



Chapitre de livre

2021

Accepted version

Open Access

This is an author manuscript post-peer-reviewing (accepted version) of the original publication. The layout of the published version may differ .

Repenser l'enseignement des temps du passé à l'aide de la notion d'articulation

Merhan, Matthieu; Gagnon, Roxane

How to cite

MERHAN, Matthieu, GAGNON, Roxane. Repenser l'enseignement des temps du passé à l'aide de la notion d'articulation. In: L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : Quelles articulations ? Bulea Bronckart, E. & Garcia-Debanc, C. (Ed.). Namur : Presses universitaires, 2021. p. 135–156. (Recherches en didactique du français)

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:169539>

L'ÉTUDE DU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE DANS LA DISCIPLINE FRANÇAIS : QUELLES ARTICULATIONS ?

Sous la direction de
Ecaterina Bulea Bronckart
et Claudine Garcia-Debanc

Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français



Collection « Recherches en didactique du français »

N° 13

Mise en pages : Émilie Hamoir

Maquette de couverture : Presses universitaires de Namur

© Presses universitaires de Namur, 2021

Rue Grandgagnage 19

5000 Namur (Belgique)

Tél. : +32 (0) 81 72 48 84

E-mail : pun@unamur.be

Site web : <http://www.pun.be>

Dépôt légal : D/2021/1881/17

ISBN : 978-2-39029-148-0

Imprimé en Belgique par CIACO scrl – n° d'imprimeur : XXXXXX

Tous droits de reproduction, traduction, adaptation, même partielle, y compris les micro-films et les supports informatiques, réservés pour tous les pays.

Sommaire

Liste des membres des comités et auteur-e-s	7
Le fonctionnement de la langue au sein de la discipline Français. Penser, opérationnaliser, questionner les articulations	
Claudine Garcia-Debanc et Ecaterina Bulea Bronckart	9

PARTIE 1

DIMENSION HISTORIQUE ET COMPARATIVE

Évolution de la place et du statut de l'étude de la langue dans la discipline <i>Français</i> (Suisse romande, début du XIX ^e -milieu du XX ^e siècle)	
Anouk Darne-Xu et Anne Monnier	25
Quelle place pour l'étude de la langue dans l'école primaire française du milieu du XIX ^e siècle au début du XXI ^e ?	
Marie-France Bishop	45
L'articulation écriture/étude de la langue dans les programmes français de l'école primaire et du collège de 1972 à 2020 : la question du temps	
Claudine Garcia-Debanc	65
L'enseignement de l'étude de la langue à l'école primaire dans les prescriptions institutionnelles de trois pays de la francophonie (France, Suisse et Québec)	
Véronique Paolacci et Marie-Pierre Lannelongue	97

PARTIE 2

CONTENUS ET PROGRESSION

- La mise en grille et l'activité résumante :
deux dispositifs didactiques pour appréhender
la sémantisation de la langue en discours au lycée**
Marie-Laure Elalouf et Béatrice Gerlaud 113
- Repenser l'enseignement des temps du passé
à l'aide de la notion d'*articulation***
Matthieu Merhan et Roxane Gagnon 135
- Comprendre la chronologie des récits :
une compétence à construire avec la grammaire**
Solveig Lepoivre-Duc 157

PARTIE 3

DES EXEMPLES D'ARTICULATION : MODÈLES ET DISPOSITIFS

- Articuler la grammaire et l'écriture :
un modèle didactique en action**
Marie-Claude Boivin et Reine Pinsonneault 179
- Pour une articulation entre orthographe
et production de texte**
Luca Pallanti, Catherine Maynard et Catherine Brissaud 203
- La fonction de complément de nom, entre grammaire
et texte : un espace pour réinterroger la discipline
français et sa didactique**
Véronique Marmy, Sandy Stoudmann et Virginie Degoumois 223
- Quels sont les lieux d'articulation langue-texte dans
le genre du slam ? Proposition d'un dispositif
d'articulation issu d'une ingénierie didactique
collaborative de seconde génération**
Florent Biao, Érick Falardeau et Joaquin Dolz 247
- Briser la glace* entre lexique et syntaxe auprès
d'élèves de 10-11 ans**
Marie-Noëlle Roubaud et Anne Sardier 273

Repenser l'enseignement des temps du passé à l'aide de la notion d'articulation

Matthieu Merhan et Roxane Gagnon

Considère le cas suivant : j'explique le jeu d'échecs à quelqu'un, et je commence par lui montrer une pièce en disant : « C'est le roi. Il peut se déplacer de telle ou telle façon, etc., etc. » – En ce cas, nous dirons que l'expression « C'est le roi » (ou cela s'appelle « roi ») est une explication du mot seulement si l'élève « sait déjà ce qu'est une pièce du jeu ». Donc s'il a déjà joué à d'autres jeux, ou observé le jeu d'autres joueurs « en le comprenant ». Et c'est alors seulement qu'il pourra demander avec pertinence au cours de l'apprentissage du jeu : « Comment s'appelle ceci ? » – à savoir cette pièce du jeu. Nous pouvons dire que seul quelqu'un qui sait déjà quoi faire du nom peut poser une question sensée sur la dénomination.

Wittgenstein, *Recherches philosophiques*, p. 44.

Vous êtes des vétérans de la valeur des temps vous travaillez cela depuis le primaire [...]

Doutez quand même, c'est un exercice, doutez quand même pour être sûrs de vos réponses.

Enseignant classe de 10^e, Fribourg (automne 2019)

L'enseignement d'un usage harmonieux des différents temps du verbe dans les textes rend incontournable la question de l'articulation entre l'analyse de la langue et l'étude de phénomènes textuels. Que ce soit au moment d'écrire ou de comprendre un texte, une attention au fonctionnement des temps du verbe dans un texte mobilise chez l'élève un ensemble de connaissances sur la morphologie, le lexique, la syntaxe, le texte. C'est à partir de cet ensemble de connaissances que l'élève peut percevoir, *calculer* la valeur des temps des verbes.

Si le verbe fait l'objet d'un ensemble impressionnant de travaux théoriques (cf. notamment Klein, 1994 ; Barbazan, 2006 ; Fournier, 2017), les questions relatives à l'emploi des verbes dans les textes ont été assez peu abordées en termes de transposition didactique (David et Dolz, 1992 ; Masseron, 1998). L'étude traditionnelle du système verbotemporel a eu tendance à tout ramener à la chronologie, à la datation du procès, ce qui contribue à entretenir chez les élèves les confusions entre *temps du monde*, *temps du calendrier* et *expression linguistique du temps* (Halté, 1994) et entre moment de l'évènement, moment de l'énonciation

et moment de référence (Combettes et Fresson, 1975 ; Dolz, 1990). Cette confusion est alimentée par le fait que l'on confonde des critères sémantiques et des critères morphosyntaxiques pour justifier les catégories de temps et de mode. En outre, les questions de cohésion temporelle ne sont pensées qu'à partir des seuls temps verbaux et non de l'ensemble des marqueurs aspectuo-temporels : les compléments de verbe, les groupes adverbiaux, les groupes prépositionnels, les subordinées à valeur temporelle, les anaphores nominales ou pronominales (Gosselin, 1996).

La valeur des temps, comme les éléments qui participent à la cohésion des temps du verbe dans un texte constituent donc des objets hybrides. Ils posent des difficultés aux enseignantes et enseignants qui ne savent pas toujours où les « ranger » au sein des différentes sous-disciplines du français : relèvent-ils de la grammaire, de la conjugaison, d'activités textuelles d'écriture ou de lecture, voire de l'expression orale ?

