

VALMA E. (2015). « Enseignement des temps verbaux : faites entrer l'aspect ! ». In SCOLAGRAM n°1 *Enseigner/apprendre les oppositions aspectuelles*. En ligne : <http://scolagram.u-cergy.fr/>

**Résumé :**

La complexité de l'aspect est un fait indéniable. Le présent article, dont l'analyse s'inscrit dans le cadre de la topologie, se fixe comme objectif de cerner cette notion puis de sélectionner les différentes valeurs aspectuelles en proposant leur transposition position didactique (notamment en classe de 5e).

**Mots-clés :**

valeurs aspecto-temporelles, représentation topologique, transposition didactique, classe de 5e.

# Enseignement des temps verbaux : faites entrer l'aspect !<sup>1</sup>

Eleni VALMA

Institut de Formation Pédagogique

Université Catholique de Lille

## Je voulais lire Balzac...

Nombreux sont les manuels scolaires (livres uniques) qui, dans la phase d'observation composée d'extraits authentiques ou de phrases construites pour les besoins d'illustration d'un phénomène grammatical, proposent aux élèves l'application du test syntaxique de commutation afin d'identifier les différentes valeurs de temps verbaux<sup>2</sup>.

La figure dérivative "qui consiste, dans une même unité de discours, à utiliser plusieurs formes lexicales de la même base" [Mazaleyrat & Molinié, 1989] revient avec insistance dans les dernières paroles que Balzac fait énoncer au père Goriot [1835]. Pour attirer l'attention d'élèves de 4e sur le sens de ce choix, il est possible de leur demander de comparer les effets provoqués par le changement des temps verbaux pour une même unité lexicale.

*« Je les entends, elles viennent. Oh ! Oui, elles viendront. La loi veut qu'on vienne voir mourir son père, la loi est pour moi. Puis ça ne coûtera qu'une course. Je la payerai. [...]*

*- Allons, lui dit Eugène, recouchez-vous, mon bon père Goriot, je vais leur écrire. Aussitôt que Bianchon sera de retour, j'irai, si elles ne viennent pas.*

*- [...] Je suis dupe ! Elles ne m'aiment pas, elles ne m'ont jamais aimé ! Cela est clair. Si elles ne sont pas venues, elles ne viendront pas. Plus elles auront tardé, moins elles se décideront à me faire cette joie. Je les connais. »*

L'enjeu de temps verbaux de cet extrait est primordial et leur étude est essentielle si l'on souhaite saisir la subtilité du changement d'émotions du Père Goriot. Mais ces temps verbaux, outre la progression textuelle, placent au centre de préoccupations de l'enseignant des questions liées à l'enseignement du système temporel et des notions voisines, comme par exemple la modalité<sup>3</sup>.

On ne saurait pas proposer une analyse pertinente des formes verbales mises en gras

---

1 Les échanges avec les membres de l'association *Episteverb* (lors d'une journée d'étude le 01 octobre 2013 à l'IFP, à Lille) ainsi qu'avec les participants à la première boutique de travail intitulée *Enseigner/apprendre les oppositions aspectuelles* et organisée par l'association *Episteverb* (Paris, le 10 avril 2014) ont considérablement amélioré le contenu de cet article. L'auteure est également reconnaissante aux évaluateurs de cet article pour leurs commentaires.

2 Pour l'utilisation du test de commutation en classe, voir Beaumanoir-Secq et alii [2010].

3 Nous écartons volontairement l'analyse de la notion de modalité dans le cadre de cet article.

dans cet extrait sans faire appel à l'aspect. Nous opterons, donc, pour une analyse de valeurs aspecto-temporelles.

Les temps verbaux font, depuis la classe de CE1, l'objet d'une étude systématique. Les élèves sont en quête d'une valeur fondamentale de chaque temps. Cette valeur correspondrait à l'invariant. Mais comment un invariant se spécifie-t-il en une valeur plus particulière en fonction des informations contenues et identifiées dans le contexte ? En effet, une même forme aspecto-temporelle a souvent plusieurs significations ; aussi le contexte doit-il contribuer à lever l'indétermination sémantique de l'occurrence d'une forme grammaticale.

Une théorie des temps grammaticaux du français doit tenir compte des conditions contextuelles qui sont, pour nous, les conditions d'acceptabilité de la production linguistique.

## Aspect, qui êtes-vous ?

Les travaux typologiques ont démontré qu'une catégorie aspecto-temporelle générale traverse la diversité des langues (le fonctionnement des différents systèmes linguistiques fait appel à des valeurs à la fois temporelles et aspectuelles).

L'analyse simultanée de l'aspect et du temps dans le cadre de la description d'un système verbal est motivée par l'affirmation suivante : aucun système linguistique n'est purement aspectuel ou purement temporel. Autrement dit : chaque forme grammaticale qui exprime une notion aspectuelle ou temporelle renvoie à l'aspectualité et à la temporalité. Néanmoins, il reste assez difficile de conceptualiser une valeur aspectuelle sans faire appel à une certaine temporalité sous-jacente. Il serait, donc, plus commode de séparer un domaine sémantique propre à l'aspect (aspectualité grammaticalisée) et un autre domaine sémantique propre au temps (grammaticalisation des relations temporelles). L'aspectualité traverse une première opposition entre le lexical et le grammatical tout en prenant en considération des facteurs grammaticaux, lexicaux et discursifs.

Mais, en fait, saurions-nous définir l'aspect ? Cet article ne prétend en aucun cas être une approche complète et exhaustive d'une notion qui depuis quelques décennies a fait couler beaucoup d'encre. Il vise à souligner les éléments que l'on doit prendre en considération pour comprendre et enseigner l'aspect.

L'aspect est étroitement lié au procès et notamment à son écoulement :

*« L'aspect concerne les manières de concevoir l'écoulement du procès même et exprime le terme ou le non-terme du procès. » [Holt, 1943]*

L'aspect se fonde sur le point de vue choisi par le sujet parlant pour présenter l'action<sup>4</sup> soit comme un tout indivisible, soit sans référence à la totalité de l'action [Maslov, 1959 ; Bondarko, 1971]. L'aspect est indéniablement lié à un point de vue :

---

4 Une action implique un événement et un agent alors qu'une activité un processus et un agent. Les valeurs d'événement et de processus sont définies plus loin dans le texte.

« *Aspect and tense are concerned with time in very different ways. Tense locates situations in time. Aspect is not concerned with relating time of the situation to any other time-point, but rather with the internal temporal constituency of the one situation.* » [Comrie, 1976]

Ce point de vue est exprimé par l'énonciateur :

« *L'aspect se définit comme la relation que l'énonciateur institue entre sa représentation du temps et le contenu du procès qu'il énonce.* » [Veyrenc, 1980]

Un questionnement découle de la littérature consacrée à l'aspect : est-ce possible de comprendre l'aspect avant d'étudier le temps ? Doit-on proposer simultanément un travail sur l'aspect grammatical et l'aspect lexical ? L'acquisition de l'aspect grammatical précède-t-elle celle de l'aspect lexical<sup>5</sup> ? Et si l'analyse des temps comme le futur périphrastique ou le futur simple nécessite l'introduction d'une nouvelle notion, celle de la modalité, cette dernière est-elle un « allié » des valeurs aspecto-temporelles ou une partie intégrante ?

## L'aspect : pas vraiment ma tasse de thé

Les discussions sur les forums dédiés aux enseignants de Lettres Modernes (forum Weblettrés), pendant la période de correction des copies du Brevet (série générale collège), ont fait sentir une certaine gêne face à la pléthore terminologique dans les manuels et outils de référence (comme par exemple les grammaires inspirées très souvent de travaux linguistiques). Comment se positionner face à l'analyse proposée par les élèves ? Voici le sujet de Français (Brevet, 2013) :

« *Un jour enfin, nous sommes entrés dans la baie de New York. Le paquebot se dirigeait lentement vers la petite île d'Ellis Island. La joie de ce jour, don Salvatore, je ne l'oublierai jamais. Nous dansions et criions. Une agitation frénétique avait pris possession du port. Tout le monde voulait voir la terre nouvelle. Nous acclamions chaque chalutier de pêcheur que nous dépassions. Tous montraient du doigt les immeubles de Manhattan. Nous dévorions des yeux chaque détail de la côte.* » [GAUDE Laurent, 2004, *Le soleil des Scorta*]

Les élèves devaient identifier les deux temps utilisés (en italique dans l'extrait) et justifier l'emploi de chacun. La correction proposée prend la forme ci-dessous :

« *Les deux temps utilisés dans cette phrase sont l'imparfait (se dirigeait, dansions et criions) et le futur (oublierai). L'imparfait est utilisé pour décrire la situation (imparfait descriptif), une situation qui appartient au passé ; alors que le futur est employé car il s'agit d'un discours direct, il ancre le texte*

---

5 Cette question est bien fondée, si l'on observe certaines productions des jeunes enfants, comme \*Arrête de continuer ! ou bien \*Il commence à mourir.

