



**HAL**  
open science

## Vers un outil pour apprendre à exprimer le temps dans toutes ses dimensions

Solveig Lepoire Duc, Jean Pierre Sautot

### ► To cite this version:

Solveig Lepoire Duc, Jean Pierre Sautot. Vers un outil pour apprendre à exprimer le temps dans toutes ses dimensions. Pratiques et l'enseignement du français : bilan et perspectives, Apr 2015, Metz, France. hal-01520520

**HAL Id: hal-01520520**

**<https://hal.science/hal-01520520>**

Submitted on 10 May 2017

**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.

## Vers un outil pour apprendre à exprimer le temps dans toutes ses dimensions

S. Lepoire-Duc - J.P. Sautot - Université Claude Bernard Lyon 1 – UMR ICAR

### 1. Objet de la recherche

Dans le domaine de la langue, situer dans le temps relève d'un apprentissage complexe dont on ne sait pas très bien jusqu'où il faut le mener et pour lequel on manque de dispositifs et d'outils d'enseignement-apprentissage. Nous participons à un projet didactique<sup>1</sup> qui vise à mettre la grammaire au service de l'expression. La grammaire, et particulièrement la grammaire scolaire, aime à découper les concepts en particules plus ou moins fines, ce qui produit un enseignement morcelé dont la cohérence n'est pas toujours lisible par les élèves. L'apprentissage de la langue et/ou du discours ne fonctionne pas que sur ces découpages, notamment pour l'expression du temps qui est souvent réduite à une approche chronologique. Notre enjeu est double, il participe à intégrer les marques de l'aspect dans une approche globale du temps ce qui suppose, et c'est le second enjeu, d'intégrer la grammaire dans une approche discursive.

En France, par exemple, dans les programmes de l'école élémentaire, la notion de temps est évoquée en « Découverte du monde », en mathématiques, en français. Le temps est réduit aux notions de conjugaison et de correspondances, agrémentées des « notions d'action déjà faite, d'action en train de se faire, d'action non encore faite » (MEN, 2007), qui renvoient pour ces dernières au concept d'aspect. Plus avant dans le cycle élémentaire, sont évoqués « les mots de liaison exprimant les relations temporelles pour comprendre avec précision la chronologie des événements ». Enfin, au niveau du texte, il est attendu des élèves de « maîtriser la cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes ». La notion de temps n'est pas l'objet de la seule discipline "français" et cette discipline la traite essentiellement dans une perspective chronologique.

La grammaire scolaire est essentiellement une grammaire « de phrase » au sein de programmes dont les exigences textuelles dépassent ce niveau. Cela provoque une disjonction entre les différentes activités scolaires (grammaire et production du texte). La question que nous posons est de savoir si dans le cadre d'une grammaire au service du discours il est possible de proposer des situations didactiques qui permettent de construire les notions du temps grammatical, "aspect" et "temps".

L'objectif de la présente étude est triple.

En premier lieu, il s'agit de montrer comment, en fin de scolarité primaire, des élèves manipulent les différentes dimensions du temps (chronologique et aspectuel) lorsqu'ils produisent des textes. Plusieurs études (Fayol, 1987 ; David et Dolz, 1992) se sont déjà intéressées à décrire, sur un plan développemental, la compétence linguistique des élèves pour construire la cohérence temporelle d'un récit. Alors que ces recherches privilégient une entrée par les temps verbaux, nous souhaitons ici observer, dans leur complexité, les procédés linguistiques et discursifs à l'œuvre pour construire la temporalité d'un récit. Il ne s'agit pas d'évaluer le niveau de maîtrise des élèves, mais de valider l'hypothèse selon laquelle ils produisent des « effets texte » en se servant d'une grande partie des outils que la grammaire met à disposition pour exprimer le temps. Peu importe le degré de maîtrise atteint : nous considérons que dès lors qu'un énoncé est produit, c'est qu'il se situe au niveau de la zone proximale de développement de l'élève et que la compétence utilisée est donc susceptible de donner lieu à un apprentissage.

---

<sup>1</sup> Le projet Scolagram : <http://scolagram.u-cergy.fr/>

Notre second objectif consiste à établir une sorte de schéma programmatique synthétisant l'ensemble des procédés linguistiques qui interviennent dans l'expression du temps. Si l'on veut établir une certaine unité dans cet enseignement qui concerne l'ensemble des sous disciplines du français (grammaire, vocabulaire, conjugaison, lecture-compréhension et expression), il semble utile se doter d'un référentiel de base permettant de s'assurer que toutes les entrées linguistiques concernées sont abordées à un moment ou à un autre de l'enseignement et surtout d'articuler l'étude de la langue avec l'interprétation des textes.