La présente contribution s'insère dans un projet plus large intitulé *Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire – analyse de la situation en Suisse romande, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen du statut de la transposition des objets grammaticaux*¹. Elle interroge les contenus relatifs à l'enseignement de l'usage des temps dits du passé dans les textes, à partir de l'explicitation de la dynamique d'articulation entre les phénomènes de langue et les phénomènes textuels et poursuit trois grands objectifs :

1. Du point de vue des savoirs savants, nous souhaitons établir une carte conceptuelle autour de la valeur des temps du passé. Sur le plan des savoirs potentiellement à enseigner, nous désirons rendre compte aussi de « l'hybridité » de cet objet, c'est-à-dire de ses composantes, de son inscription dans les différents volets du français, des articulations effectives ou possibles.
2. À partir d'analyses antérieures (Gagnon, 2013 ; Gagnon, Erard et Laenzlinger, 2017) et d'une analyse d'un corpus de textes issu de la récolte de données de pratiques courantes, nous cherchons à cerner les problèmes des élèves du début du secondaire relativement à l'usage des temps du passé² dans les textes.
3. Sur la base de ces deux ensembles d'analyses, nous souhaitons proposer un réseau de concepts opératoires, sur la base d'une sélection d'objets d'enseignement et d'objectifs d'apprentissages adaptés aux élèves du premier cycle de secondaire. Nous jetons ainsi les bases pour l'élaboration de séquences d'enseignement pour ce degré.

¹ Projet GRAFE'MAIRE, (Subside FNS n°100019_179226/1, Dir. Ecaterina Bulea Bronckart, Roxane Gagnon et Véronique Marmy).

² Passé composé (PC), passé simple (PS), imparfait (IMP) et plus-que-parfait (PQP), présent (PRÉS).

1. Quels savoirs pour l'enseignement des temps du passé ?

La littérature scientifique foisonnante et la nature même de l'objet « temps verbal » rendent complexe sa saisie exhaustive ; c'est le constat que fait Klein en 1994 :

Anyone writing a book on time in language has to face two problems which are also found elsewhere, but hardly to the same extent. The first is the amount of research on the subject [...] The second problem is what one might call the 'ECE-problem of research': everything is connected to everything. Temporality involves lexical semantics, deixis and context dependency of meaning, inflectional morphology, problems of quantification, word order and other aspects of syntax – it is connected to everything. But somewhere there must be a limit to the discussion, and the line is often not easily drawn³. (p. xii).

Constat qui est formulé par Barbazan, cette fois dans le cadre d'une analyse des temps verbaux du français, quelques années plus tard :

La description sémantique du système verbal du français – et notamment des temps dits « du passé » – pose des problèmes théoriques aussi bien au niveau de la formulation de signifiés synthétiques qu'au niveau de la définition des paramètres entrant dans la dynamique de la construction des valeurs en contexte. (2006, p. 19)

Ces problèmes théoriques peuvent expliquer certaines des difficultés de l'enseignement des temps du passé, du moins certaines orientations notionnelles parfois divergentes entre les prescriptions officielles, les manuels et les pratiques enseignantes⁴. Comment exploiter didactiquement ces multiples références ? Comment sélectionner, transformer ces savoirs théoriques de manière à ce qu'ils deviennent savoirs à et pour enseigner ? Comment donner accès à la dynamique de la construction des valeurs des temps en contexte ?

³ Nous traduisons : « Quiconque écrit un livre sur le temps dans la langue doit faire face à deux problèmes que l'on retrouve ailleurs, mais jamais de manière aussi évidente. Le premier est le nombre de recherches sur le sujet [...]. Le deuxième problème est ce que l'on pourrait appeler le « problème de recherche T.L.T. » : tout est lié à tout. La temporalité implique la sémantique lexicale, la deixis et la dépendance contextuelle du sens, la morphologie flexionnelle, les problèmes de quantification, l'ordre des mots et d'autres aspects de la syntaxe – tout est lié. Mais il doit y avoir quelque part une limite à la discussion, cependant la ligne n'est souvent pas facile à tracer... »

⁴ Par exemple, le manuel scolaire obligatoire pour l'enseignement du français au secondaire en Suisse romande, *Le Livre unique*, distingue des valeurs « temporelle », « aspectuelle » ou « modale », sans montrer la dynamique de ces termes et leur compréhension en contexte. Le manuel liste, pour chaque temps verbal, une ou des valeurs possibles ; ces différentes valeurs sont listées les unes à la suite des autres, montrées comme équivalentes et sont pensées hors contexte, de manière figée. Cette présentation laisse suggérer que c'est uniquement le temps verbal qui est porteur de valeur.

1.1. Des apports théoriques qui traduisent une dynamique de système

Nous avons fait le choix de nous appuyer sur quatre approches théoriques qui se rejoignent par leur volonté d'élaboration de modèles qui traduisent la dynamique du système des temps verbaux et, également, qui nous semblent opératoires pour articuler les dimensions grammaticales et textuelles des temps verbaux :

- l'approche référentielle des temps verbaux de Reichenbach (1947). Selon son modèle trichotomique, la valeur des temps dépend de la relation entre trois points de repère : le moment de l'évènement (**E**⁵) (passé, présent ou futur), le moment de la parole (**S** : speech point) et le moment de référence (**R**) ;
- l'approche énonciative de Benveniste (1959), qui distingue « deux systèmes distincts et complémentaires », dépendant de deux plans d'énonciation : le plan de l'**histoire** et le plan du **discours**. Dans la même lignée, nous intégrons les distinctions que fait Weinrich (1964/1973) à propos du **monde raconté** et du **monde commenté** et sa caractérisation du couple IMP/PS ;
- l'approche interactionniste sociodiscursive de Bronckart (1997). Selon cette approche, c'est le processus discursif qui crée la concordance ou l'homogénéité. En effet, le discours met en rapport des valeurs sociales (**impliquées** ou **autonomes**) avec des valeurs de l'acte d'énonciation (exposer ou **raconter**). Cette mise en rapport amène à distinguer quatre types discursifs : le discours théorique (exposer, autonome) ; le discours interactif (exposer, impliqué) ; le récit interactif (**raconter, impliqué**) et la narration (**raconter, autonome**). Les types de discours correspondent au nombre fini, stable, récurrent et clairement identifiable de modalités de mise en texte qui contribuent à l'organisation des différents segments du texte ;
- les approches temporelles et **aspectuelles** de Klein (1994) et de Gosselin (1996 ; 2005) qui appréhendent les temps verbaux en termes de relations temporelles et **aspectuelles**, combinant les intervalles d'énonciation, de référence et de procès, pour « une compréhension plus assurée du système » (Corteel et Avezard-Roger, 2013, p. 142).

C'est sur la base de ces approches plurielles que nous avons conçu une carte conceptuelle autour de l'objet *valeur des temps du passé*. La notion de *valeur* permet de penser l'usage des temps dans un texte ou la compréhension de la dynamique des temps, comme la reconfiguration de savoirs déjà-là (Saussure, 1972 ; Vargas, 2004). Elle se déploie, tel un système, comme une unité qui organise les temps verbaux entre eux et les relations entre les différentes sous-unités solidaires qui confèrent à chaque temps verbal sa valeur. Elle met en évidence le

⁵ Les termes en gras seront repris dans la carte conceptuelle.

fait que les paramètres qui guident le choix des formes verbales sont multiples et interdépendants (Halté, 1994). Nous sommes conscients que cette carte conceptuelle ne peut rendre compte de toute la complexité des discours de référence sur lesquels elle s'appuie. Cependant, elle résulte d'une interprétation systémique de ces références et d'une sélection de points saillants de chacune de ces théories. La métaphore de la carte et du territoire illustre bien les potentialités de la carte conceptuelle : « *la carte n'est pas le territoire* », elle ne peut en révéler tous les aspects et exprimer leur complexité foisonnante ; la carte donne une représentation limitée et partielle ; « *la carte n'est pas sans rapport avec le territoire* », elle est une représentation « vraie, c'est-à-dire opératoire, du territoire » (Donnadieu et Karsky, p. 79).

