l'expérimentation de la séquence nous permet d'examiner ses effets. Nous discutons de la pertinence de l'innovation au regard des capacités attestées des élèves à harmoniser les temps du verbe au sein de leurs textes.

This contribution addresses the issues involved in teaching the use of verb tenses in texts. To pinpoint pupils' abilities, we identify the learning objectives in the current curricula for French-speaking Switzerland. Then, we present the theoretical foundations and didactic approach of an innovative sequence developed to teach the "values of past tenses". This sequence targets classes of the 7th and 8th grades of primary school (pupils between 10 and 12 years old). The analysis of a corpus of pupil narratives produced at the end of the experimentation of the sequence enables us to examine its effects. We discuss the relevance of the innovation in terms of the pupils' demonstrated ability to combine verb tenses in their texts.

INDEX

Keywords : use of tenses in texts, innovative teaching sequence, values of past tenses, text analysis, end of primary school, French-speaking Switzerland

Mots-clés : usage des temps dans les textes, séquence didactique novatrice, valeur des temps du passé, analyse de textes, fin de l'école primaire, Suisse romande

AUTEURS

ROXANE GAGNON


 IDREF : <https://idref.fr/137119623>

 VIAF : <http://viaf.org/viaf/137983930>

HEP Vaud

roxane.gagnon@hepl.ch

ANOUK DARME-XU

 IDREF : <https://idref.fr/262663902>

 VIAF : <http://viaf.org/viaf/40165746702653930599>

Université de Genève

anouk.darme@unige.ch