Notre troisième objectif concerne la partie expérimentale de notre étude, et il porte sur les apprentissages qui découlent des deux premiers objectifs. Nous mettons à l'épreuve un outil qui vise à apprendre aux élèves à manipuler et comprendre le fonctionnement des notions grammaticales en jeu dans l'expression du temps. Dans sa forme actuelle, cet outil n'est qu'une première étape et il ne prétend pas être opératoire dans les classes. La présente étude cherche à savoir : d'une part, sur quelles représentations symboliques du temps il est possible de s'appuyer pour faire produire aux élèves un métadiscours leur permettant de comprendre le fonctionnement des unités linguistiques. D'autre part, comment, partant de la manière dont les élèves que nous avons observés utilisent ce premier outil en situation expérimentale, il conviendrait de produire d'autres supports utilisables dans des classes.

## **2. Situer dans le temps**

L'intérêt d'un texte, note C. Doquet (2004), est porté par la langue qui l'énonce et les effets de sens qu'il produit sont le fait des outils linguistiques utilisés par l'auteur. Il est ainsi possible de « voir » un texte d'un point de vue aspectuel et temporel pour observer comment le processus narratif situe les événements dans le temps et les relie les uns avec les autres (Halté, 1994). Les outils de la langue contribuent à faire fonctionner le temps du récit comme « un fragment du temps commun de l'humanité » (Reuter, 1997: 39). Cependant, là où le linguiste interroge le texte en termes de cohésion temporelle, le théoricien de la littérature observe les procédés narratologiques utilisés pour établir le réalisme entre le temps perçu et le temps raconté. Le premier étudie les éléments qui confèrent une cohérence globale au texte (connecteurs, organisateurs textuels, adverbes, temps verbaux...) tandis que le second examine les relations entre le temps de la narration et celui de l'histoire en termes de moment, de vitesse, de fréquence et d'ordre. Pour répondre à la commande institutionnelle d'articuler grammaire et production-interprétation des discours, la didactique a besoin de se doter d'un cadre permettant d'établir des articulations entre le temps de la narration et les outils de la langue qui permettent d'en rendre compte.

### **2.1. Cerner les compétences et situer les besoins langagiers**

Dans un précédent recueil, nous avons lu à des élèves de cycle 3 les premières et dernières phrases de l'album *Siam. La grande histoire de Siam, éléphant d'Asie* de D. Conrod et F. Place (2002). *Lorsque je l'ai vu allongé par terre dans sa loge du zoo, j'ai compris. Siam mon éléphant était mort. (...) Aujourd'hui, Siam a été empaillé. Je viens souvent le voir au Muséum d'histoire naturelle. Je lui parle en cachette, je chante doucement, « Saaaam ! »*. Puis nous leur avons demandé d'inventer le milieu de l'histoire.

Le texte de la consigne comporte deux épisodes qui varient par leur ancrage énonciatif. Sur le plan temporel, le premier épisode se situe dans le passé avec pour point de référence la découverte de la mort de Siam au zoo ; le second est ancré dans un présent duratif qui a débuté avec l'installation de l'éléphant empaillé au Muséum d'histoire

naturelle. La contrainte d'écriture demande donc de construire un parcours temporel cohérent pour relier ces deux épisodes.

Notre objectif n'est pas ici de proposer une analyse détaillée des récits écrits par les élèves. Nous voulons juste observer quelques unes de leurs réussites pour voir comment certains se servent des outils de la langue pour produire un « effet texte ». Nous faisons l'hypothèse qu'ils sont capables de « jouer » de manière originale avec les dimensions du temps. Ce faisant, nous visons un second objectif qui est de définir, à partir de leurs productions, les paramètres du cadre théorique qu'il convient de retenir pour étudier et faire progresser l'expression du temps dans des récits d'élèves.