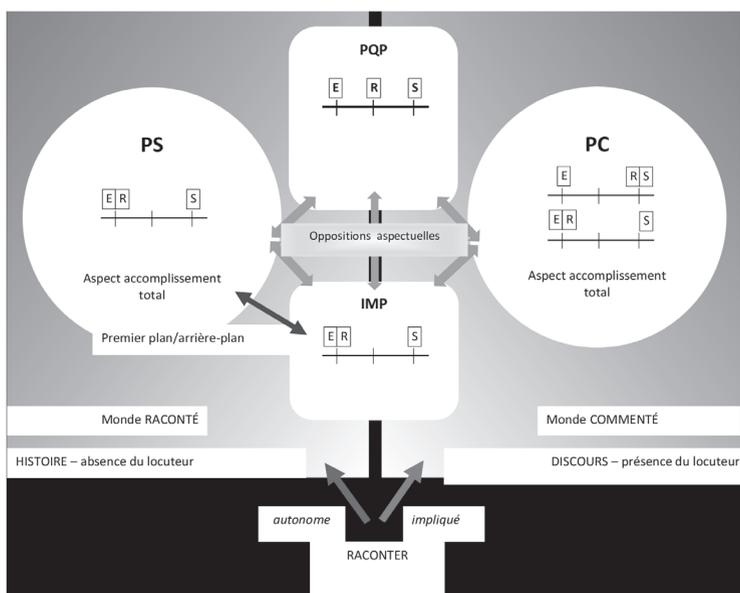


Figure 1. Carte conceptuelle de la valeur des temps du passé

Pour « lire » la carte, il est nécessaire d'établir un ensemble de distinctions :

1. Une première distinction se fait, à l'intérieur du système du passé, entre deux temps de référence du récit, celui du PC et celui du PS. L'IMP et le PQP cohabitent avec ces deux temps du récit.
2. En accord avec le modèle trichotomique de Reichenbach (1947), le PQP pose une référence entre le moment de l'évènement et le moment de la parole, c'est ce phénomène qui lui confère sa valeur d'antériorité. Le PS et le PC s'opposent : le PS signale la concomitance du moment de référence avec le moment de l'évènement ; le PC réfère soit au moment de l'évènement,

soit au moment de la parole. Selon ce modèle, l'IMP ne s'oppose ni au PS ni au PC du récit. L'opposition se fait, selon Weinrich (1964/1973), par la mise en relief du couple IMP/PS, l'IMP agit comme temps de l'arrière-plan et le PS, comme temps du premier plan. Il faut signaler qu'il en va de même pour le couple IMP/PC.

3. Au niveau de l'aspect, les oppositions se font entre les aspects d'accomplissement total (PS et PC), qui constituent « la valeur neutre ou *par défaut* » (Bronckart, 1997, p. 284), et entre les aspects d'accompli (PQP) et d'inaccompli (IMP). Il est à noter que le PC peut avoir une valeur d'accompli quand il s'oppose au présent, c'est « la syntaxe de l'énoncé [qui] décide de l'appartenance de la forme de parfait⁶ à l'une ou à l'autre des deux catégories » (Benveniste, p. 248).

1.2. Les composantes dynamiques de l'objet « valeur des temps du passé »

Il s'agit maintenant de détailler chacune des dimensions de l'objet « valeur des temps du passé ». Pour didactiser cet objet hybride, nous proposons de le considérer à trois niveaux : le texte, la phrase et le mot. Pour chacun de ces niveaux, nous distinguons des mécanismes d'*opposition* et d'*association* (Saussure, 1972) ainsi que des régularités.

1.2.1. Le texte

Le texte n'est pas une unité grammaticale, mais une unité sémantique. Produire du texte implique de se positionner comme énonciateur dans une situation de communication, de réfléchir à ses contenus et à son organisation, à sa cohérence (par rapport à ce qui précède et qui suit) et de manipuler les unités de la langue pour créer du sens.

Lorsqu'il situe son texte dans le passé, celui qui écrit a le choix entre deux temps de référence : le PS ou le PC. Il peut aussi choisir de s'exprimer avec le présent de narration. Ces choix traduisent des postures différentes par rapport à la situation d'énonciation (la date, l'origine des événements racontés/le moment de la parole qui sert de repère, la possibilité pour ce narrateur d'être concerné ou non par les événements qu'il raconte) et créent des effets différents : le choix d'un système des temps est lié à l'intention de créer un effet de réel, de vraisemblable ou, au contraire, un effet de distanciation propre à l'univers fictionnel.

Un texte articule souvent plusieurs systèmes. L'énonciateur peut décider de présenter les événements dans un ordre qui semble reproduire celui des événements de la diégèse, ou dans un ordre décalé par rapport à celle-ci, comme antérieurs ou postérieurs à la phase actuelle du cours du processus narratif.

⁶ Benveniste emploie ici le terme de « parfait » pour ce que nous appelons le passé composé.

L'attitude de l'énonciateur, la perspective temporelle (rétrospective, prospective) et les phénomènes de mise en relief (premier plan ou arrière-plan) résultant de la progression thème-rhème peuvent entrer en opposition (Weinrich, 1964/1973).

Le fait qu'un texte singulier présente des caractéristiques communes à d'autres textes produits dans des situations similaires permet son repérage comme exemplaire d'un genre. Les genres de textes se différencient en fonction de leur but dans chacune des sphères d'activités de la société (médias, école, politique, etc.), mais aussi selon les cultures, selon les langues et selon les époques (Dolz et Gagnon, 2008). La définition des dimensions enseignables des genres suppose une prise de distance et une rupture partielle avec les pratiques de référence pour constituer un milieu qui facilite leur appropriation. Mettre l'accent sur des caractéristiques communes de genres regroupés dans une rubrique permet l'économie du travail de certaines composantes au cours de l'enseignement ; on peut s'attendre à ce que certains transferts s'effectuent par rapport aux genres du même regroupement abordés précédemment (Dolz et Schneuwly, 1998).

Pour la question des temps du verbe, le Plan d'études romand (CIIP, 2010) distingue les textes qui racontent des textes qui relatent. Les premiers se caractérisent par un énoncé coupé de la situation d'énonciation, et les seconds, par un énoncé ancré dans la situation d'énonciation. Sur le plan de l'organisation du texte, le PER associe à ces deux regroupements de genres le travail des organisateurs chronologiques associés. Au troisième cycle, dans le cadre de l'étude de « la phrase au texte », le PER introduit la distinction des marques de personne, de lieu et de temps qui n'ont de signification que par rapport à la situation d'énonciation (les déictiques « ceci », « ici », « maintenant », « demain », par exemple).

1.2.2. La phrase

Une focale sur la phrase nous amène à distinguer d'abord la « phrase graphique », qui commence par une majuscule et se termine par un point, de la « phrase syntaxique ». La phrase syntaxique se décline sous différentes formes :

- la « phrase P » qui est la structure de base (sujet et prédicat) ;
- la « phrase dérivée simple », résultant d'une transformation de la phrase de base ;
- la « phrase dérivée complexe », qui articule une « phrase principale » et une « phrase subordonnée ».