*dans la situation d'énonciation. »<sup>6</sup>*

Ce sujet a déclenché un débat sur l'enseignement de la grammaire et les contenus didactiques :

*« Comme d'autres colistiers, je trouve que ce sujet de brevet invite à s'interroger sur l'évolution des contenus de notre grammaire scolaire, et ce n'est pas simple : que faut-il faire apprendre et pour quels objectifs ? Nos programmes successifs, plutôt que de trancher, ont empilé des notions hétérogènes, juxtaposant l'héritage de la grammaire inventée vers 1850 (la kyrielle de fonctions), un peu de grammaire structurale (opération de déplacement ou substitution, chaîne anaphorique), un peu de grammaire du texte (les systèmes de temps des textes narratifs) et du discours (énonciation)... Par exemple, la question sur la valeur de l'imparfait et celle du futur dans notre sujet de brevet : qu'enseignons-nous à nos élèves ? Autour de la table de correction hier, bonne discussion sur les valeurs de l'imparfait, ce qu'on appelle ou non imparfait de description (quid de la description d'actions ?), ceux qui enseignent premier plan/arrière-plan où l'imparfait est quasiment toujours associé au passé simple, etc. Tout cela doit émoustiller nos neurones plutôt que de nous faire nous lamenter, non ? F.C. »*

Les réactions à ce témoignage soulignent davantage la complexité de l'enseignement des temps verbaux :

*« Je n'ai pas corrigé le brevet mais je lis les échanges ; ton message [celui de F.C.] sur la valeur des temps m'interpelle. Tu emploies cette expression « description d'actions » pour l'imparfait. Je ne connaissais pas cette valeur ; pour moi, c'est presque un oxymore. Qu'entends-tu par-là ? Je pose cette question parce qu'à l'occasion de corrections de brevet blanc, j'ai bien saisi que dans mon équipe, nous ne parlions pas de la même façon des valeurs de l'imparfait et du passé simple. Je ne souhaite pas entamer une discussion de spécialistes sur des nuances mais j'essaie de trouver sur quels mots nous pouvons nous mettre d'accord pour enseigner clairement les valeurs des temps. Par exemple, personnellement je trouve que l'expression borné/non borné n'est pas comprise par les élèves : pourtant ils comprennent quand j'explique à l'oral à partir d'exemples. Merci à F. pour ses explications. Merci d'avance à ceux qui me diront quels mots ils font*

---

6 La correction des Annales zéro [Ministère de l'éducation nationale (DGESCO-IGEN) DNB 2013 – Français – sujet 1 série générale, corrigé] incite les enseignants à chercher dans les analyses proposées une réelle réflexion par rapport à l'emploi des temps verbaux : « On n'attend pas ici une réponse sous forme d'étiquetage qui se contenterait de dire, par exemple, qu'il s'agit d'un présent de narration sans commenter l'effet produit. On valorisera en revanche les réponses qui sont sensibles au changement énonciatif produit par le présent qui nous projette entièrement dans la conscience de l'enfant et nous fait quitter l'énonciation narrative. Le passage au présent produit un effet de décrochage : on passe de l'imparfait qui commente au présent qui exprime la coïncidence du personnage avec le moment vécu de l'expérience. »

écrire dans les cahiers à propos des valeurs des temps (principalement temps du récit) en précisant à quel niveau ils s'adressent. Cordialement, CL. »

Terminologie opaque et abondante, diverse et variée, propre à un courant théorique, peu accessible mais aussi peu utile pour une réelle maîtrise des temps verbaux, pour une véritable performance linguistique.

## Les manuels nous cachent la vérité...

Le recours aux manuels et outils de référence devrait fournir une réponse susceptible d'éclaircir la terminologie à conserver et à enseigner. Mais une certaine déception se dessine lorsque l'on découvre des tableaux proposant une description partielle ou parfois erronée du phénomène grammatical.

Le manuel de langue Etude de la langue 5e [2010, Paris : Bordas] propose un tableau dont le but est de consolider les acquis de la classe de 6e en approfondissant parallèlement les nouvelles notions du programme (introduites dans la rubrique Pour aller plus loin). Il s'agit ici des valeurs des temps simples de l'indicatif.

**■ Quand employer le présent ?**  
Parmi les emplois du **présent**, on distingue :

- Le présent d'**actualité** : Je **me demande** qui **frappe** à la porte.
- Le présent de **vérité générale** : Les marmottes **hibernent** jusqu'au printemps.
- Le présent de **narration** : Marco Polo **naît** à Venise en 1254.
- Le présent de **description** : Une épaisse couche de neige **recouvre** la campagne.
- **Pour aller plus loin** Le présent peut aussi exprimer :
  - des faits **répétés** ou **habituels** : Le mercredi, Flore **va** à la piscine.
  - un **futur proche** : Demain, je **commence** un régime !

**■ Quand employer l'imparfait ?**

- L'imparfait situe dans le **passé** des faits **répétés**, **durables** ou qui étaient **en train de se dérouler** : La fête **battait** son plein.
- C'est aussi le temps de la **description** dans le passé : La mer **scintillait** sous le soleil.

**■ Quand employer le passé simple ?**

- Dans un **récit**, le passé simple exprime des faits bien délimités dans le temps et qui se sont produits à un **moment précis** du passé. Ces faits **font avancer l'action**.  
*Les castors **coupèrent** des arbres et **construisirent** un barrage.*

**■ Quand employer le futur ?**

- Le futur situe les faits dans l'**avenir** : Le concert **aura** lieu jeudi.
- Il peut exprimer un **ordre** ou un **conseil** : Vous **ramasserez** les feuilles mortes.

La dénomination proposée, futur proche, est – pour autant – problématique : elle évoque la construction périphrastique « aller + infinitif » (certains manuels et grammaires attribuent toujours à cette construction l'étiquette futur proche<sup>7</sup>) et indique que l'emploi du présent est réservé à la description des faits imminents. On pourrait, cependant, attester des exemples comme Dans dix ans Léa est à la retraite, tranquille, au bord de l'eau. Ce type d'énoncés nous invite à réfléchir sur les nuances sémantiques entre le présent et le futur simple dans le même contexte phrastique, à savoir Dans dix

<sup>7</sup> Pour une discussion terminologique, voir Peret [2013].

ans Léa sera à la retraite, tranquille, au bord de l'eau. Le tableau passe sous silence cette comparaison possible.

L'imparfait est présenté comme un temps réservé aux faits répétés et durables ; il ne fait pas avancer le récit contrairement au passé simple. Nous pourrions multiplier les exemples qui montrent les limites de cette analyse : Ma résolution fut prise. Cette femme serait ma maîtresse. Je commençai mon rôle de postulant en dansant avec Olympe. Une demi-heure après, Marguerite, pâle comme une morte, mettait sa pelisse et quittait le bal. [Dumas fils, La Dame aux Camélias, 1848] L'imparfait narratif<sup>8</sup> quittait exprime un nouvel état.

*« L'imparfait de nouvel état dénote une occurrence d'un événement et, en même temps, un état créé par l'occurrence de cet événement. L'occurrence de l'événement crée une nouvelle situation qui vient changer l'état de l'univers référentiel. Introduisant une nouvelle situation dans une narration, on conçoit assez facilement que cet imparfait puisse apparaître à la fin d'une histoire ou d'une séquence narrative pour indiquer une nouvelle situation créée par un événement qui devient alors saillant, d'où l'appellation imparfait de clôture. Mais, il est également qualifié d'imparfait d'ouverture puisqu'il permet d'ouvrir de nouvelles perspectives. » [Desclés, 2003]*

Le tableau résumant les traits caractéristiques des temps composés présentent comme synonymes les valeurs d'accompli et d'achevé. Or, nous reviendrons plus loin pour montrer que ce qui est accompli n'est pas obligatoirement achevé ; par exemple, Cet après-midi, Jean a lu l'article en une heure, indique que Jean est allé jusqu'au bout de la lecture de son article. En revanche, Cet après-midi, Jean a lu le livre pendant une heure, exprime l'idée suivante : pendant une heure, Jean a été occupé à lire son livre. Ces exemples montrent, à juste titre, que l'aspect se manifeste sur le niveau phrastique (ici au niveau de l'expression adverbiale) et ne se limite pas uniquement à la forme verbale. Outre le niveau phrastique, la construction syntaxique est un « lieu » s'expression de l'aspectualité. Ainsi, la transitivité syntaxique intervient également et le choix du déterminant a des conséquences sur l'aspect. Comparons les phrases suivantes :

- i) J'ai bu le café. Il n'en reste plus.
- ii) J'ai bu du café. J'en ai pris mais il en reste.
- iii) J'ai bu un café. J'en ai pris un.

L'identification d'indices repérés dans le contexte et jugés pertinents est alors essentielle pour l'étude de l'aspect.

---

<sup>8</sup> Berthoneau & Kleiber [1999] propose le terme « imparfait de rupture ». Pour une discussion terminologique, voir Desclés, 2003.

## RETENIR

### Qu'expriment les temps composés ?

- Les temps composés (→ p. 88) situent un fait **avant** un autre fait généralement formulé à un temps simple. Ils expriment donc une **antériorité**.

*Quand j'**aurai fini** la décoration de ma chambre, j'**inviterai** mes amis.*

- Les temps composés expriment souvent des faits **accomplis**, c'est-à-dire des faits qui sont **achevés** au moment où il en est question.

*Lisa rédigeait une fiche sur un livre qu'elle **avait lu**.*

→ Le plus-que-parfait *avait lu* présente l'action de *lire* comme déjà réalisée, donc « accomplie », au moment où Lisa écrivait une fiche.

### Quels sont les emplois particuliers des temps composés ?

- Le **passé composé** peut remplacer le passé simple dans les **récits** oraux ou dans les récits écrits dans une langue proche de l'oral : *Dans sa jeunesse, il **a vécu** une aventure étonnante.* Il peut également exprimer des faits dont les conséquences **durent encore**.

*Samuel **a attrapé** un rhume. (→ Il est encore enrhumé.)*

- Le **plus-que-parfait** peut exprimer une **condition** : *Si tu **avais couru**, tu serais à l'heure.*

- Le **passé antérieur** appartient à la langue **soutenue**.

*Quand la tempête **se fut calmée**, on fit le bilan des dégâts.*

- Le **futur antérieur** peut exprimer une **supposition**.

*Alix n'est pas arrivée : son train **aura eu** du retard. (→ C'est une supposition.)*

L'analyse du passé composé [Etude de la langue 5e, 2010, Paris : Bordas] reproduit la distinction langue orale vs langue écrite comme trait distinctif entre le passé composé et le passé simple : le passé composé peut remplacer le passé simple dans les récits oraux ou dans une langue proche de l'oral. Or, le conte est un récit oral (discours narratif) qui utilise fréquemment (pour ne pas dire exclusivement) le passé simple.

D'autres manuels [Les couleurs du français 4e, 2011, Paris : Hachette] proposent des critères aspectuels sous l'étiquette de valeurs temporelles.

les temps	le rapport avec les autres temps	la valeur des temps	exemples
le passé composé	antériorité par rapport au présent	actions accomplies	<i>As-tu <b>étudié</b> cette notion l'an dernier ?</i>
l'imparfait	actions de <b>second plan</b> qui interrompent le cours du récit, une <b>description</b>	actions non bornées (en cours de déroulement), actions répétées ou habituelles	<i>Son visage <b>était</b> impassible, aucune émotion ne <b>s'exprimait</b>.</i>
le passé simple	actions de <b>premier plan</b> qui font progresser le récit	actions bornées (terminées), actions successives	<i>Une bourrasque <b>souleva</b> le parasol qui <b>s'envola</b> sur la plage.</i>
le plus-que-parfait le passé antérieur	antériorité par rapport à l'imparfait et au passé simple	actions accomplies	<i>Il comprit qu'on <b>s'était moqué</b> de lui.</i>
le conditionnel simple	futur dans le passé par rapport à l'imparfait et au passé simple		<i>Elle ne pensait pas qu'on la <b>dérangerait</b>.</i>

Les termes action bornée vs action non bornée (voir aussi terminologie grammaticale B.O. n°29 du 31 juillet 1997) – déjà présents dans le programme de 6e – sont utilisés

pour exprimer une action terminée ou en cours de déroulement, respectivement<sup>9</sup>. Les bornes, outil emprunté à la représentation topologique de la notion de temps, n'ont pas fait – sauf erreur de notre part – l'objet d'un enseignement spécifique. Leur utilisation n'est pas courante en classe et les guides d'enseignement ne s'attardent guère sur l'explication de cette notion. La question d'orientation de ces bornes est cruciale, comme nous le verrons plus loin.