Notons tout d'abord que les procédés qui construisent la temporalité d'un récit ne relèvent pas uniquement de la grammaire. Ainsi, dans ce premier extrait

(1) *Alors j' ai pleuré, je suis venu vers mes parents,*

l'ordre dans lequel se déroulent les deux actions – pleurer puis venir vers les parents – ne relève d'aucune indication linguistique : le traitement de la temporalité repose ici sur le contenu référentiel et le principe de déroulement dans le temps du signifiant. (Surcouf, 2007:11). Le lexique verbal peut également être porteur d'indications temporelles :

(2) *J'ai été pétrifié sur place.*

Dans l'exemple qui suit, les actions se succèdent à un rythme rapide qui reflète l'urgence, si on laisse de côté le contresens qui assimile le taxidermiste à un secouriste :

(3) *J'allais pleurer mais je me suis retenu. Je suis allé prévenir le gardien du zoo que mon animal était mort // alors le gardien a tout de suite appelé le taxidermiste et // le taxidermiste a emporté Siam et // j'ai pleuré.*

Le rythme auquel se suivent les actions est rendu par l'enchaînement de phrases courtes ; il est renforcé par le contraste entre les deux valeurs aspectuelles du verbe pleurer qui encadrent l'épisode : la nécessité d'agir prend d'abord le pas sur la possibilité de réalisation de pleurer ; celle-ci peut enfin s'accomplir (j'ai pleuré), mais dans un second temps.

Avant de nous intéresser aux catégories d'outils linguistiques qui permettent de construire la temporalité d'un récit, nous retenons que la grammaire seule n'est pas concernée par l'apprentissage du temps et que des articulations s'imposent avec l'étude des procédés de narration.

## **2.2. Procédés utilisés pour construire la temporalité**

Une première forme de situation dans le temps, que l'on pourrait désigner comme une chronologie absolue, consiste à dater des événements en se référant à une échelle qui comporte des repères objectifs (un calendrier par exemple). C'est le cas de la dédicace du livre de Conrod :

*Siam est né en 1946 et il est mort le 24 septembre 1997.*

La consigne ne se prêtait pas à ce type de datation dans les textes des élèves, mais on relève toutefois une utilisation de repérage absolu:

(4) *le directeur du zoo m' a dit qu'il avait soixante ans.*

Pour la narratologie (Genette, 1972), le temps de la narration renvoie au moment où est racontée l'histoire par rapport celui où elle est censée s'être déroulée. Cette situation temporelle consiste à déterminer la position d'un processus par rapport à une référence relative à l'énonciation du sujet parlant. Certains élèves ont modifié l'instance narrative de la consigne et sont revenus à une perspective neutre en faisant varier l'ancrage énonciatif:

(5) *Une semaine après Jordan disait à ses parents « J'ai fait un mauvais choix ».*

D'autres se sont identifiés au narrateur homodiégétique de la consigne ; le moment de la parole correspond alors à celui où le « je » (fictif) produit un énoncé :

(6) *J'ai vu un gardien qui venait rendre visite tous les jours à Siam et je lui ai demandé si il savait comment mon éléphant était mort.*

Dans l'exemple qui précède, le narrateur institue également un point de référence (sa rencontre avec le gardien) qui sert d'origine pour positionner d'autres événements : les visites quotidiennes du gardien, la mort de l'éléphant Siam. Le point de référence (Reichenbach, 1947, puis adopté par d'autres : Riegel, Pellat, Rioul, 2004; David et Dolz, 1992; Surcouf, 2007) permet de construire la chronologie interne du récit et de situer les procès les uns par rapport aux autres dans des relations de coïncidence, d'antériorité (exemple précédent) ou de postériorité, comme tenté dans l'exemple suivant :

(7) *La maman de Jordan a appelé son tonton. Son tonton lui dit pour le rassurer que quand il sera empaillé au muséum tu pourras lui chanter « Siaaam ! ».*

Les entrées chronologiques ne suffisent toutefois pas pour rendre compte dans l'exemple (6) des visites successives du gardien ou, dans le suivant de la soudaineté de la mort de l'éléphant :

(8) *un jour, je lui ai donné du foin. Il l'a mangé et tout à coup il s'est écroulé.*

De tels effets d'accélération relèvent de la vitesse de narration, tandis que l'itération renvoie à sa fréquence. C'est la dimension aspectuelle du procès qui est ici sollicitée pour évaluer d'une part son degré d'extension: s'agit-il d'un procès qui dure

(9) *Le sida qui l'avait touché depuis longtemps prenait de l'ampleur*

ou qui est ponctuel (cf exemple 8). L'aspect concerne d'autre part le degré d'accomplissement du procès :