Pour penser l'enseignement des valeurs des temps du passé à des élèves du secondaire 1, l'attention des élèves est mise sur le jeu des relations entre les

éléments de la phrase de base et de la phrase dérivée complexe. C'est dans ce jeu que se situent notamment les phénomènes propres à la concordance des temps⁷.

Au niveau de la phrase de base et de la phrase dérivée simple, on peut observer un jeu de relation entre, d'une part, le verbe du prédicat et les compléments du verbe (en fonction des constructions admises par le verbe) et, d'autre part, les organisateurs temporels en position de complément de phrase. Des oppositions se font du point de vue des fonctions des unités dans la phrase, mais aussi du point de vue des classes de mots qui les actualisent. On constate ainsi une diversité de structures grammaticales pour les expressions temporelles en position de complément de phrase, de complément ou de modificateur de verbe (groupes adverbiaux, groupes prépositionnels, groupes nominaux, etc.) (Balma, Tardin et de Pietro, 2013).

Au niveau de la phrase dérivée complexe, on peut observer un jeu de relations entre différentes formes verbales au sein d'une même phrase. L'emploi d'un IMP mis en opposition avec un PS ou un PC peut rendre compte de différents plans (arrière-plan et premier plan). C'est la mise en opposition des valeurs aspectuelles des temps verbaux, en écho au degré d'accomplissement du procès, qui crée cette impression de « mise en relief » (Weinrich, p. 112). Un grand nombre d'oppositions de valeurs aspectuelles ont été relevées dans les travaux de linguistique ou dans les ouvrages de grammaire. On oppose, par exemple, les aspects perfectif et imperfectif, les aspects sécant et non sécant, les aspects inchoatif et terminatif, les aspects semelfactif et itératif (Riegel, Pellat et Rioul, 1994/1996)⁸. Au sujet des différents emplois stylistiques de l'IMP, Barcelo et Brès (2006) mentionnent les « effets de sens forain, hypocoristique et d'atténuation » (p. 57).

La présentation sous forme de nomenclature des valeurs des temps peut laisser penser qu'à chaque forme verbale correspond un certain nombre de valeurs. De telles listes se retrouvent dans de nombreux manuels d'enseignement du français (voir à ce sujet, notre remarque sur le traitement des valeurs dans *Le livre unique*, partie 1, note 3). La liste fermée de valeurs que l'on associe au PC, au PS ou à l'IMP à partir de phrases exemples ne prennent pas en compte la relation entre les organisateurs temporels, les compléments ou modificateurs de verbe et les formes verbales ; ni la relation entre les différents temps verbaux.

1.2.3. Le mot : le verbe conjugué

Des formes verbales telles qu'« il marcha », « il marchait » et « il a marché » s'opposent sur le plan des valeurs qu'elles portent au sein du système des temps verbaux. Selon la flexion verbale, le signifié du verbe conjugué « marcher » n'est

⁷ Dans l'actuelle collection des moyens d'enseignement officiels pour le secondaire, le terme « concordance des temps » est malheureusement utilisé pour parler des phénomènes de cohésion temporelle dans les textes (*Livre unique*, 11^e année, p. 37).

⁸ Riegel et al. (1994/1996) ajoutent l'aspect progressif à liste.

pas le même. Une distinction s'observe aussi au niveau du signifiant par les variations morphologiques des terminaisons ou de l'auxiliaire (*march-a* ; *march-ait* ; *a march-é*). Chaque forme verbale se distingue négativement : elle est ce que l'autre n'est pas et « la valeur de l'une ne résulte que de la présence simultanée des autres » (Saussure, 1972, p. 219).

L'association entre la base du verbe et les terminaisons constitue un « produit, une combinaison de deux éléments solidaires, qui n'ont de valeur que par leur action réciproque dans une unité supérieure » (Saussure, p. 236). Un verbe conjugué résulte de la combinaison de la base du verbe et d'un certain type de terminaison qui est associé à des valeurs modales, aspectuelles et temporelles. L'opération se complexifie davantage quand l'aspect lexical du verbe entre en jeu. La base du verbe et la terminaison articulent alors deux unités distinctes : l'aspect lexical du verbe et l'aspect grammatical de la terminaison. Si l'on considère les exemples suivants : « Pierre se noya », « Pierre s'est noyé », « Pierre se noyait », dans lequel de ces exemples Pierre est-il encore vivant ?

En ne s'intéressant qu'aux terminaisons, on remarque un type de terminaison pour chaque forme verbale. On observe dans de nombreuses productions d'élèves cette capacité à saisir d'abord le phénomène d'analogie entre les différentes flexions verbales avant de maîtriser toutes les variations d'usage (cf. partie 2.4.). Si l'élève peut se rendre compte de la régularité des terminaisons de l'IMP, les variations de personnes du PS et, dans une moindre mesure, les marques d'accord du participe pour le PC sont plus problématiques pour lui. La complexité grandit quand il apprend à conjuguer les verbes les plus fréquents qui sont aussi les plus irréguliers (le verbe « être » comporte 8 bases, le verbe « venir » 5, par exemple). Il est donc plus difficile d'abstraire ce qui fait l'unité dans la flexion verbale de ces verbes. Le choix des prescripteurs du plan d'études romand (CIIP, 2010) est de travailler à la fois la régularité des terminaisons en commençant par les temps verbaux qui présentent la plus grande régularité – comme l'IMP – et la conjugaison des verbes dont l'usage est le plus fréquent.

2. Quelques difficultés emblématiques illustrées à l'aide d'une analyse de narrations d'élèves de 10^e année (2^e année du secondaire obligatoire)

Vers la fin de l'école primaire, les élèves maîtrisent l'usage des temps verbaux à l'oral, en situation de communication immédiate. En situation de réception de textes écrits, ces élèves arrivent à comprendre des textes sophistiqués du point de vue du système de temps. C'est en situation de production écrite, qui plus est, dans le cas d'une narration fictionnelle coupée de l'ancrage de la situation de communication immédiate que les problèmes surviennent (Halté, 1994). Et

ils sont nombreux. Des analyses antérieures de textes narratifs d'élèves révèlent surtout (Gagnon, 2013 ; Gagnon et al., 2017 ; Guénette et al., 1995/2004) :

1. des ruptures dans le maintien du choix du système des temps ; par exemple, l'élève choisit le PS comme temps de référence puis, à la suite de l'insertion d'un dialogue, passe au PC ou au PRÉS ;
2. des difficultés relatives au marquage de l'antériorité ; l'élève ne recourt pas au PQP ;
3. des difficultés au sein de la phrase : l'élève a du mal à respecter les règles de la concordance des temps dans le style indirect libre au passé, lors de l'insertion des dialogues ;
4. des problèmes liés au sens : l'élève associe des expressions de temps (organisateurs textuels, compléments de verbes) et des formes verbales incompatibles du point de vue du sens.

De manière à mieux cerner les difficultés des élèves sur le plan de la gestion des temps du verbe dans la production de récits écrits, nous analysons des textes issus d'une activité de rédaction, extraite de la récolte des pratiques courantes lors de la première année du projet de recherche. La classe de 10^e année compte 20 élèves, âgés de 13 et 14 ans. Pour déterminer les capacités présentes et absentes sur le plan de l'utilisation des temps verbaux, nous examinons les trois niveaux de didactisation de l'objet « valeur des temps du passé », tels que développés dans la carte conceptuelle. Quelques éléments de contexte sont donnés préalablement relativement au dispositif mis en place par l'enseignant. Après avoir examiné les aspects textuels, phrastiques et morphologiques des productions, nous revenons sur une des tâches que l'enseignant propose à ses élèves : identifier les valeurs des temps utilisés dans leur texte.