Les manuels scolaires n'est pas la seule source dont les indications et informations sont confuses. Lagrange & Risselin [2011] soulignent, à juste titre, la nature polysémique des temps verbaux du français mais évoquent une argumentation, celle de Riegel et al. [1994], qui nous laisse sceptique :

*« Une même époque peut être indiquée par des temps verbaux différents et, inversement, un même temps verbal peut situer le procès dans des époques différentes. Ainsi, l'imparfait de l'indicatif peut situer le procès dans n'importe laquelle des trois époques :*

- i) Il partait lorsque le téléphone sonna. (passé)*
- ii) Si tu étais ici, quel bonheur. (présent)*
- iii) Il serait heureux s'il réussissait à son examen. (futur) [Riegel et al., 1994]*

*Même si l'on peut distinguer ici la valeur temporelle (passé) et la valeur modale (possible hors de l'univers réel) de l'imparfait, on voit bien qu'un temps verbal n'est pas cantonné à une seule époque. » [Lagrange & Risselin, 2011]*

S'agit-il d'une question de valeur modale ou de création de différents référentiels (axe orienté de gauche à droite<sup>10</sup>) de représentation d'un fait ? Nous devons, à notre sens et en suivant la proposition de Desclés [1994], distinguer plusieurs référentiels :

- un référentiel chronologique à partir d'une cosmologie externe (temps des étoiles et des planètes), à la fois linéaire et cyclique ;
- un référentiel énonciatif repéré à partir de l'acte d'énonciation ;

---

9 La compréhension de la différence entre borné et accompli s'avère particulièrement difficile pour les élèves.

10 « Le temps linguistique n'est pas une ligne continue où une origine sépare l'axe temporel de façon symétrique en un avant (antérieure) et un après (postérieur). Le temps linguistique a des propriétés qui le distinguent du temps mathématique [Desclés, 1980b]. Le temps mathématique est global (on introduit un  $T_0$  et on dit qu'il y a un avant et un après, donc une symétrie), uniforme (une structure d'ordre introduit une topologie et cette topologie est identique partout), homogène (il y a la même métrique partout). En revanche le temps linguistique est non global (il ne permet pas de séparer un avant d'un après qui suppose symétrie), non uniforme (il ne représente pas un continu au sens mathématique), non homogène (il n'est pas mesurable). Le modèle du temps linguistique exige une certaine conceptualisation qui conduit à la construction de temps locaux recollés entre eux. » [Guentchéva, 1990]. Pour l'approche socio-culturelle de la représentation de l'axe temporel et les diverses difficultés de transposition didactique, voir Péret [2014].

- un référentiel narratif non actualisé renvoyant à des situations de narration (certains moyens linguistiques, comme la tournure Il était une fois, signalent la création de ces situations) ;
- un référentiel de situations possibles mais non réalisées au moment de l'énonciation (T0).

Ainsi, les exemples (ii) et (iii) de Riegel et al. [1994] se situeraient sur le dernier référentiel donné ci-dessus.

## Le temps dans l'espace : l'approche topologique

Certains linguistes [Dalh, 1973 ; Comrie, 1976; Lyons, 1977; Mourelatos, 1981; Desclés 1980a; Guentchéva 1990, entre autres] distinguent trois valeurs aspectuelles de base : l'état, l'événement et le processus. Cette trichotomie ne fait pas l'unanimité chez les aspectologues [Galton, 1976 ; Kamp, 1979 ; Bennette, 1981 ; Vet, 1985 ; Langacker, 1987 ; Pottier, 1993, entre autres] mais sa nécessité a été démontrée de façon très convaincante [Desclés & Guentchéva, 1993].

Dans cette trichotomie (considérée ici dans le sens de Desclés, 1980a, 1990, 1991, 1994 ; Guentchéva, 1990) chaque valeur aspectuelle est en opposition avec les deux autres. La zone de validation de chaque valeur aspectuelle est définie par des intervalles<sup>11</sup> avec des bornes topologiques ouvertes et fermées.

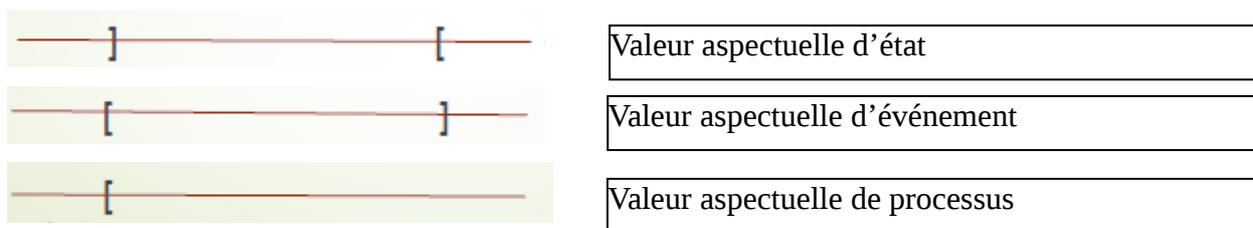
L'événement (ex. Il a regardé la télévision hier soir) marque une discontinuité dans un référentiel stable ; l'intervalle de validation d'un événement est un intervalle fermé. Le processus (ex. Il regardait la télévision quand le téléphone a sonné) exprime un changement saisi dans son évolution interne. Il marque le début d'un événement qui n'est pas borné à droite. Dès que le processus a atteint un terme, il engendre à la fois un événement et un état : c'est en fait l'état qui résulte du processus ayant atteint un terme (il s'agit de l'état résultatif). Un processus est simplement accompli<sup>12</sup> lorsqu'il atteint un terme qui n'est pas nécessairement le terme final du processus (ex. Pierre, hier soir, a raconté une histoire mais il n'a pas pu la terminer). L'état (ex. La terre est ronde) exprime la stabilité de la situation référentielle représentée et il est lié à une relation prédicative réalisée sur un intervalle ouvert. L'état renvoie alors à une valeur aspectuelle non bornée dans le temps et acquiert, ainsi, la valeur générique (ex. L'homme est un mammifère) ou bornée (ex. Aujourd'hui, Marie est<sup>13</sup> malade)<sup>14</sup>. L'illustration de ces trois valeurs aspectuelles fondamentales est la suivante

---

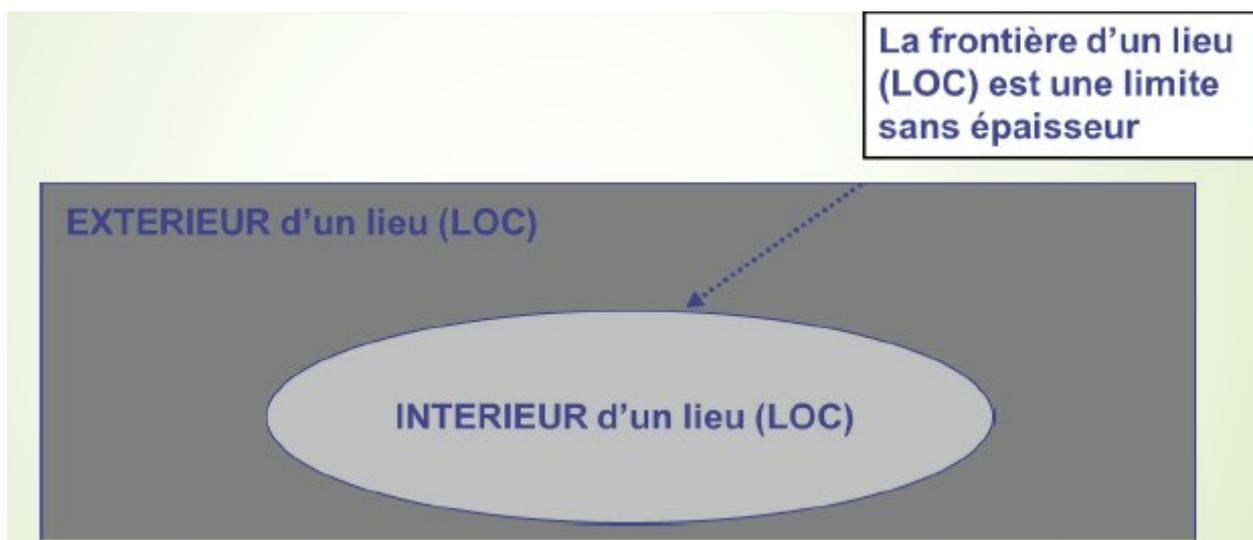
11 « Un intervalle est un ensemble orienté d'instantants contigus (une ligne droite constituée d'instantants contigus) délimité à gauche et à droite par deux bornes qui séparent un intérieur (qui représente tous les instantants entre les bornes) et un extérieur (qui représente les instantants qui ne sont pas entre les bornes) de l'intervalle. » [Desclés, 1989]

12 Nous écartons volontairement les termes « perfectif » et « imperfectif » qui, comme ceci a été démontré par les aspectologues ayant travaillé sur les langues slaves, décrit un phénomène aspectuel morphologique. Nous empruntons ce couple d'exemples à Guentchéva [1990] : *Izpix* (aoriste perfectif) *si kafeto, da varvim* (fr. J'ai bu mon café, partons) et *Pi* (aoriste imperfectif) *li si kafeto ?* (fr. As-tu bu ton café ? au sens de As-tu pris du café ?). *Pi* (imperfectif) renvoie uniquement à un événement antérieur sans s'intéresser au fait que l'événement a été poussé jusqu'à son terme ou non, tandis que *izpix* (perfectif) renvoie à l'événement envisagé dans son épuisement.

## Enseignement des temps verbaux : faites entrer l'aspect !



Le référentiel traverse un espace notionnel. Pour la topologie classique tout lieu est divisé en extérieur et intérieur ; la frontière d'un lieu<sup>15</sup> est une limite sans épaisseur.