- répétition

(10) *il va le voir de temps en temps ;*

- possibilité de réalisation

(11) *Jonathan demanda si il pourrait venir le voir,*

- stade d'accomplissement

(12) *J'allais pleurer.*

### **2.3. Vers un projet didactique**

Les quelques extraits que nous avons analysés montrent deux choses. Premièrement que des élèves de cycle 3 sont, pour certains et de manière ponctuelle, à même d'atteindre un haut niveau de complexité pour construire la temporalité d'un récit. Quelque soit le degré

de maîtrise atteint, ils recourent (ou s'essaient à recourir) à des procédés linguistiques multiples et diversifiés pour établir une chronologie et « jouer de l'expression du temps ». Il leur reste toutefois beaucoup à apprendre pour parvenir à une maîtrise plus consciente de la temporalité d'un récit et pour produire des textes cohérents. Il appartient alors au didacticien de proposer des dispositifs et des outils adaptés pour accompagner et structurer les apprentissages déjà en cours. Deuxièmement, les extraits analysés confirment la nécessité déjà avancée par d'autres auteurs (David et Dolz, 1992; Halté, 1994) de dépasser la perspective phrastique pour amener les élèves à s'emparer de tous les outils que la grammaire met à disposition pour construire le temps : désinences verbales, modes verbaux, circonstanciels, adverbes, périphrases verbales... C'est, pour reprendre l'expression de Halté, une « vision large de la grammaire » qu'il est alors nécessaire de développer pour apprendre la gestion de ces outils, sur le plan aspectuel et temporel.

### **3. Projet didactique**

Notre projet consiste à construire et expérimenter un dispositif didactique (des supports et des activités) pour apprendre aux élèves à :

- acquérir les notions linguistiques liées à la situation dans le temps;
- accomplir différentes opérations discursives de situation temporelle lors de la production de texte.

#### **3.1. Conception d'un dispositif a priori**

La difficulté majeure réside dans la construction d'un matériel de représentation<sup>2</sup> de la situation dans le temps. D'un point de vue développemental, le problème se situe dans la construction d'un outil technique (la terminologie est de Vygotski, cité par Tartas, 2009:41) pour représenter la situation dans le temps. Il s'agit en premier lieu de tenter de rendre concrètes des opérations linguistiques abstraites et complexes. L'objectif pédagogique est de permettre aux élèves de concevoir un outil conceptuel et donc, à terme, de développer un fonctionnement opératoire. En première instance, l'outil technique sert de support à la mise en œuvre de stratégies cognitives et/ou aux verbalisations métalinguistiques. Si le but, à terme, est de développer un matériel pédagogique, il est donc aussi de permettre l'émergence d'observables : manipulations, verbalisations orales ou écrites.

L'école a recours à une représentation spatiale en favorisant notamment une vision monochrome (le mot est de Hall, 1984:56 et suivantes). Une représentation monochrome, privilégie une organisation linéaire et successive dans le temps. Cette représentation est très marquée culturellement et est à l'œuvre dans les écoles de l'Europe occidentale. Elle entre en concurrence avec des visions tabulaires (les calendriers) ou circum-cycliques (la montre) ou avec des visions polychrones. De fait la réalité est polychrone, en termes de rythme des événements, de durée, de simultanéité.

Il semble incontournable d'utiliser une représentation spatiale pour schématiser la situation dans le temps. Surcouf et ses prédécesseurs adoptent une terminologie spatiale (intervalle) pour rendre compte de la structure de la situation dans le temps. Ainsi, selon Surcouf (2007:35) se référant notamment à Reichenbach (1947: 291) "il existe trois types d'intervalles : l'intervalle d'énonciation ; l'intervalle-en-question ; l'intervalle du procès. L'agencement entre l'intervalle d'énonciation et l'intervalle-en-question définit la relation temporelle ; celui entre l'intervalle-en-question et l'intervalle du procès la relation