2.1. Le contexte de rédaction des textes analysés

L'activité de rédaction survient à la fin d'une séquence qui se structure en trois grands moments. Par un exposé théorique, l'enseignant propose d'abord à ses élèves de travailler « la valeur des temps du passé ». Il utilise les termes de « système du présent » et de « système des temps du récit » pour situer les temps verbaux à l'aide de « flèches du temps ». Puis, il donne un extrait de texte littéraire aux élèves (*Un loup au monastère*, B. Coppin, 1998). Ces derniers doivent le transformer en le mettant au passé et identifier les temps verbaux utilisés et leurs valeurs. L'enseignant explicite de la manière suivante le terme de valeur : « Ça sert à bien s'exprimer en utilisant le temps qu'il faut pour le sens que tu veux donner à ta phrase. » La correction de l'exercice de transformation s'effectue de la manière suivante : l'enseignant projette les réponses à l'écran et commente quelques exemples.

Dans ces deux moments, l'enseignant associe une ou des valeurs aux différents temps qu'il pointe dans ce qu'il nomme « système du récit » : l'IMP est associé à la description, à l'expression de l'habitude et, dans une narration, « à l'action qui dure », à une action non terminée ; le PQP signale l'antériorité ; quant au PS, il est utilisé pour marquer une action courte terminée, une action qui ne se passe qu'une seule fois. L'enseignant semble s'inscrire dans l'approche énonciative de Benveniste, distinguant récit et discours. Il pense le concept de valeur à l'intérieur du système du récit comme une unité qui organise les différents temps entre eux.

Dans un troisième temps, les élèves produisent une courte narration (celle-ci doit compter un minimum de six phrases, sans trop de description) à partir d'une phrase d'amorce (*Inquiète, sœur Marie prit une torche. Elle entra dans la forêt.*). Nous sommes donc en présence d'une narration fictionnelle coupée de l'ancrage de la situation de communication immédiate. L'enseignant demande ensuite aux élèves d'identifier les valeurs de chacune des formes verbales employées dans leur production.

Nous reproduisons ci-dessous le texte d'un des élèves de la classe de manière à aider le lecteur/la lectrice à se représenter le travail demandé aux élèves :

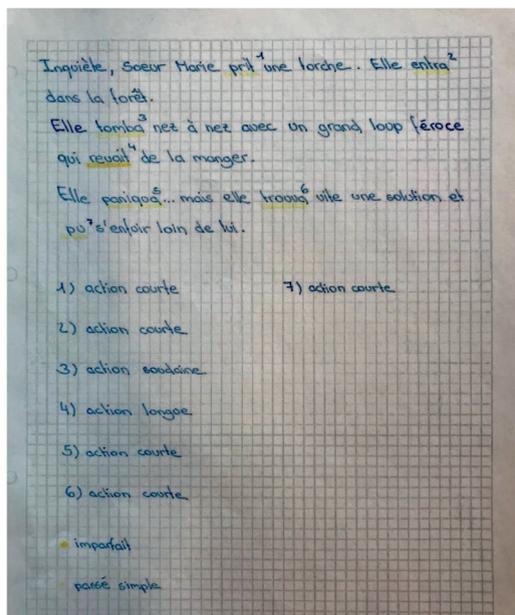


Figure 2. Texte d'une élève

2.2. L'analyse des composantes textuelles

Pour examiner les composantes textuelles, nous portons attention aux éléments suivants : le respect de la situation de communication proposée par la consigne (la phrase d'amorce sous-tend l'établissement d'une base temporelle au PS ; la narration est à la 3^e personne du singulier), le choix d'un système de temps et la présence éventuelle d'autres sous-systèmes.

La majorité des élèves ont employé une base temporelle au PS. Un seul élève ne parvient pas à produire un récit au PS qui entre en cohésion avec l'amorce. Il démarre sa narration avec l'IMP (« elle prenait », « avançait »...) qu'il utilise comme temps de référence pour raconter la suite des actions de Sœur Marie. Dans son texte, par la suite, il recourt trois fois au PS : « elle vit », « étégna », « se cacha ». Cet emploi sporadique du PS peut être interprété de la manière suivante : comme ces trois actions lui paraissent plus courtes, plus rapides, il a choisi de les exprimer au PS, pensant être en accord avec les propos de son enseignant.

L'énonciation à la 3^e personne du singulier a été respectée par l'ensemble des élèves. Dans la plupart des cas, le choix des contenus thématiques (personnages, actions, intentions) est en accord à ce qu'appelle la phrase d'amorce⁹.

Hormis le texte reproduit, les productions présentent un système de temps composé d'une alternance entre PS et IMP. Un seul élève intègre un énoncé au PQP pour marquer l'antériorité. Trois textes intègrent des formes au présent : le passage au PRÉS permet l'insertion d'un fragment de dialogue.

Les élèves maîtrisent l'alternance actions de premier plan au PS et actions en arrière-plan ou éléments de description à l'IMP. Dans une production, l'erreur survient quand, au moment d'une suite d'actions, l'élève recourt au PS pour des éléments appartenant à l'arrière-plan du récit :

Soudain, elle vit une ombre se fut un loup.

Dans une autre production, l'élève omet de recourir à l'IMP au moment de décrire un personnage :

Au loin, vit elle une sombre silhouette énorme et poilu. De la silhouette Marie s'approcha, stressée sembla-t-elle. Un loup. Elle aperçut un loup.

Un élève recourt à l'IMP pour raconter des actions au premier plan :

⁹ Relevons au passage quelques entorses susceptibles de faire sourire notre lecteur ou lectrice : « Des craquements résonnèrent aux derrières de la religieuse qui gambadait émerveillée dans le troupeau d'arbres » ; « Comme Ursain Bolt la Sœur courra, comme un oiseau elle s'échappa » ; « En 2,2 la sœur prit un gros baton qui était par terre et commença un fight avec la bête » ; « ses poiles érrissés évoquait un mutant trangénique ».

Repenser l'enseignement des temps du passé à l'aide de la notion d'articulation

Inquiète, Sœur Marie pris une torche. Elle entra dans la forêt. Elle rencontrait un loup.

2.3. L'analyse des unités de la phrase

Si nous portons attention aux relations entre les organisateurs textuels et les temps du verbe au sein de la phrase, quelques textes montrent des incompatibilités entre ces deux unités.

Dans l'exemple suivant, l'usage de l'organisateur « avant-hier » amène quelque discordance, comme il est en relation avec le moment de l'énonciation, il est davantage compatible avec un passé composé :

Avant-hier, Sœur Marie rencontra un loup. Il était grand et fort [...] En voyant le loup, Sœur Marie faillit faire une crise cardiaque...

Un organisateur tel que « un jour », marque de temps propre à la situation de communication non ancrée, aurait été plus adéquat dans le texte rédigé au PS/IMP. Ces deux exemples montrent que c'est le choix des marques en fonction de la situation d'énonciation qui peut poser problème aux élèves.

Comme autre élément de difficulté au sein de la phrase et du texte, l'analyse des 16 copies d'élève nous permet de relever quelques lacunes sur le plan de l'insertion de passages dialogués. Les difficultés relèvent de la maîtrise de la ponctuation et de la délimitation des phrases. Par exemple :

Elle revoyait l'ombre passé, elle cryait qui êtes vous mais personne ne répondait...