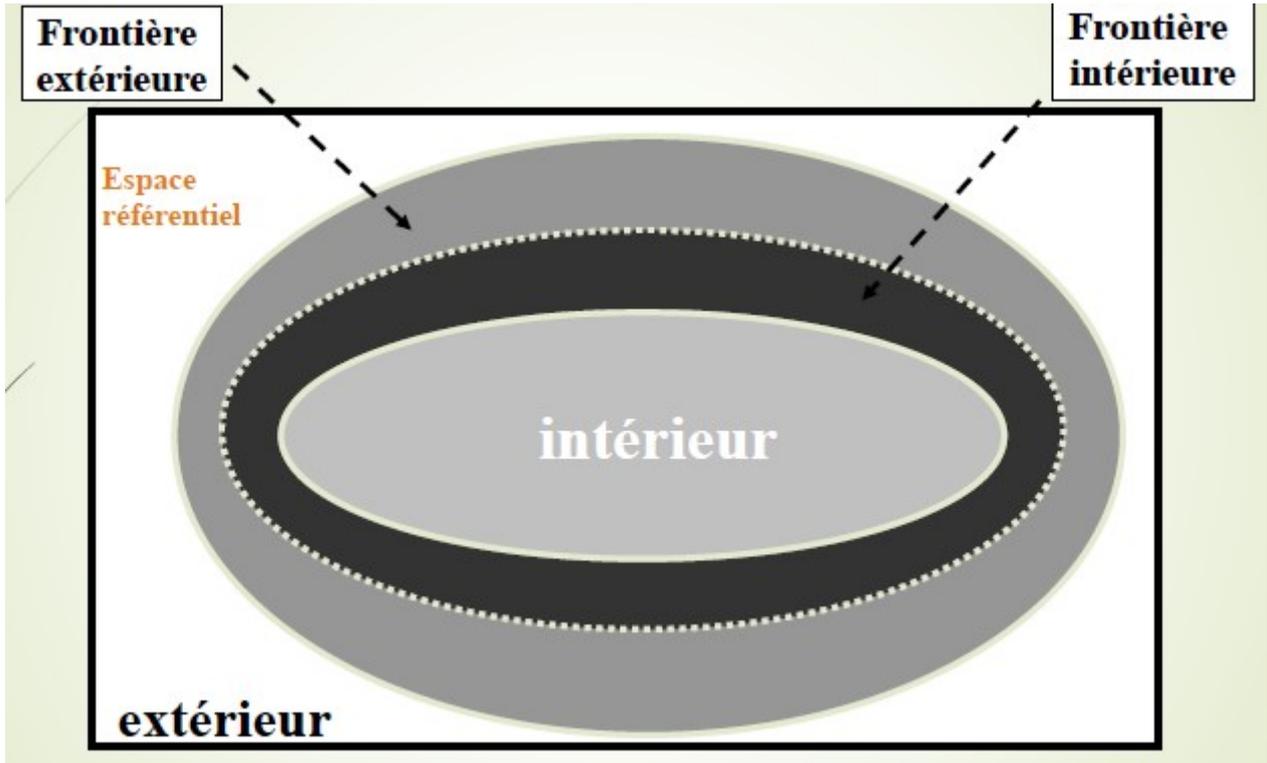


Or, cette épaisseur est indispensable (retenue dans le cadre de la théorie des lieux abstraits) afin d'indiquer la grammaticalisation (et lexicalisation) de chaque phase du procès.

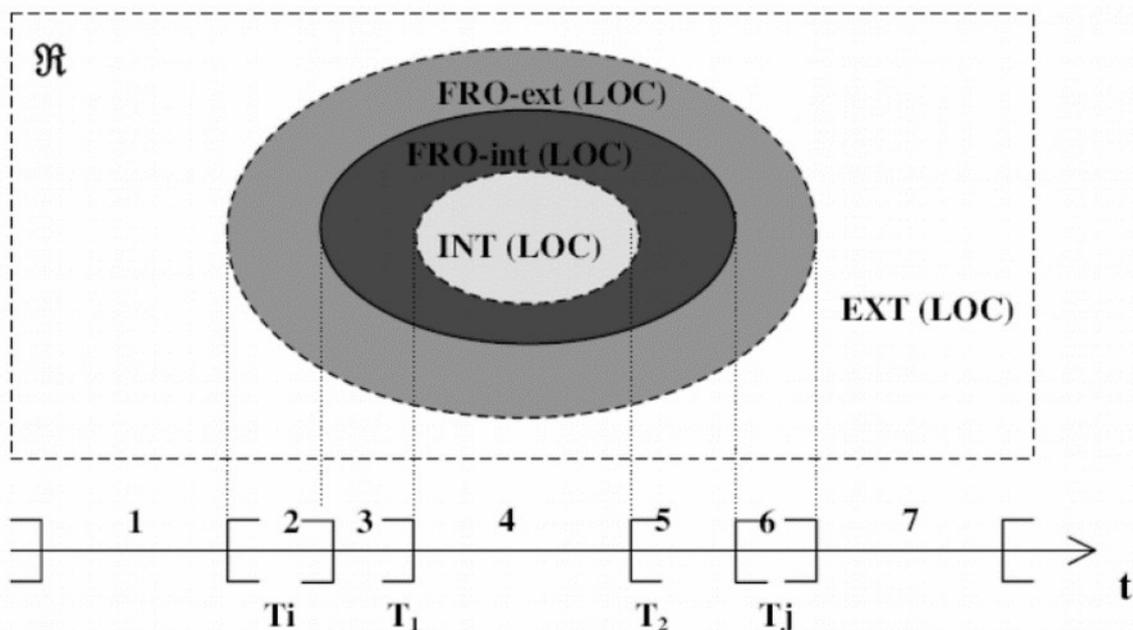
13 L'exemple illustrant la valeur d'état fait apparaître le verbe *être*. Il ne faudrait pas confondre ce verbe attributif, désigné très souvent comme un « verbe d'état », avec la valeur aspectuelle d'état.

14 Nous adhérons à cette approche théorique car elle évite les définitions circulaires et quelques peu confuses : « Events are non-extended dynamic situations that occur, momentarily, in time ; processes are extended dynamic situations that last, or endure, through time ; states are like processes in that they too last, or endure through time ; but they differ from processes in that they are homogeneous throughout the period of their existence ; acts and activities are agent-controlled events and processes, respectively. » [Lyons, 1977] La notion d'événement est définie différemment chez Mourelatos [1981] : « Meanwhile, relying still on intuitions, I should point out that the event is the right classification for the focal referent not only of sentences similar to *I saw him run*, that could not be classed as referring to performances, but also of all sentences referring to performances. Event is simply the topic-neutral category. If there is a performance A, there is also an event A, but not vice versa. Performances are those events that are instances of human (or personal, or quasi-personal) agency. »

15 « Un lieu topologique est pensé comme un ensemble de points dans un espace. Ce lieu peut être appréhendé dans son intériorité, ce qui exclut alors ses bords, ou encore dans sa fermeture, ce qui inclut la prise en compte de ses bords. » [Desclés 2011]



L'épaisseur de la frontière permet de représenter les différentes phases de déroulement d'un fait. Dans ses travaux, Vet [1985] définit l'aspect de phase comme une forme grammaticale qui indique de quelle phase du procès le locuteur parle.



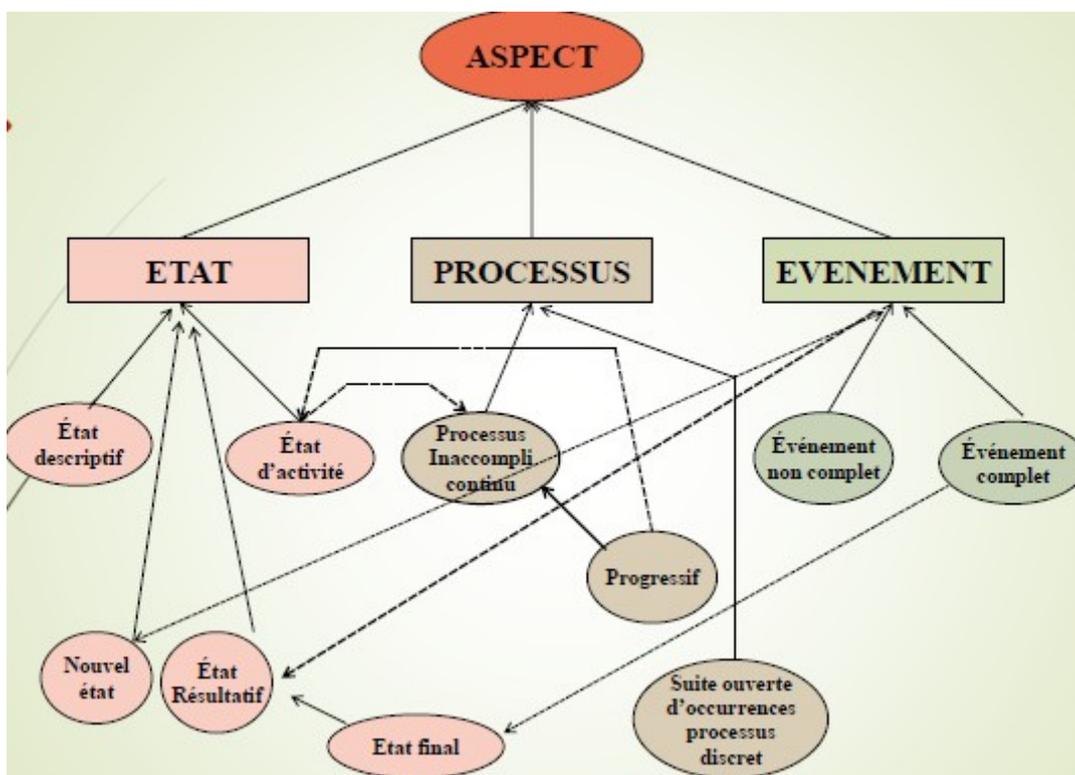
1: la zone de préparation (avant), 2 & 3: la zone de commencement, 4: la zone du « pendant » (état d'activité), 5 & 6: la zone de la fin, 7: la zone de résultativité (après)

Cette distinction facilite la représentation de l'aspect lexical ou grammatical. Soit le verbe travailler. Se mettre à travailler correspondrait à la phase n°2, commencer à

## Enseignement des temps verbaux : faites entrer l'aspect !

travailler à la phase n°3, être en train de travailler à la phase n°4 et enfin continuer à travailler à la phase n°5. Il faudrait également souligner que les différentes phases peuvent – marginalement pour le français – être lexicalisées ; il s'agit de la différence, par exemple, entre soigner (phase n°2) et guérir (phase n°7) ou futur mari (phase n°2) et époux (phase n°7). Les différentes phases (de la phase n°1 à la phase n°7) peuvent être illustrées grâce à l'exemple suivant : cru (phase n°1) bleu (phase n°2) ⇒ saignant (phase n°3) ⇒ à point (phase n°4) ⇒ cuit (phase n°5) ⇒ brûlé (phase n°6) ⇒ calciné (phase n°7).

