



**HAL**  
open science

## Utiliser l'image filmique pour enseigner l'opposition Imparfait/Passé simple en F.L.E.

Christian Surcouf

► **To cite this version:**

Christian Surcouf. Utiliser l'image filmique pour enseigner l'opposition Imparfait/Passé simple en F.L.E.. Les Langues Modernes, 2007, 2/2007, pp.2-6. hal-00660877

**HAL Id: hal-00660877**

**<https://hal.science/hal-00660877>**

Submitted on 17 Jan 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Utiliser l'image filmique pour enseigner l'opposition Imparfait/Passé simple en FLE

### Résumé

L'opposition Imparfait/Passé simple (ou composé) pose des problèmes à tous les niveaux en français langue étrangère (FLE). Basée sur l'exploitation de l'image filmique, l'approche didactique proposée ici permet d'appréhender les mécanismes du passage de l'histoire au récit selon deux grands principes : le Passé simple associé au premier plan exprime la succession, l'Imparfait propre à l'arrière-plan, la simultanéité.

### Mots-clés

Film, histoire, image, Imparfait, Passé composé, Passé simple, récit, simultanéité, succession

## 1 Introduction

Même à un niveau avancé, l'opposition Imparfait/Passé simple (ou composé) pose des problèmes aux apprenants de FLE. Afin de permettre une meilleure compréhension du fonctionnement canonique de cette opposition, nous proposerons ici une approche reposant sur la *mise en relief* et l'exploitation de l'image filmique débouchant sur deux principes de base. Après une courte synthèse des recherches sur la question, seront abordés les concepts de *récit* et d'*histoire*. La dernière partie sera consacrée à un canevas de séquence didactique basé sur l'exploitation d'extraits de film.

## 2 Éléments théoriques

### 2.1 L'opposition Imparfait/Passé simple : bref panorama

Même si le consensus n'est pas total (cf. Weinrich 1982, qui se démarque de cette explication), les linguistes estiment en général que cette opposition relève de l'*aspect grammatical* définissable comme la relation temporelle entre deux intervalles de temps ; le premier correspond à la *durée effective* de l'évènement, le second, à la durée que l'énoncé nous permet d'inférer (cf. García Fernández 1998, 14-15). Considérons les exemples suivants :

- (1) Cela faisait une heure que Léa *lisait* quand Luc rentra (est rentré) du travail.
- (2) Léa *lut* (a lu) pendant trois heures.

(1) permet seulement d'inférer que Léa a consacré au moins une heure à la lecture. De (2), on peut en revanche déduire que la durée effective de la lecture est de trois heures. Dans ce cas de coïncidence entre durée effective (ici, 3 heures) et information sur cette durée dispensée par l'énoncé (3 heures), l'aspect est dit *perfectif*, dans le cas contraire, il s'agit de l'*imperfectif*. Si cette définition de l'aspect permet d'expliquer le fonctionnement de l'Imparfait et du Passé simple dans de nombreux cas, elle paraît peu opérationnelle d'un point de vue didactique. En effet, elle représente l'aboutissement d'une intuition du linguiste à propos d'un phénomène par définition inaccessible à l'apprenant.

Dans le cadre de la linguistique textuelle, plus abordable semble en revanche la théorie de la *mise en relief* proposée par Weinrich (1982, 168-172) et approfondie par Combettes (1992). Un récit se décompose ainsi en premier plan (propositions au Passé simple ou composé) et arrière-plan (Imparfait, Plus-que-parfait, etc.). À elles seules, les propositions de premier plan forment un récit cohérent et (quasi) autosuffisant ; ce que n'autorise pas l'arrière-plan. En témoigne l'extrait suivant de *Le Chant du monde* de Jean Giono (Gallimard, Folio, 1934/1999, 86), où le premier plan, surligné en gris, suffit à construire une histoire à part entière :

Le cheval délivré sauta. Matelot se serra de la tête au pied comme un bloc et il donna un tour à la clavette. La bête était comme une barque amarrée de proue et qui talonne de la poupe dans un grand courant ; elle toumait avec sa croupe autour de Matelot. Alphonse prit la courroie de ventre et tira. Le cheval cria d'un cri amer et s'arrêta. Il tremblait comme sous le seul poids du ciel tremblent ces boues travaillées par des eaux de dessous.