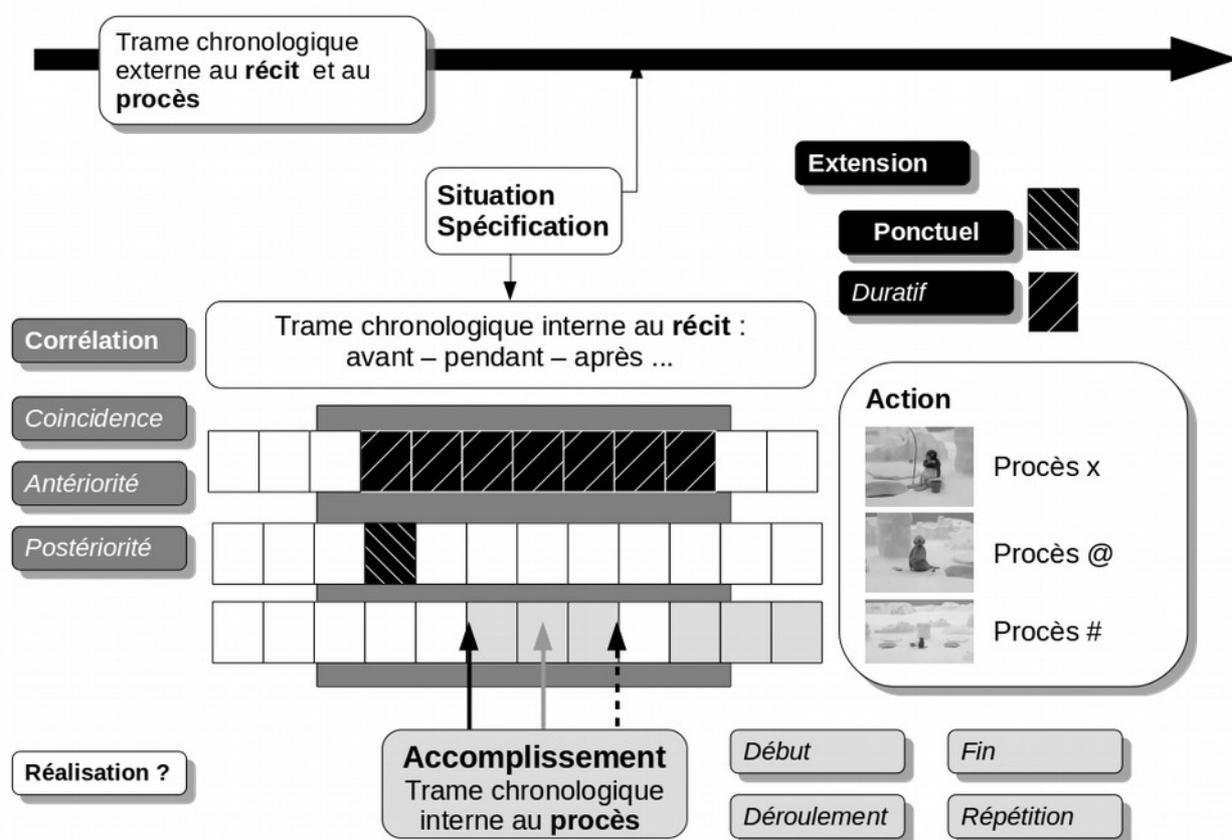
---

<sup>2</sup> Pour une approche plus systématique voir Lepoivre-Duc, et al., 2015

aspectuelle". Le problème à résoudre est alors de schématiser ces intervalles. Une représentation spatiale d'un temps complexe ne peut se satisfaire d'une représentation par une simple droite. Guillaume (1929) propose des systèmes de représentation dynamiques à plusieurs plans ou à plusieurs axes. Beaucoup plus récemment Van Raemdonck et Meinhertzhagen (2012) schématisent l'aspect en ayant recours à deux axes parallèles qui permettent de représenter les divers intervalles. Surcouf (2007 : 372) propose quant à lui des lignes parallèles de représentation des différents procès. Dans tous ces systèmes, la formalisation s'effectue sur un ou des axes sur lesquels sont projetées des schématisations des procès et/ou des représentations de l'action de l'énonciateur. Mais ces schématisations visent fréquemment la représentation d'un concept défini en amont. Elles ont une visée d'explicitation et pas de construction de la notion. La proposition de Surcouf est faite dans une perspective didactique. C'est pourquoi elle est intéressante. Car une approche didactique qui se veut socioconstructiviste doit proposer un outil technique qui permet de traiter un corpus. Pour cela l'approche tabulaire et polychrone de Surcouf offre plus d'opportunités.