Le schéma ci-dessous nous offre une vision globale de toutes les valeurs aspectuelles et des liens à établir entre elles. Il met en évidence, avant tout, la complexité de la notion d'aspect. Le présent article ne s'attardera pas sur les liens que les différentes sous-catégories aspectuelles entretiennent entre elles mais proposera plus loin une approche sélective permettant d'identifier les valeurs qu'on pourrait introduire en classe de français, dans un premier temps (en classe de 5e)<sup>16</sup>. La complexification progressive de la notion nous donnera la possibilité de détailler les différentes valeurs aspectuelles et de les peaufiner en 3e et au lycée.



16 Le choix de la classe de 5<sup>e</sup> a été dicté par le programme de l'étude de la langue. Parmi les différents items, figurent les valeurs des temps verbaux et notamment la distinction aspectuelle « accompli » et temporelle « antériorité ».

## Enseignement des temps verbaux : faites entrer l'aspect !

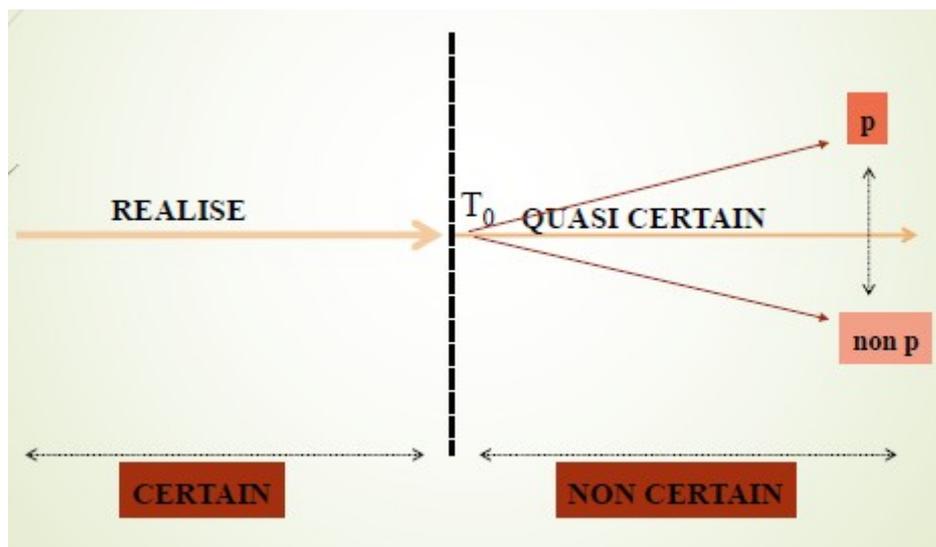
Ces valeurs aspectuelles sont illustrées par les exemples suivants (empruntés à Desclés et Guentchéva) :

- Etat
  1. Etat descriptif : Les serviettes sont sèches.
  2. Etat d'activité : L'étang est complètement asséché.
  3. Nouvel état : Marie n'a pas freiné ; quelques secondes plus tard, elle percutait un cycliste.
  4. Etat résultatif : Marie a passé son baccalauréat ; elle peut, donc, s'inscrire à l'Université.
  5. Etat final : Pierre a couru un cent mètres DONC Le cent mètres est couru.
- Processus
  1. Processus inaccompli : Regarde, Marie répare son vélo.
  2. Progressif : Pierre est en train de préparer un gâteau.
  3. Suite ouverte d'occurrences – processus discret : A ce moment-là, Philippe courait.
- Evénement
  1. Evénement non complet (accompli) : Jean a mangé du gâteau.
  2. Evénement complet (achevé) : Guillaume a mangé le gâteau.

## Fais-moi un dessin !

Quelle est la réelle utilité de ces représentations topologiques présentées ci-dessus ? Les figures ont une portée cognitive qui peut être avantageusement exploitée dans le contexte didactique d'apprentissage des catégorisations grammaticales et même lexicales [pour l'impact cognitif des représentations topologiques sans évoquer la transposition didactique, voir Langacker, 1987 ; Talmy, 2000 ; Pottier, 1993 ; Desclés, 1990]. Elles permettent l'acquisition de la notion de progression grâce à un continuum d'accomplissement croissant. Puis, la visualisation des valeurs aspecto-temporelles se fait à travers les intervalles topologiques.

Revenons, à présent, à l'axe de représentation et prenons plus précisément l'exemple du référentiel énonciatif. Comme son nom l'indique, ce référentiel accorde une place essentielle à l'énonciation et plus particulièrement au moment de l'énonciation (T0). En effet, ce moment est à l'origine d'une dichotomie créant deux espaces fortement modaux, le réalisé et certain qui précède le moment de l'énonciation et le non certain qui suit le T0.



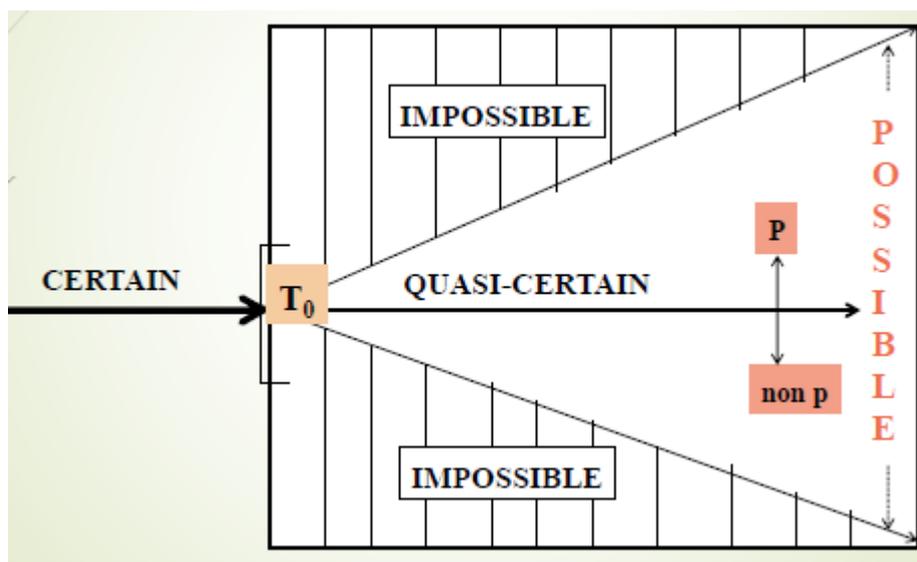
Avant le moment de l'énonciation, on trouve les temps traditionnellement appelés « temps du passé » et après le T<sub>0</sub> le futur (avec l'ouverture de deux possibilités, de la réalisation ou de la non réalisation du P ; voir également Aristote).

Les valeurs temporelles se trouvent ici en lien étroit avec les valeurs modales ; le raisonnement selon lequel la distinction temps simples et temps composés correspondrait, respectivement, à la valeur de l'accompli et de l'inaccompli semble être problématique.

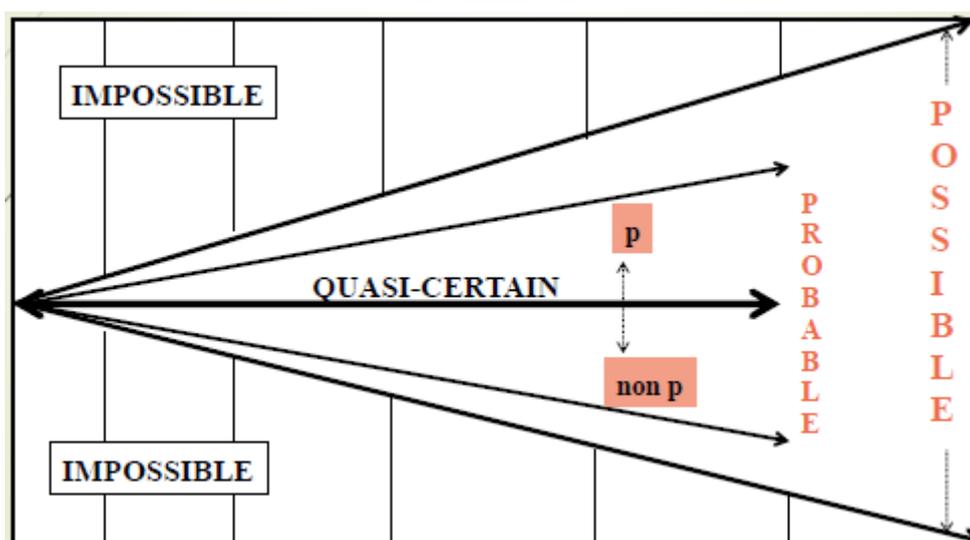
Nous proposerons, ici, l'étude de quatre phrases faisant apparaître le verbe partir dans quatre temps verbaux différents :

- i) Paul est parti renvoie à un événement réalisé, accompli et donc certain (nous reviendrons plus loin sur le passé composé pour évoquer sa valeur aspectuelle d'état résultatif) ;
- ii) Paul part en ce moment, va vite lui dire au revoir correspond à un processus en cours de réalisation, donc certain ;
- iii) Paul va partir demain évoque un événement non encore réalisé mais quasi-certain car la décision <Paul, partir, demain> est déjà prise. L'autre possibilité <Paul, -partir, demain> n'est pas envisagée ;
- iv) Paul partira demain présente un événement comme étant fortement probable, donc non certain. L'autre possibilité <Paul, -partir, demain> n'est pas complètement exclue. Le futur semble être, avant tout, une expression modale. L'emploi du futur simple indique qu'un fait est possible.

## Enseignement des temps verbaux : faites entrer l'aspect !



Mais, le futur simple peut aussi être modalisé grâce à l'emploi des adverbes. Il acquiert, donc, la valeur modale du probable (ex. Il s'installera certainement à Paris dans trois ans).