Si cette approche semble applicable en FLE, elle présente l'inconvénient de n'opérer qu'*a posteriori*, c'est-à-dire pour la compréhension du fonctionnement d'un texte. Elle n'explique pas comment le produire. Le défi du didacticien consiste donc à guider l'apprenant dans son intuition des phénomènes pour lui permettre un travail de production. A cet effet, nous proposerons de recourir à l'image, que nous allons maintenant utiliser pour aborder les notions d'*histoire* et de *récit*.

## 2.2 Réalité, histoire et récit

Représentation mentale de la réalité, l'*histoire* se compose d'une suite de faits avérés ou imaginés que le locuteur a retenus pour les relater sous forme de *récit*. Le *récit* est donc une transcription de l'espace-temps de l'histoire en une suite de propositions. Cette transposition implique le passage d'une représentation en quatre dimensions (espace=3 + temps=1) à la seule dimension du récit imposée par son déroulement dans le temps :



| Histoire |                     | Temps → |       |       |     |
|----------|---------------------|---------|-------|-------|-----|
| Espace ↓ | Instant             | $t_1$   | $t_2$ | $t_3$ | ... |
|          | Entité <sub>1</sub> | →       | →     | →     | ... |
|          | Entité <sub>2</sub> | →       | →     | →     | ... |
|          | Entité <sub>3</sub> | →       | →     | →     | ... |
|          | ...                 | ...     | ...   | ...   | ... |

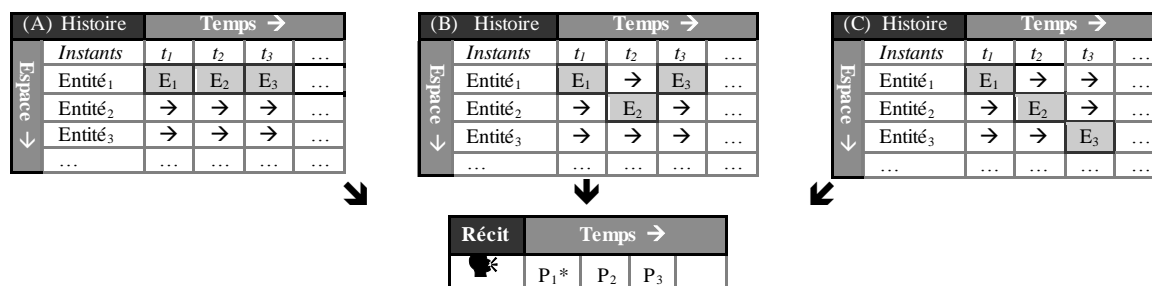
L'histoire met en œuvre un ensemble d'entités réparties dans l'espace et évoluant dans le temps.

Dans le moment de l'histoire saisi en  $t_1$  par la photo<sup>1</sup>, le locuteur pourrait envisager l'homme, la femme, le vélo, la mer, etc. comme susceptible de faire l'objet d'un récit.

| Récit | Temps →        |                |                |     |
|-------|----------------|----------------|----------------|-----|
|       | P <sub>1</sub> | P <sub>2</sub> | P <sub>3</sub> | ... |

Suite de propositions (P<sub>1</sub>+P<sub>2</sub>+P<sub>3</sub>...), le récit se déroule sur un axe temporel unique.

En somme, raconter une histoire, c'est passer d'une représentation quadridimensionnelle de la réalité à une suite unidimensionnelle de propositions. Histoire et récit ont alors pour point commun le déroulement dans le temps. En d'autres termes, l'expression du temps dans le récit ne pose aucun problème dès lors que les événements à raconter forment une succession. Le premier plan peut alors se définir comme l'ensemble des propositions reproduisant exactement l'ordre de succession des événements ; il fait office de « moteur narratif » comme l'illustrent les cas de figure suivants :



\*La proposition P<sub>n</sub> transcrit l'évènement E<sub>n</sub>.