2.4. Le mot : l'analyse de la morphologie

Nous avons relevé beaucoup d'erreurs en lien avec la maîtrise de la morphologie des verbes au PS et à l'IMP. Ces erreurs sont liées à l'orthographe du radical des verbes, notamment aux formes des bases de verbes tels que *courir*, *commencer*, *éteindre* : « étégna sa torche » ; « *Elle* **apperçu** un loup » ; « Mais, par précipitation, elle **s'achoupa** » ; « des craquements **resonnèrent** » ; « il **étais** » ; « elle **commenca** » ; « **commança** » ; « le loup **courrut** derrière l'âne » ; « Sœur Marie **tramblait** » ; « Sœur Marie **coura** », « Ce loup **pourrait** ».

L'écriture des marques de temps et de personnes des verbes au PS pose aussi quelques difficultés. Les erreurs portent sur l'application de marques des verbes dits du 1^{er} groupe à des verbes tels que *partir*, *tendre*, *éteindre*, *courir*, *ressentir* : « Elle **parta** directement au couvant » ; « une meute de loups terrifiants **surgèrent** devant elle » ; « Marie **tenda** sa torche pour leur faire peur » ; « et étégna sa torche » ; « Sœur Marie **coura** jusqu'à sa maison » ; « les loups ne **ressentèrent** rien ». Nous avons relevé aussi des erreurs liées notamment à l'application de la

morphologie du passé simple de verbes tels que *pouvoir* ou *vouloir* au verbe *voir* : « Elle **vue** un animal » ; « Sœur Marie **vu** son Âne ». Les autres erreurs reposent sur l'écriture des marques de personnes. Les élèves oralisent la bonne forme, mais ne maîtrisent pas son orthographe : « L'âne **eu** peur » ; « Soudain une créature inio**ble** surg**ie** de nul part » ; « Sœur Marie entendi**l** des bruits » ; « elle pris ses jambes à son cou ».

2.5. L'identification des valeurs des temps

Dans leur texte, les élèves doivent identifier les valeurs des formes verbales qu'ils emploient. En dénombrant les valeurs identifiées dans les textes, nous avons relevé pour le PS les valeurs suivantes : *action terminée* (8 élèves) ; *action courte* (4 élèves) ; *action soudaine* (3 élèves) ; *action longue* (un élève) ; trois élèves se contentent de noter « *passé simple* » ; deux élèves ne donnent aucune réponse. Les emplois de l'IMP sont signalés comme des *actions longues* ou *qui durent* (6 élèves), des *actions non terminées* (4 élèves), de la *description* (7 élèves), une *action courte* (1 élève). Un élève se contente de mentionner « imparfait » en guise de valeur et deux élèves ne lui associent aucune valeur. Comme nous l'avons mentionné, un seul texte fait usage du PQP et l'élève lui attribue la valeur d'antériorité. Ici, c'est la tâche d'identification de chacune des valeurs portées par l'ensemble des formes verbales de la production textuelle des élèves qui peut être interrogée. Une telle tâche permet-elle de saisir le concept de valeur comme un concept souple et dynamique ? Permet-elle de faire saisir le concept de système ? Il y a lieu d'en douter. Si les élèves n'ont pas pu estimer la valeur en fonction du cotexte de la forme verbale, c'est que cette dimension n'a pas été abordée en classe. Comme l'enseignant a donné un sens restreint et décontextualisé au terme de valeur (« ça sert à bien s'exprimer en utilisant le temps qu'il faut pour le sens que tu veux donner à ta phrase »), il a contribué à amener ses élèves à se représenter le concept de la valeur des temps comme le cumul de chacune des valeurs des formes verbales contenues dans les phrases isolées du texte.

Ces analyses renforcent la justesse des propos de Wittgenstein, cités en exergue, et nous aident à opérer des choix pour faire observer aux élèves le jeu de la valeur des temps verbaux au sein des textes et les amener à manipuler les différents niveaux de cet objet¹⁰.

¹⁰ La métaphore du jeu d'échec peut encore être filée pour poser les bases à la conception de nos séquences d'enseignement qui articulent les dimensions grammaticales et textuelles de l'objet : le texte est le plateau de jeu qui détermine un type de cadrage et de cohésion des temps verbaux. Il existe différents plateaux de jeux, donc différents types de régulations des phénomènes de cohésion verbale. La manipulation de phrases est le jeu des combinaisons possibles entre les différents pions, à savoir les différentes phrases ou différents éléments au sein d'une même phrase.

3. Concepts opératoires et principes d'articulation en vue de l'élaboration des séquences

Pour opérationnaliser l'enseignement de la valeur des temps du passé, nous proposons la représentation de deux mondes du récit au passé, le travail des combinaisons possibles de phrases et d'unités grammaticales au sein d'une même phrase ainsi qu'une ingénierie didactique dynamique qui prend appui sur deux principes d'articulation langue-texte.

3.1. Le choix de montrer le fonctionnement de « deux mondes »

Nous faisons le choix, dans le cadre de l'élaboration de séquences d'enseignement, de nous intéresser à deux types de discours : le récit interactif et la narration. Ce choix se justifie par la volonté de rendre compte à la fois de la régularité du système et de la fréquence d'emploi des temps verbaux dans des textes que sont susceptibles de rencontrer les élèves. En effet, les récits au PC sont nombreux et il semble que la focale mise sur le récit au PS dans les moyens d'enseignement et les pratiques scolaires laisse croire aux élèves que l'unique temps du récit est le PS.

Nous organisons donc nos séquences autour de deux réalisations du système du passé : celui dont le temps de référence est le passé simple et celui dont le temps de référence est le passé composé, l'un ou l'autre appartenant à des « mondes discursifs » différents (Bronckart, 1997, p. 139). Ce choix traduit des postures différentes par rapport à la situation d'énonciation et crée des effets différents. Il s'agit de faire comprendre, en définitive, qu'un même contexte de base varie en fonction de la situation énonciative (la date ou l'origine des événements racontés ; le moment de la parole qui sert de repère ; le degré d'implication du narrateur relativement aux événements qu'il raconte), ce qui amène des changements dans les formes verbales. Dans le choix des textes qui servent de base à l'observation des élèves, nous montrerons qu'un texte articule souvent plusieurs systèmes (l'insertion d'un dialogue ou d'un passage narratif par exemple) et que les valeurs des formes verbales changent en fonction du système choisi pour raconter.