Nous ne souhaitons pas opter pour une simplification des notions aspectuelles – ceci risquerait de nous priver d'outils nécessaires à une analyse fine du système verbal français – mais, comme nous l'avons évoqué plus haut, à la sélection des valeurs aspectuelles, accessible en classe de 5e. La transposition didactique de la trichotomie aspectuelle « état-événement-processus » semble possible. L'introduction de la valeur d'état résultatif (comme sous-catégorie de l'état) est nécessaire afin de décrire une des valeurs du passé composé mais aussi dans le but d'introduire par la suite la notion passivation (programme de 5e). Ainsi, la phrase Luc a cassé les assiettes, introduit un événement qui implique l'état actuel des assiettes, à savoir : Donc, les assiettes sont cassées (état résultatif du patient).

Comment pourrait-on enseigner la trichotomie aspectuelle dans le but d'outiller les élèves et de les sensibiliser aux effets aspectuelles provoquées par les différents temps

verbaux ? Comment le contexte (linguistique ou extra-linguistique) éclaire-t-il l'analyse des temps verbaux ?

## Mais, c'est pas un cours de grammaire ça, Madame !<sup>17</sup>

Comme l'affirment Reuteur et al. [2012]

*Pour pouvoir être enseignés, les savoirs doivent être rendus enseignables.*

La séquence qui suit est un premier essai de transposition didactique de l'approche topologique de l'analyse des temps verbaux.

Il s'agit d'une séquence de niveau 5e (Collège Enseignement Général) dont la compétence visée est la compétence n°1 La maîtrise de la langue française<sup>18</sup>.

Les objectifs généraux de cette séquence<sup>19</sup> sont :

- Comprendre la différence entre les temps simples et les temps composés ;
- Comprendre la valeur des temps verbaux ;
- Comprendre que l'on exprime le temps par l'aspect lexical et par l'aspect grammatical ;
- Savoir réutiliser à bon escient les temps verbaux pour s'exprimer ;
- Comprendre que chaque fait comprend plusieurs phases et que chaque phase peut être lexicalisée ou peut être décrite grâce à l'emploi d'un temps verbal ;
- Saisir la valeur aspectuelle des temps verbaux.

La première séance s'intitule « Le temps d'une valse ! » et se fixe comme objectif de montrer aux élèves que le temps se décompose visuellement et que la langue possède des moyens pour l'exprimer. La première activité proposée permet de visualiser un extrait de mouvement décomposé grâce au disque tournant (début de l'histoire cinématographique et succession fulgurante de photos) d'Eadweard Muybridge.

---

17 Je souhaite exprimer ma gratitude à Mme Marie-Laure ROBIN, enseignante de Lettres Modernes au Collège Saint –Exupéry à Roubaix et formatrice à l'Institut de Formation Pédagogique – Université Catholique de Lille. Je tiens à la remercier vivement de m'avoir ouvert la porte de sa classe, d'avoir partagé avec moi sa longue et précieuse expérience professionnelle, de m'avoir guidée dans l'élaboration de ma séquence et dans la conception de mes séances, d'avoir longuement échangé avec moi. Des remerciements très chaleureux à l'ensemble de ses élèves de 5<sup>e</sup> (2013-2014) pour l'accueil qu'ils m'ont réservé, pour leur enthousiasme et investissement !

18 « Elle passe par la capacité à lire et comprendre des textes variés, la qualité de l'expression écrite, la maîtrise de l'expression orale, l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire, l'enrichissement quotidien du vocabulaire. » [http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html#Sept compétences](http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html#Sept%20comp%C3%A9tences)

19 La séquence proposée n'est pas intégrée dans une séquence de travail simultané sur la littérature et sur la langue (cf. également les textes officiels : « Les séances consacrées à l'étude de la langue sont conduites selon une progression méthodique et peuvent ne pas être étroitement liées avec les autres composants de l'enseignement du français. »

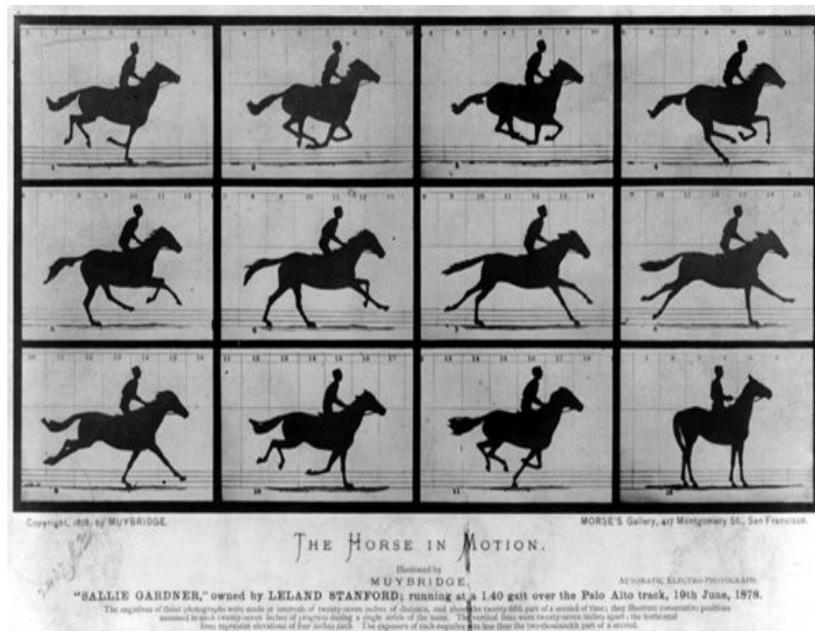
[http://media.education.gouv.fr/file/special\\_6/21/8/programme\\_francais\\_general\\_33218.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf)

Enseignement des temps verbaux : faites entrer l'aspect !



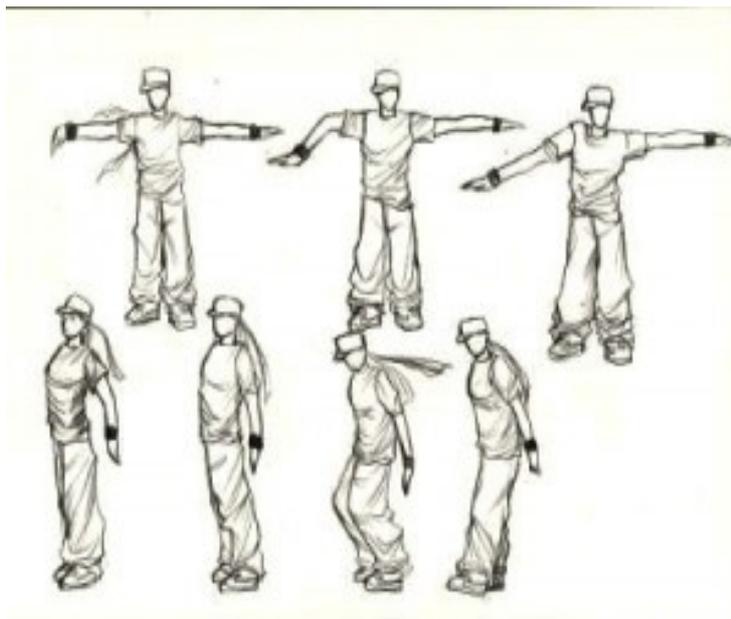
Les élèves sont invités à faire tourner vite le disque (rotation) pour produire l'effet « danser » à partir des mouvements décortiqués. Cette première manipulation leur permettrait d'observer que l'action « danser » est décomposée en différentes étapes.

Le même raisonnement est appliqué à la lecture du support ci-dessous, à savoir le cheval qui galope.



Cette observation est suivie d'une production orale. A partir d'un dessin correspondant à la figure chorégraphique « smurf » (fr. vague) de la danse Hip-Hop (figure masculine du dessin ci-dessous, première ligne), les élèves doivent proposer une forme verbale pour désigner chaque étape du déroulement du mouvement. Cette activité renvoie à l'aspect lexical et illustre la proposition de la représentation topologique de la théorie des lieux abstraits.

## Enseignement des temps verbaux : faites entrer l'aspect !



Les propositions de description de ce mouvement (avant, pendant et après le mouvement) prennent la forme suivante : Le danseur s'apprête à bouger les bras, Il se met à bouger les bras, il commence à bouger les bras, il est en train de bouger les bras, il continue à bouger les bras, ( ?? il finit de bouger les bras ; cette production est discutable dans ce contexte précis) et il cesse de bouger les bras. Ces trois supports photographiques sont collés dans le cahier de français et accompagnés des propositions validées.

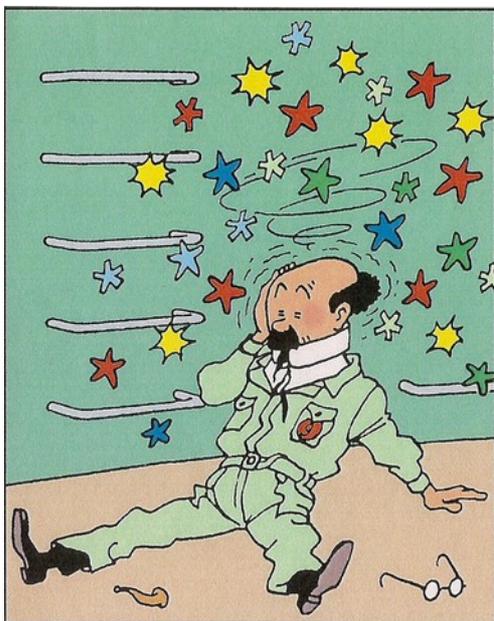
La deuxième séance s'intitule « Le temps : simple ou composé ? » et vise à faire comprendre que les temps simples expriment l'explicite (ils décrivent un fait) alors que les temps composés expriment un fait (information explicite) et les conséquences qui en découlent (information implicite ; raisonnement basé sur les connaissances du monde qui nous entourent). Pendant cette séance, les élèves réalisent que chaque production phrastique décrit une phase d'un fait et que le choix des temps verbaux n'est pas anodin.

A partir de deux cartes postales de la bande dessinée Tintin, les élèves (travail par binôme) doivent formuler une phrase simple (un seul verbe conjugué) pour décrire la scène. L'enseignant précise que toutes les propositions seront validées mais que les élèves procéderont à un classement des phrases pour vérifier à quelle étape du déroulement du fait correspond chaque proposition. En effet, les élèves réalisent que chaque choix a des conséquences sur la façon dont un fait est introduit, exprimé, donné, présenté. Cette prise de conscience est guidée à l'aide d'un questionnement comme : « Que voulais-tu dire ? », « Qu'est-ce que l'autre a compris ? ». L'absence d'écart entre les deux réponses permettrait de valider le choix des temps verbaux utilisés.