<sup>1</sup> Original couleur de FARL (Creative commons) téléchargé le 2-9-2006 sur <http://www.flickr.com/photos/colloidfarl/94728274/>

Ces trois exemples pourraient correspondre aux fragments de récit suivants :

- (A) Luc se leva, prit un bain et partit travailler.
- (B) Luc se leva. Julie l'embrassa. Il partit travailler.
- (C) Luc se leva. Julie l'embrassa. Léa la fixa avec jalousie.

Si le récit s'avère toujours propice à l'expression de la succession, d'un point de vue temporel, la transposition du retour en arrière ou de la simultanéité pose problème. Intéressons-nous à l'expression de la simultanéité. En raison de son caractère unilinéaire, le récit ne peut pas *naturellement* transcrire la simultanéité. En effet, l'homme ne disposant que d'un seul appareil vocal, il lui est impossible d'articuler deux énoncés à la fois pour exprimer directement la simultanéité. Considérons le cas de figure suivant, où les événements  $E_3$  et  $E_4$  se déroulent en même temps que  $E_1$  et  $E_2$  qui, eux, sont consécutifs.

| (D) Histoire |                     | Temps → |       |
|--------------|---------------------|---------|-------|
| Espace<br>↕  | Instants            | $T_1$   | $t_2$ |
|              | Entité <sub>1</sub> | $E_1$   | $E_2$ |
|              | Entité <sub>2</sub> | $E_3$   |       |
|              |                     | $E_4$   |       |

Le locuteur est obligé de relater les faits les uns après les autres, mais il dispose d'outils linguistiques pour indiquer qu'il n'en est pas ainsi dans la réalité.

| Récit | Temps →        |                |                |                |
|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| ☛     | P <sub>1</sub> | P <sub>2</sub> | P <sub>3</sub> | P <sub>4</sub> |

Parmi les temps grammaticaux du passé, l'Imparfait est l'un de ces outils. On peut imaginer que l'histoire (D) puisse se raconter ainsi :

| P <sub>1</sub>                                | P <sub>2</sub>                        | P <sub>3</sub>                  | P <sub>4</sub>                     |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| (E <sub>4</sub> ) Dehors, le soleil brillait. | (E <sub>3</sub> ) Luc était en sueur. | (E <sub>1</sub> ) Il se leva et | (E <sub>2</sub> ) alla se doucher. |

Au sein de la scène décrite ici, seules les propositions au Passé simple (P<sub>3</sub> et P<sub>4</sub>) renvoyant respectivement à  $E_1$  et  $E_2$  doivent respecter l'ordre de l'histoire. Les propositions à l'Imparfait (P<sub>1</sub> et P<sub>2</sub>) traduisant la simultanéité de  $E_3$  et  $E_4$  disposent d'une plus grande liberté. L'alternative suivante serait par exemple possible :

| P' <sub>1</sub>                | P' <sub>2</sub>                      | P' <sub>3</sub>                               | P' <sub>4</sub>                       |
|--------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------|
| (E <sub>1</sub> ) Luc se leva. | (E <sub>3</sub> ) Il était en sueur. | (E <sub>4</sub> ) Dehors, le soleil brillait. | (E <sub>2</sub> ) Il alla se doucher. |

On comprend mieux pourquoi la description s'effectue essentiellement à l'Imparfait. En effet, évoquer l'espace revient à exprimer l'existence simultanée de plusieurs entités dans une même scène.

De ce bref exposé (qui est loin d'être exhaustif), on peut tirer deux grands principes sur le fonctionnement canonique de l'opposition Imparfait/Passé simple (et dans une moindre mesure Imparfait/Passé composé<sup>2</sup>) : la succession s'exprime grâce au Passé simple (ou Passé composé), la simultanéité à l'aide de l'Imparfait. Ces principes présentent notamment l'avantage de s'abstraire des contingences théoriques et de mobiliser des notions universelles. Envisageons maintenant la séquence didactique.