La représentation des deux mondes du récit au passé prend la forme suivante :

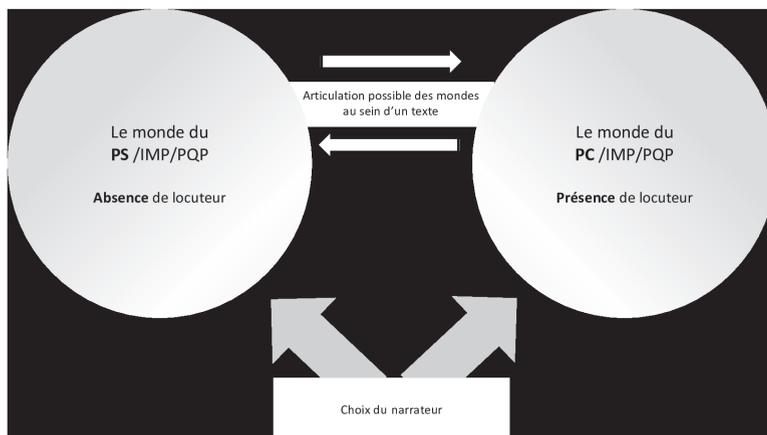


Figure 3. Les deux mondes du récit au passé

3.2. Le choix de montrer les combinaisons possibles ou moins possibles

Dans chacun des deux sous-systèmes, des temps verbaux se combinent. Ils se retrouvent sous les appellations de « monde du PS/IMP/PQP » et de « monde du PC/IMP/PQP ». Au niveau de la phrase complexe se retrouvent des jeux d'oppositions entre les formes verbales : ce sont essentiellement les relations entre IMP et PS, entre IMP et PC, entre IMP et PQP, entre PQP et PC, entre PQP et PS. Pour mieux concevoir les limites du système des oppositions entre les formes verbales, nous proposons de faire observer non pas les emplois les plus fréquents, les plus admis, mais les emplois les moins fréquents. Même s'il est possible d'observer dans le cadre du discours des associations au sein d'une même phrase entre PC et PS, notamment pour donner un ton plus épique à l'énoncé (Béguelin, 1988), cet emploi demeure très rare ; la dissonance sera perceptible pour l'élève si l'on insère une action au PC dans une succession d'actions au PS. Ainsi, ce que l'élève observe au niveau de la phrase s'articule avec la représentation des deux mondes du récit : si ces deux temps, le PS et le PC, ne se combinent pas au sein de la phrase, c'est parce qu'ils appartiennent à deux mondes distincts.

Afin que les élèves puissent comprendre le concept de valeur des temps, nous élaborons des activités de manipulations de phrases. Ces manipulations amènent l'élève, d'une part, à porter attention aux relations entre les temps verbaux et à les caractériser et, d'autre part, elles lui fournissent des occasions pour tester les compatibilités entre les organisateurs temporels et les temps verbaux.

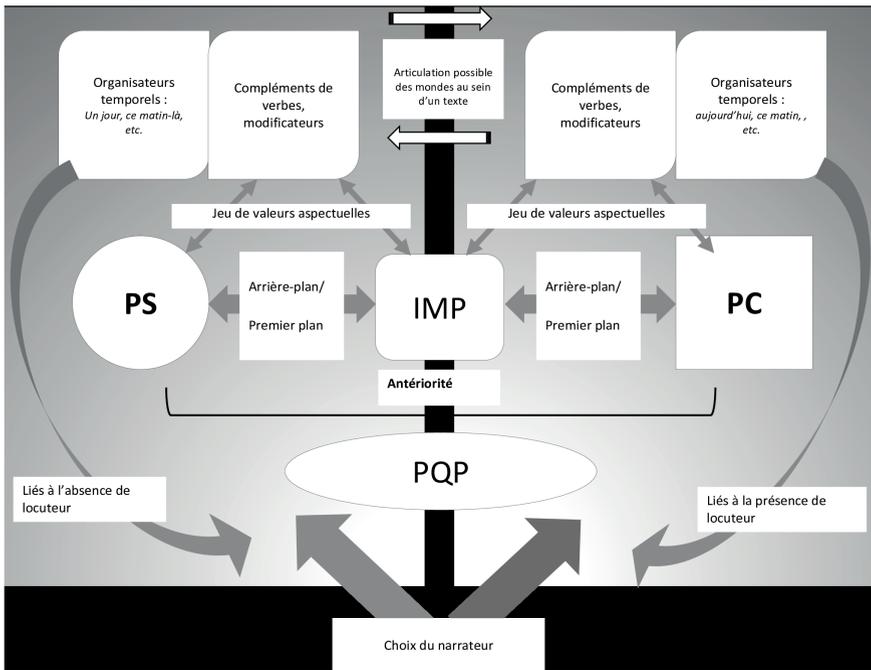


Figure 4. Articulation entre les dimensions grammaticales et textuelles de l'objet valeur des temps du passé

Cette conceptualisation de l'objet met en réseau quatre opérations distinctes :

- **Distinction de « deux mondes »** qui emploient l'un ou l'autre des temps de référence, le PS ou le PC. Par des activités de questionnement, on amène les élèves à comprendre que ce choix énonciatif crée l'inscription dans un récit fictionnel ou relevant d'un réel vraisemblable.
- **Mise en rapport des temps.** La focale est portée sur l'IMP, un temps qui appartient aux deux systèmes. Un temps « pivot » qui permet la mise en relief (arrière-plan/premier plan) des événements racontés dans chacun des deux temps de référence (PS et PC). Le PQP appartient aussi aux deux systèmes. Les élèves observent que, au moment où il est mis en opposition avec l'un ou l'autre des trois temps (IMP, PS ou PC), la valeur d'accompli du PQP lui permet de marquer l'antériorité.
- **Mise en rapport des organisateurs temporels et des temps verbaux.** Dans ces jeux de combinaisons, par des activités de manipulation, les élèves se familiarisent aux valeurs aspectuelles.

- **Articulation des deux mondes.** Il s'agit de leur faire voir qu'à l'intérieur d'un même texte, plusieurs systèmes peuvent coexister. Par exemple, on relève un passage de récit interactif dans une narration où, sous forme de pastiche, on insère un passage d'un fragment présentant un récit historique (PS/IMP) à l'intérieur d'un récit interactif (PC/IMP).

3.3. Deux principes de conceptions des séquences

La linéarité du texte nous oblige à présenter les quatre opérations précédentes de manière successive ; ces différentes étapes ne doivent pas forcément se dérouler selon cet ordre. La mise en perspective de l'articulation des dimensions grammaticales et textuelles de l'objet nous conduit à sortir de la linéarité et à concevoir de différentes manières la séquentialité de ces opérations. Ainsi, deux logiques d'articulation sont testées dans le cadre de notre projet : une intégration structurante où le texte constitue le point de départ et le corpus de base pour un ensemble d'activités de structuration de la langue ; une alternance rapprochée où les activités grammaticales (combinaisons, réflexion sur la syntaxe) interagissent avec les activités textuelles.

3.3.1. La séquence d'intégration structurante

Cette séquence se déroule en quatre phases qui s'agencent selon l'ordre suivant :

1. *Une analyse du rôle de la notion dans deux textes.* Un texte dont le temps de référence est le PS et l'autre le PC. Chacun de ces deux textes intègre un autre sous-système à l'intérieur du système principal pour créer un effet de surprise. Les opérations correspondantes à cette phase sont : **la distinction de deux mondes** et **l'articulation des deux mondes**.
2. *Une analyse de corpus à partir de manipulations et justifications.* Par un jeu de combinaisons entre organisateurs temporels et phrases syntaxiques intégrant un verbe à conjuguer, les élèves sont amenés à produire des phrases simples ou complexes. Les opérations correspondantes sont : **la mise en rapport des organisateurs temporels et des temps verbaux** et **la mise en rapport des temps entre eux**.
3. *Une stabilisation du savoir construit par la conceptualisation de ces opérations.* Toutes les opérations sont reprises dans des activités courtes et modélisantes¹¹ avec un transfert des observations sur une carte conceptuelle. Les

¹¹ Ces activités prennent la forme d'indices pour construire pas à pas la carte conceptuelle du système des temps du passé à partir de constats. Chaque élève dispose d'un outil de conceptualisation à compléter : « Indice 1 : le choix d'un temps de référence ou de l'autre installe deux univers différents ; indice 2 : certains organisateurs temporels se combinent plus ou moins bien avec certains temps verbaux ; indice 3 : la valeur d'un temps dépend aussi des temps qui l'entourent ; indice 4 : l'identification de la valeur des temps se réalise par étapes (ce sont les trois étapes vues lors des indices précédents). Synthèse et institutionnalisation de celles-ci sous la forme d'une procédure de "calcul" des temps verbaux. »

élèves rédigent une procédure du « calcul » de la valeur des temps verbaux dans un texte.