Le classement des propositions concernant la carte postale du professeur Tournesol a fait apparaître deux temps verbaux (les propositions sont données en annexes n°1) : le présent (il est par terre) et le passé composé (il est tombé) ; les productions

## Enseignement des temps verbaux : faites entrer l'aspect !

correspondant à la carte postale du capitaine Haddock ont été rédigées au présent (il tombe, il glisse) ou au passé composé (il a glissé). Cette dernière proposition a été justifiée de la façon suivante : si quelqu'un a glissé, il est en train de tomber. Le passé composé a été, ainsi, proposé par les élèves pour décrire une action saisie dans son déroulement.



La troisième séance s'intitule « Bateau sur l'eau ! » et son objectif est de montrer qu'un fait se situe dans le temps et dans l'espace. Le contenu de cette séance s'inscrit dans la continuité de la séance précédente, à savoir, un temps composé introduit deux informations alors qu'un temps simple n'en exprime qu'une. L'activité proposée se déroule en quatre temps. L'enseignant crée deux espaces grâce à deux affiches mises sur les deux murs opposés de la salle de cours. L'affiche donnée ci-dessous à gauche « représente » le passé et celle donnée à droite le futur.



## Enseignement des temps verbaux : faites entrer l'aspect !

Puis, l'enseignant distribue un scénario à trois élèves-volontaires ainsi que des cartes illustrées pour aider au mime<sup>20</sup>. Chaque scénario chrono-logique est un texte court de quatre phrases rédigées dans quatre temps différents. Voici un exemple : J'ai trop mangé. J'ai la peau du ventre tendue. Je vais desserrer ma ceinture. Je ne prendrai plus deux desserts. Promis ! En mimant la première phrase du scénario, les élèves ont frotté leur ventre (geste pour montrer qu'ils avaient le ventre plein) pour indiquer essentiellement les conséquences de l'action « manger ». Ce choix a été sans doute dicté par la présence du passé composé et celle de l'adverbe « trop ». La phrase au présent, indiquant un état<sup>21</sup>, a nécessité une description (les mains ont tiré sur la peau du ventre) ; on lui attribue la valeur de l'état descriptif. La façon dont le futur périphrastique a été mimé a confirmé son analyse ; il s'agit, en effet, d'une forme dont l'auxiliaire est conjugué au présent. Le verbe « aller » a retrouvé, ici, sa valeur primordiale (verbe de déplacement) ; pour indiquer l'engagement de l'énonciateur face à la réalisation d'un fait, les élèves ont effectué un pas vers le futur. Or, pour mimer le futur simple, ils sont restés statiques en montrant du doigt l'espace « futur », comme s'ils souhaitent nous faire comprendre qu'il s'agissait d'une résolution sans engagement de leur part. Après le mime, le reste de la classe émet des propositions pour verbaliser les faits mimés puis on retient la proposition correspondant au scénario initial. Suit la déduction collégiale de la règle à l'oral.

Nous proposons, ici, un éventuel approfondissement de cette séance. L'enseignant visualise un extrait du dessin animé « Les trois brigands » (scène de l'enlèvement de la fillette, dessin animé adapté du conte de Tomi Ungerer, apparu en 2007). Les élèves, individuellement, rédigent un texte de six lignes (maximum) pour décrire la scène. L'ensemble de la classe, guidé par l'enseignant, analyse quelques productions d'élèves (explicitation et négociation sur l'emploi et la valeur des temps utilisés dans les écrits des élèves, en mettant l'accent sur la hiérarchisation des faits). L'extrait du livre (publié en 1961 et traduit pour les éditions L'école des loisirs) correspondant à la scène sera par la suite distribué aux élèves. La classe procédera ensuite à la comparaison de quelques productions d'élèves avec le texte original (support ayant servi de point de départ aux créateurs du dessin animé). La discussion engagée permettra de confronter les productions et de répondre à la question suivante : y a-t-il un écart entre le dessin animé et le texte original de l'auteur et à quel(s) moment(s) ?

La quatrième séance s'intitule « Le règne des dinosaures ». Il s'agit d'une séance d'approfondissement dont l'objectif est de faire le lien entre la morphologie et la valeur des temps verbaux. Les élèves sont invités à repérer dans le texte ci-dessous les temps verbaux. Ce repérage amène les élèves à formuler ce que la forme apporte au sens.

*Les dinosaures étaient de grands reptiles. Ils vécurent il y a environ 160 millions d'années, jusqu'à leur disparition soudaine, il y a 65 millions d'années. Ils dominèrent la période appelée ère Mésozoïque. On a identifié*

---

20 La contribution du corps dans l'acquisition d'une langue a été démontrée de façon convaincante. En effet, il existe une relation étroite entre le langage et le corps [Asher, 1977]. Pour le rôle du corps dans l'enseignement d'une langue étrangère, voir Lapaire [2006] et André-Faber [2006].

21 Pour la valeur attributive du verbe « avoir », voir Leeman [1993].

*près de 800 espèces différentes de dinosaures, du gigantesque et féroce Tyrannosaurus jusqu'au Microraptor, de la taille d'un poulet. Comme les mammifères aujourd'hui, ces reptiles s'adaptèrent à tous les milieux naturels sur terre, dans les océans et dans les airs. Les oiseaux actuels sont de lointains descendants des dinosaures. [Les dinosaures à la loupe, p.6-7<sup>22</sup>]*

Un exercice d'application est ensuite proposé. Les élèves doivent compléter le texte (texte lacunaire dont les verbes sont donnés à l'infinitif) « La disparition des dinosaures » et « Le début de la fin » (chapitre extrait de l'ouvrage), comparer leur proposition avec les textes d'origine, mesurer et expliquer l'écart. Voici les textes :

« La disparition des dinosaures » (désormais texte A)

*Il y a quelque 65 millions d'années, la Terre fut percutée par une énorme météorite, de 7 à 10 km de diamètre. Heurtant la surface de la Terre à la vitesse de 11km par seconde, celle-ci fit un trou dans l'atmosphère terrestre puis se pulvérisa. L'explosion emplit l'atmosphère de poussière, formant un écran entre le Soleil et la végétation, et filtrant les rayons ultraviolets. Le fort réchauffement qui s'ensuivit affaiblit la croûte terrestre et provoqua de nombreuses éruptions volcaniques. Les dinosaures, les autres grands reptiles – ptérosaures, mosasaures, plésiosaures – et les invertébrés aquatiques (ammonites) n'y survécurent pas. [...]*

« Le début de la fin » (désormais texte B)

*Cette catastrophe survint probablement dans la péninsule du Yucatan, au Mexique, où on a découvert un large cratère enseveli, d'un diamètre d'au moins 200 km. Des roches en surface témoignent par ailleurs d'autres cataclysmes. [Les dinosaures à la loupe, p.18-19]*

Pour le texte A, les élèves ont essentiellement privilégié l'emploi du passé simple et du passé composé. Ils ont, néanmoins, utilisé l'imparfait à la place du passé simple dans [...] la Terre fut percutée [...]. La valeur passive de la forme verbale a été sans doute rapprochée de la valeur d'état de l'imparfait. Si le passé simple exprime essentiellement un événement, l'imparfait de nouvel état (valeur sans doute attribuée à être percutée dans cet extrait) dénote une occurrence d'un événement et, en même temps, un état créé par l'occurrence de cet événement. Certains élèves ont choisi d'établir un lien avec le moment de l'énonciation (et d'interrompre ainsi la rupture avec le moment de l'énonciation créée grâce au passé simple) en mettant le verbe survivre (les invertébrés aquatiques n'y survécurent pas) au futur. Il s'agit sans doute d'un futur de prédiction.

Le texte B s'est avéré plus difficile malgré sa longueur. Si les élèves ont mis le verbe témoigner au présent, ils ont opté pour l'imparfait à la place du passé simple pour le verbe survenir. Le cas du verbe découvrir est indéniablement le plus complexe. Les propositions varient considérablement : le passé simple a été proposé pour souligner la

---

22 Source du corpus : LONG J. 2007. *Les dinosaures à la loupe*. Paris : Larousse.

continuité dans la narration (succession des faits). L'expression de la relation inférentielle sous-jacente au passé composé (...donc, en visite au Yucatan, aujourd'hui, on découvre un large cratère enseveli) n'est pas encore ancrée dans les raisonnements métalinguistiques des élèves.

La cinquième séance intitulée « Les trois temps de ma vie » se fixe comme l'objectif l'expression des actions dans le passé, le présent et le futur. L'activité<sup>23</sup> consiste à distribuer aux élèves quatre feuilles : une pour écrire son prénom et trois pour écrire une phrase simple le décrivant dans le passé, le présent et le futur. Le montage de toute production se fait sur un fil ; chaque production est accrochée puis les élèves circulent pour découvrir la vie des autres (reproductions fidèles des propositions en annexes n°3). Les élèves ont majoritairement opté pour l'utilisation de trois temps verbaux : le passé composé, le présent et le futur simple. Le présent dénotait souvent un processus ou un état (ex. Je suis en classe de 5e) et le futur simple était réservé aux projets professionnels. Néanmoins, un élève s'est interrogé sur les limites des valeurs modales du futur : si le futur simple introduit le possible, la phrase Je serai mort un jour demeure d'une vérité indiscutable ! Doit-on voir dans cette remarque les limites très fragiles entre l'aspect grammatical et l'aspect lexical ? Il faudrait sans doute souligner ici que c'est l'indéfini du jour où cela arrivera qui rend ce possible assuré. Si l'on rajoute une date précise (p.ex. le 12 juin 2050), l'affirmation regagne sa valeur modale (expression du possible).

### **Ce n'est pas la fin de l'histoire...**

L'étude du système aspecto-temporel est particulièrement complexe ; elle nécessite des outils théoriques très précis et une réflexion sur l'ensemble d'éléments constituant la phrase ou le contexte dépassant parfois les limites phrastiques. Cette complexité est stimulante et nous invite à hiérarchiser les notions à enseigner par niveau de classe.

Nous optons pour l'introduction de l'événement, du processus et de l'état avec la sous-catégorie d'état résultatif et nous insistons sur l'utilisation des bornes orientées ainsi que sur une représentation topologique de chaque valeur aspectuelle.