<sup>2</sup> En raison de son rapport étroit avec le moment d'énonciation, le Passé composé jouit d'une plus grande liberté que le Passé simple. Par exemple les deux énoncés suivants sont acceptables : « Luc a mal dormi. Il s'est levé de mauvaise humeur. » (chronologique comme le Passé simple) ou « Luc s'est levé de mauvaise humeur. Il a mal dormi. » (causal). Faute de place, nous ne pourrions développer ce point dans le cadre de cet article.

### 3 L'apport de l'image dans la représentation des relations temporelles : proposition d'activités

À l'instar de son équivalent écrit ou oral, le récit filmique se déroule dans le temps et offre à cet égard un support aisément exploitable pour sensibiliser les apprenants à l'expression de la temporalité. De plus, il permet la représentation d'une réalité à partir de laquelle il devient possible de produire un récit écrit (ou oral). La séquence didactique présentée ici recourt à deux films : *Le Samouraï* de Jean-Pierre Melville (1967) et *Pépé le Moko* de Julien Duvivier (1936). Elle se décompose en quatre activités :

1. Sensibilisation à la composante chronologique sans laquelle le récit n'existerait pas.
2. Sensibilisation à la notion de premier plan<sup>3</sup>.
3. Synthèse suivie de l'exposé des deux principes théoriques évoqués ci-dessus.
4. Production écrite d'un récit.

#### 3.1 Activité 1

Pour cette activité, nous avons utilisé les séquences suivantes<sup>4</sup> : *Le Samouraï* (8'24~10'00) et *Pépé le Moko* : (3'10~5'05). La première se décrit ainsi : Jef, le tueur à gages (interprété par Alain Delon) gare sa DS, descend, entre dans un immeuble, sonne chez son amie. Elle lui ouvre. Il lui demande de lui fournir un alibi. Elle accepte. Il repart. La seconde séquence correspond à une série d'images illustrant la description de la Casbah faite par un inspecteur de police d'Alger à un collègue de Paris venu arrêter Pépé le Moko. Les deux séquences divergent sur un point essentiel. La première suit une chronologie manifeste véhiculée par Jef ; la seconde, dépourvue de toute chronologie, ne permet pas d'identifier un premier plan. Au travers de cette activité, l'apprenant prendra conscience de la nécessité d'un premier plan dans le récit.

La première séquence (*Le Samouraï*) est projetée (une seule fois). L'enseignant distribue à chaque groupe d'apprenants une photocopie sur laquelle figurent 20 images de l'extrait en question réparties aléatoirement. Il s'agit donc de les ordonner en fonction de l'extrait projeté. L'enseignant procède selon les mêmes modalités avec la séquence de *Pépé le Moko*. Alors que la remise en ordre des images du *Samouraï* s'effectue rapidement et sans problème, celle de *Pépé le Moko* échoue. L'enseignant interroge alors les apprenants sur les raisons de cet échec et obtient en général les réponses suivantes : dans *Pépé le Moko*, on ne peut pas suivre de personnage ; il n'y a pas d'action ; les images arrivent dans n'importe quel ordre ; il n'y a pas de chronologie, etc.

#### 3.2 Activité 2

Cette activité consiste à confirmer et approfondir ces premières intuitions. L'enseignant projette la séquence du *Samouraï* (6'00-8'18), où Jef va faire changer les plaques minéralogiques de la DS qu'il vient de voler. Il entre la DS dans le garage ; le mécanicien ferme la porte derrière lui. Jef descend de voiture et reste debout contre l'établi. Il regarde le mécanicien changer les plaques (cinématographiquement, cette simultanéité est traduite par une succession de deux plans à l'aide d'un *raccord de regard* : (1) on aperçoit Jef (*champ*), immédiatement après on voit (2) le mécanicien s'affairer sur la voiture (*contrechamp* à 180°)

<sup>3</sup> Dans la mise en relief (notion de linguistique textuelle), le premier plan s'articule autour de l'entité évoluant dans le temps et permettant de dynamiser le récit pour le faire avancer (il s'agit presque toujours d'un être humain). Au cinéma, dans certains passages, il arrive que le protagoniste incarnant le premier plan n'apparaisse pas au premier plan visuel. Les notions textuelles et visuelles ne se recoupent donc pas intégralement.