4. *Un réinvestissement textuel par la production de textes.* Les élèves produisent un texte dans l'un ou l'autre des deux systèmes en intégrant un sous-système pour créer un effet de surprise similaire à celui observé dans les textes de la phase 1. L'outil de conceptualisation les guide dans la rédaction et l'accent est mis sur l'opération d'**articulation des deux mondes**.

3.3.2. La séquence d'alternance rapprochée

Cette séquence se déroule aussi en quatre phases, mais la phase de *conceptualisation des opérations* se segmente en deux parties :

1. *Une analyse de corpus à partir de manipulations et justifications.* On retrouve dans cette phase les deux opérations : **la mise en rapport des organisateurs temporels et des temps verbaux** et **la mise en rapport des temps entre eux**. Une opération supplémentaire s'ajoute à cette logique d'articulation par la prise de conscience de l'incompatibilité du PS et du PC dans une même phrase qui permet **la distinction de deux mondes**.
2. *Une première stabilisation du savoir construit par la conceptualisation de ces trois opérations.*
3. *Un réinvestissement textuel par la production de textes.* Les élèves produisent un texte dans l'un ou l'autre des deux systèmes avec la consigne de créer un effet de surprise. L'outil de conceptualisation les guide dans la rédaction.
4. *Une analyse du rôle de la notion dans deux textes.* Les élèves comparent deux textes qui emploient le même procédé pour créer l'effet de surprise en intégrant un sous-système. Les opérations correspondantes à cette phase sont : **la distinction de deux mondes** et **l'articulation des deux mondes**.
5. *Une seconde stabilisation du savoir construit* par la rédaction d'une procédure du « calcul » de la valeur des temps verbaux dans un texte.

4. À nous/vous de jouer !

Le fonctionnement des temps du passé est un objet hybride, complexe et souvent difficile à enseigner. Les théorisations multiples dont il a fait l'objet s'inscrivent dans des approches plurielles qui se distinguent par leurs manières de saisir l'objet. Même s'il est difficile de dégager un consensus, car chacune de ces théories forme un tout cohérent, systémique et autonome, il est possible de les appréhender comme des systèmes ouverts et dynamiques afin de les mettre en relation. Notre volonté d'articuler les dimensions grammaticales et textuelles de l'objet a guidé notre travail de sélection des théories linguistiques et nous a conduit à élaborer une carte conceptuelle qui rend compte des rapports d'oppositions et

d'associations entre ces différentes saisies de l'objet. Ainsi, l'articulation telle que nous la concevons se veut non hiérarchisante, « interactionnelle et intégrée », et nous invite à clarifier les notions de grammaire et de texte « en acceptant qu'en définitive intégrer ne soit pas indifférencier, mais distinguer pour mieux mettre en rapport » (Bulea Bronckart, 2015, p. 72).

Le jeu de la valeur des temps s'apprend en jouant : il demande des activités qui articulent des activités d'observation, de manipulation et de production. Dans cette posture de joueur, l'élève expérimente les mécanismes à l'œuvre dans la langue, dans les textes ; il les conceptualise, les comprend et, à terme, les met en œuvre. C'est d'ailleurs ce que la prochaine étape du projet, centrée sur l'expérimentation des deux séquences sur le terrain, nous permettra de valider.

Aux élèves, aux enseignants et à nous maintenant de jouer !

Bibliographie

- Balma, P.-A., Tardin, Ch. et De Pietro, J.-F. (2013). *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue*. CIIP. <http://www.spsressources.ch/wordpress/wp-content/uploads/2013/11/grammairereference.pdf>.
- Barbazan, M. (2006). *Le temps verbal : dimensions linguistiques et psycholinguistiques*. Presses Universitaires du Mirail.
- Reichler-Béguelin, M. J. (1988). *Écrire en français*. Delachaux et Niestlé.
- Benveniste, É. (1959/1966). Les relations de temps dans le verbe français. *Problèmes de linguistique générale* (tome I, p. 237-250). Gallimard.
- Barceló, G. J. et Bres, J. (2006). *Les temps de l'indicatif en français*. Éditions Ophrys.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bulea Bronckart, E. (2015). L'interaction entre grammaire et texte : les défis didactiques d'une prescription innovante. *SCIRPTA* [Belo Horizonte], 19(36), 57-74.
- Combettes, B. et Fresson, J. (1975). Quelques éléments pour une linguistique textuelle. *Pratiques*, 6(1), 25-55.
- Cortel, C. et Avezard-Roger, C. (2013). La catégorie de l'aspect : cerise sur le gâteau ou plat de résistance ? De l'intérêt de lui faire une place en classe. *Lidil*, 47, 123-146.
- David, J. et Dolz, J. (1992). Les différentes entrées possibles en formation sur la catégorie verbale et la gestion des temps. *Études de linguistique appliquée*, 87, 91-105.

- Dolz, J. (1990). *Activité langagière et catégorie verbale. Le fonctionnement des temps des verbes dans les textes écrits des enfants catalans* [thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève].
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998/2017). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.
- Donnadiou, G. et Karsky, M. (2004). *La systémique : penser et agir dans la complexité (Entreprise et carrières)*. Liaisons.
- Fournier, J. M. (2017). *Histoire des théories du temps dans les grammaires françaises*. ENS éditions.
- Gagnon, R. (2013). De l'analyse de productions écrites d'élèves et de ses usages potentiels pour la formation des enseignants du secondaire en grammaire. *LIDIL*, 47, 21-40.
- Gagnon, R., Érard, S. et Laenzlinger, Ch. (2017). Valeurs et usages du temps et de l'aspect dans les productions écrites. Pistes pour traiter en formation un phénomène grammatical complexe. Dans E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (dir.), *Former à enseigner la grammaire* (p. 185-206). Presses universitaires du Septentrion.
- Gosselin, L. (1996). *Sémantique de la temporalité en français : un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*. Duculot.
- Gosselin, L. (2005). *Temporalité et modalité*. Duculot.
- Grisot, C. (2019). Quelles bases cognitives donner aux temps verbaux ? Un compte-rendu de l'état de l'art. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 33, 45-79.
- Guénette, L., Lépine, F. et Roy, R.-L. (1995/2004). *Le français tout compris – Guide d'autocorrection du français écrit*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Halté, J.-F. (1994). Écrire le temps en 6^e/5^e. *Pratiques*, 82, 31-70.
- Klein, W. (1994). *Time in language*. Routledge.
- Masseron, C. (dir.). (1998). L'enseignement des verbes [dossier]. *Pratiques*, 100.
- Potelet, H. (éd.) (2011). *Français. Le livre unique 9^e, 10^e, 11^e*. Hatier.
- Reichenbach, H. (1947). *Symbolic logic*. University of California Press.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1994/1996). *La grammaire méthodique du français*. PUF.
- Saussure, F. (de). (1972). *Cours de linguistique générale*. Payot.

- Vargas, C. (2004). La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recombinaison à la reconfiguration. Dans C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et théoriques* (p. 35-48). Presses Universitaires de Provence.
- Weinrich, H. (1964/1973). *Le temps*. Seuil.
- Wittgenstein, L., Dastur, F., et Rigal, E. (2014). *Recherches philosophiques*. Gallimard.