Un fait est décortiqué en différentes phases et le choix des temps verbaux et de leur(s) valeur(s) sous-jacente(s) permet au locuteur de se focaliser sur une étape du déroulement de ce fait ou sur ses conséquences (information implicite). Le regard posé sur les productions des élèves ne cherche pas à tout prix à valider un temps verbal choisi au préalable par l'enseignant ou l'auteur d'un texte ; il les accompagne, on l'espère, vers la prise de conscience que le choix des temps verbaux crée une réalité et un effet chez l'interlocuteur qui ne doit pas s'écarter de façon conséquente de l'idée que le locuteur voulait initialement exprimer.

---

23 Cette activité est inspirée de l'ouvrage de Scheider St. 2010. *Ateliers d'expressions 5 à 13 ans*. Schiltigheim : Accès Editions.

## Bibliographie

- ANDRE-FABER Cl. 2006. La langue en mouvements. Fernelmont : Collection Iris – E.M.E.
- ASHER J. 1977. Learning another language through action. Sky oaks Productions.
- BEAUMANOIR-SECQ M., COGIS D. ELALOUF M-L. 2010. Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe. In : Repères 41 La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. p.47-60.
- BENETTE M. 1981. On Tense and Aspect : One Analysis. In : P. Tedeschi & A. Zaenen (eds). Syntax and Semantics 17: Tense and Aspect. New York : Academic Press. p.13-29.
- BERTHONEAU A.-M. & KLEIBER G. 1999. Pour une réanalyse de l'imparfait de rupture dans le cadre de l'hypothèse anaphorique méronomique. In : J. Bres et al. (eds). Cahiers de praxématique 32. Montpellier : Université de Montpellier 3. p.119-166.
- BONDARKO A.V. 1971. Vid i vremja russkogo glagola. Moscou: Prosvescenie.
- COMRIE B. 1976. Aspect. Londres, New York & Melbourne : Cambridge University Press.
- DALH Ö. 1974. Some Suggestions for a Logic of Aspects. In : Göteborg contributions to the 7th International Congress of Slavists in Warsaw (August 21-27, 1973), G. Jacobson (eds). Slavica Gothoburgensia 6. p.21-35.
- DESCLÉS J.-P. 1980a. Construction formelle de la catégorie de l'aspect (essai). In : Notion d'aspect. Paris: Klinksieck. p.198-237.
- DESCLÉS J.-P. 1980b. Mathématisation des concepts linguistiques. In: Modèles linguistiques t.II fasc.1. Lille: Presses Universitaires de Lille. p.21-56.
- DESCLÉS J.-P. 1989. State, event, process and topology. In : General Linguistics, vol. 29 n°3. University Park and London : The Pennsylvania State University Press. p.159-200.
- DESCLÉS J.-P. 1990. Langages applicatifs, langues naturelles et cognition. Paris : Hermès.
- DESCLÉS J.-P. 1991. Archétypes cognitifs et types de procès. In : Travaux de linguistique et de philologie XXIX. Strasbourg-Nancy. p.171-195.
- DESCLÉS J.-P. 1993. Un modèle cognitif d'analyse des temps du français: méthode, réalisation informatique et perspectives didactiques. Conférence dans le cadre du colloque « Catégories grammaticales: temps et aspects », Séoul novembre 1993.
- DESCLÉS J.-P. 1994. Quelques concepts relatifs au temps et à l'aspect pour l'analyse des textes. In: Studia kognitywne 1. Varsovie: SOW. p.57-88.
- DESCLÉS J.-P. 2003. Imparfait narratif et imparfait de nouvel état en français. In : Etudes linguistiques romans-slaves offertes à Stanislaw Karolak. Cracovie. p.131-155.

- DESCLÉS J.-P. 2011. Formes opérationnels et topologiques en linguistique. In: Mathematics and Social Sciences 193. p.99-117.
- DESCLÉS J.-P. & GUENTCHÉVA Z. 1993. Is the notion of process necessary ? In : Different Theories of Aspectuality. Actes de colloque. Pise : Université de Pise. p.55-70.
- DESCLÉS J.-P. & GUENTCHÉVA Z. 1997. Aspects et modalités d'action (représentations topologiques dans une perspective cognitive). In : Studia kognitywne - Etudes cognitives 2, Varsovie : SOW. p.145-174.
- DESCLÉS J.-P. & GUENTCHÉVA Z. 2003. Comment déterminer les significations du passé composé par une exploration contextuelle? In: Langue Française 138. Paris: Larousse. p.48-60.
- GALTON H. 1976. The Main Functions of the Slavic Verbal Aspect. Skopje : Macedonian Academy of Sciences and Arts.
- GUENTCHÉVA Z. 1990. Temps et aspect: l'exemple du bulgare contemporain. Paris: Editions du CNRS.
- HOCKETT C. 1958. A course in Modern Linguistics. New York: The Macmillan Company.
- HOLT J. 1943. Etudes d'aspect. Acta Jutlandica Aarsskrift for Aarhus Universitet, XV: 2. Copenhague: Universitetsforlaget i Aarhus, Enjar Munksgaard.
- KAMP H. 1979. Events, instants and temporal references. In : Bäuerle R. U. Egli, A. Von Stechow (eds). Semantics from Different Points of View. Berlin : Springer. p.131-175.
- LANGACKER R. 1987. Foundations of Cognitive Grammar vol. I : Theoretical Prerequisites. Stanford : Stanford University Press.
- LAGRANGE M. & RISSELIN K. 2011. Textes et langue en 6e. Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble.
- LAPAIRE J.-R. 2006. La grammaire anglaise en mouvement. Paris : Hachette.
- LEEMAN D. 1993. Eléments pour une description linguistique de la personne physique. In : LINX 28. Nanterre : Presse Universitaire de Paris X – Nanterre. p.107-133.
- LYONS J. 1977. Semantics v.I-II. Londres, New York & Melbourne: Cambridge University Press.
- MASLOV J. 1959. Glagol'nyj vid v sovremennom bolgarskom literaturnom jazyke (znacenie i upotreblenie). In: Voprosy grammatiki bolgarskogo literaturnogo jazyka. Moscou: S.B.Bernstejn. p.157-312.
- MOLINIE G. & MAZALEYRAT J. 1989. Vocabulaire de la stylistique. Paris : PUF.
- MOURELATOS A. 1981. Events, Processes and States. In: Syntax and Semantics 14 Tense and aspect. Ph.Tedeschi and A.Zaenen (eds). New York: Academic Press.
- PERET Cl. 2013. Construction diachronique des usages scolaires du futur périphrastique. In: LIDIL 47 – Le verbe pour exprimer le temps: Quels apports pour une

rénovation de la didactique de la grammaire? Grenoble: Université Stendhal – Grenoble 3. p.61-80.

PERET Cl. 2015. Du temps personnel au temps social, lien entre sens de l'écriture et représentation spatiale du temps. Scolagram n°1.

RIEGEL M., PELLAT J.-Ch. & RIOUL R. 1994. Grammaire méthodique du français. Paris : PUF.

REUTER Y. (sous la direction de), COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I., LAHANIER-REUTER D. 2012 (2e édition). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck.

POTTIER B. 1980. Temps et espace. In: Travaux de linguistique et de littérature, XVIII-1. Strasbourg: Université de Strasbourg. p.31-42.

POTTIER Bernard. 1993. Sémantique générale. Paris : Presses Universitaires de France.

RIEGEL M., PELLAT J.-Chr., RIOUL R. 2001. Grammaire méthodique du français. Paris: PUF.

TALMY L. 2000. Toward a Cognitive Semantics (2 volumes). MIT Press.

VET Co. 1985. Univers de discours et univers d'énonciation : les temps du passé et du futur. In : Langue Française 67. Paris : Larousse. p.38-58.

VEYRENC J. 1980. Etudes sur le verbe russe. Paris: Institut d'Etudes Slaves.

## Annexes n°1

*On voit un homme qui est tombé, il est deboussolé.*

*Ses lunettes sont à terre à côté de sa pipe.*

*Le Professeur a glissé sur une flaque d'eau.*

*Il est tombé de l'échelle.*

*Il est tombé dans les pommes.*

*Il est tombé en essayant de grimper à l'échelle.*

*Il s'est fait mal !*

## Annexes n°2

*Il est tombé à cause du train.*

*Sur cette image, le capitaine tombe.*

*Il a glissé sur le terrain à roulette.*

*Le capitaine Haddock a glissé sur un petit train. Il a glissé.*

### Annexes n°3

*J'étais sincère / Je suis râleur / Je serais photographe*

*J'aurais turbulente / Je suis + différente qu'avant / Je serai habitante au Vieux Lille*

*J'étais mignon / Je suis beau / Je serais parfait*

*J'étais en maternel / Je suis à l'école, encore / Je serais au lycée*

*J'étais joueuse / Je suis maniaque / Je serais moi !!!*

*J'étais naïf / Je suis en cours / Je serais dessinateur*

*J'avais 3 ans / Je suis dans le cours de français / Je vais manger avec mes amies*

*Hier, j'étais énervée sur une fille / Je suis en cours de français avec Sarah Kaci / (pas de proposition)*

*Je suis née / Je suis à l'école / Je serai morte*

*Je suis née / Je suis là / Je serai morte*

*J'étais en récréation / Je suis dans le cours de Mme Valma / Je vais aller en perm*

*J'étais mignon / Je suis beau / Je serai parfait*

*J'étais en cours de rencontre avec des élèves d'une autre classe / Je suis en cours de français avec Mme Valma / Je vais aller manger à la cantine avec Lila, Zoé, Félicie avec d'autres filles*

*Je suis née / Je grandis / Je serai pédiatre ou pécultrice*

*J'étais en rencontre / Je suis en cours de français avec Mme Valma / Je vais aller à la cantine*

*J'étais petit et j'étais pas grand / Je suis à l'école / Je serais riche !!!*

*J'étais petit / Je suis un enfant / Je serais vieux*

*(pas de proposition) / Je suis au collège / Je serais un médecin*

**Enseignement des temps verbaux : faites entrer l'aspect !**

*Quand j'étais petit j'étais à la maternelle / Aujourd'hui j'aime jouer à la Play /  
Quand je serais grand je voudrais être testeur de jeux vidéo*

*Quand j'étais petit je me suis ouvert la tête / Je suis en français / Quand je  
serais grand j'aimerais être mangaka*

*J'avais une frange / J'ai un appareil dentaire / Je dormirai*

*J'étais bébé / Je suis à l'école / Je serai policier*