<sup>4</sup> Pour des raisons de droits d'auteurs, il nous est impossible de reproduire ici les images. Nous invitons donc les lecteurs à se procurer les DVD en question.

cf. Journot 2002). Jef achète une arme et repart avec la DS nouvellement immatriculée. Aucune parole n'est échangée.

Ici un volontaire est invité à mimer la scène *seul* devant ses camarades. Spontanément, l'apprenant choisit le premier plan incarné au début par Jef au volant de la DS. Bientôt se pose toutefois le problème du changement de premier plan (Jef → le mécanicien) et de l'expression de la simultanéité engendrée par le raccord de regard. Seul, l'apprenant ne peut pas mimer la simultanéité. Cette difficulté le rend toujours perplexe et déclenche en général les rires. Il opte pour une solution et poursuit son mime. Le mimodrame achevé, l'enseignant interroge le public sur l'exactitude de la prestation. Revient systématiquement le problème du passage d'un personnage à l'autre lié à la transposition de la simultanéité. En effet, le premier plan étant par essence unilinéaire, soit on choisit Jef au détriment du mécanicien, soit le contraire. L'enseignant guide les diverses réflexions avant d'en venir à la synthèse.

### 3.3 Activité 3

Cette activité a pour but de synthétiser collectivement toutes les réflexions et d'introduire les deux principes régissant le fonctionnement de l'opposition Imparfait/Passé simple (ou composé) dans le récit. Leur application à la scène précédente donnerait « Jef observa le mécanicien. Celui-ci montait les plaques minéralogiques. » ou plus naturellement : « Jef observa le mécanicien qui montait les plaques minéralogiques. ».

### 3.4 Activité 4

Enfin, en guise d'application des principes exposés dans l'activité 3, l'enseignant projette la séquence du *Samourai* (2'45-4'20) que les apprenants, à l'issue de la projection, décrivent à l'aide de phrases au Présent. Un volontaire les consigne au tableau. L'ensemble du groupe organise le texte et procède ensuite à sa mise au passé en commentant les choix. La tendance naturelle étant de dépendre le premier plan, il est important d'inciter les élèves à étoffer le récit pour complexifier l'exercice. On s'assure collectivement de la distribution correcte des temps grammaticaux dans le récit final en vérifiant la mobilité relative des propositions à l'Imparfait et la fixité de celles au Passé simple.

## 4 Conclusion

L'application des deux principes exposés dans cet article occulte bien entendu la complexité du problème (aucune référence n'a été faite à l'aspect lexical). Si, dans la plupart des cas, le Passé simple concrétise effectivement une succession, l'Imparfait compte quant à lui de multiples usages difficilement assimilables à la seule expression de la simultanéité. Toutefois, malgré ces limitations, cette démarche permet d'appréhender un fonctionnement canonique de deux temps grammaticaux du récit et, en ce sens, pourra servir de base à l'acquisition d'un savoir plus approfondi.

## Bibliographie

- Combettes, Bernard (1992), *L'organisation du texte*, Metz, Université de Metz.  
García Fernández, Luis (1998), *El aspecto gramatical en la conjugación*, Madrid, Arcos.  
Genette, Gérard (1972), *Figures III*, Paris, Seuil.  
Journot, Marie-Thérèse (2002), *Le vocabulaire du cinéma*, Paris, Nathan.  
Weinrich, Harald (1982), *Textgrammatik der französischen Sprache*, Stuttgart, Klett.