Si l'on compile diverses propositions, on a un système de représentation à quatre niveaux : une chronologie absolue, une chronologie relative entre l'énonciation et les procès rapportés, une chronologie interne au récit, une chronologie propre au procès. A ce premier système de hiérarchisation, on peut adjoindre un système de visée orthogonale qui fixe divers paramètres : une situation absolue (date par exemple), une situation relative (telle durée avant), un aspect (le personnage commence à), etc. Mais à l'évidence, représenter dans un espace à deux dimensions, un système qui en possède quatre relève de la gageure. Une entrée dans le système par la chronologie absolue ne semble pas pertinente puisque les élèves maîtrisent avec une relative facilité l'intervalle d'énonciation (Cf Sautot & Lepoire, 2010 : 105 et suivantes ; Sautot, 2013). Le système peut donc être simplifié et se centrer sur les chronologies internes du récit et des procès.

Ainsi, nous avons choisi de tester un dispositif proche de celui de Surcouf où les procès sont représentés sur des axes parallèles. Les autres dimensions de la temporalité se construisent alors dans les contrastes entre ces lignes et selon les points de visée et l'empan de ces visées. Il est dès lors possible de placer les divers éléments de la description de Charaudeau (1992) sur le schéma, à l'exception notable de la notion de réalisation du procès (voir ci-dessous).



Le dispositif envisagé permet-il aux élèves de :

- 1- se servir de marqueurs linguistiques pour situer dans le temps ?
- 2- développer une réflexion métalinguistique sur l'expression du temps (chronologie, aspect) ?
- 3- recourir à une terminologie grammaticale pour analyser l'expression du temps dans les énoncés ?

### 3.2. Protocole

Chaque chercheur mène une séance de réflexion avec des groupes restreints d'élèves (âgés de 10 ans environ). Il est fait appel à l'intuition et à la connaissance des enseignants pour choisir des élèves qui n'ont pas de difficultés identifiées avec l'apprentissage du langage oral ou écrit. Les séances sont filmées puis analysées. L'analyse porte sur les verbalisations des élèves, leurs écrits et les schématisations qu'ils proposent. Les verbalisations sont de trois natures : narration, explicitation du récit source, explications métalinguistiques. Les analyses portent sur cinq groupes qui comptent au total 17 élèves. Le corpus est donc restreint. Il vise à repérer les catégories et les stratégies utilisées par les élèves ainsi que les sollicitations des chercheurs placés en situation d'observation participante afin de mieux définir les contours d'une situation didactique robuste qui puisse être proposée à l'expérimentation en classe.

Les élèves sont confrontés à un film<sup>3</sup> qui relate les aventures d'un pingouin. L'histoire est sans paroles, linéaire et très accessible. Ils sont ensuite confrontés à un extrait court de ce film qui présente une scène du récit. Des images extraites du film servent, parmi d'autres éléments, de support à l'activité. Le matériel utilisé est présenté ci-dessous.



Photo n°1

#### 4. Approche empirique de la résolution du problème

Le problème est ardu pour les élèves. Pour permettre une résolution, les expérimentateurs ont recours à un étayage important. Cet étayage a été anticipé dans la configuration de la situation. Il est constitué essentiellement de trois modalités : l'usage d'images extraites du film, la proposition d'un matériel (lignes du temps, encodage quantitatif), la verbalisation d'énoncés contenant des indicateurs temporels et/ou aspectuels.

##### 4.1. Des consignes

Les expérimentateurs formulent des consignes de trois types. Le schéma de la séance est de faire verbaliser un récit puis un extrait court, puis de travailler la situation dans le temps sur deux ou trois actions des personnages. Le premier type de consignes demande la production de verbalisations du récit, de la scène contenue dans l'extrait choisi, ou des procès représentés sur les images :

<sup>3</sup> "Pingu va pêcher", in Pingu et sa famille , DVD, ASIN : B00008LOB1, Studio BMG.

(1) *ça nous parle d'un pingouin et d'un phoque le pingouin il va pêcher il met des algues je crois sur sa canne à pêche et donc et puis il va ramener un poisson et puis il y a un phoque et bah il va voir qu'il avait des algues qu'il en a pas donc il va passer sous l'eau il va prendre la canne à pêche [...]*

(2) *c'est le moment où il y a le phoque il est en train de tirer sur l'autre bout de la canne à pêche et le pingouin il croit qu'il est en train d'attraper un poisson donc là il est en train d'enlever l'algue et de remettre le poisson qu'il a déjà pêcher*

(3) *le pingouin il est venu pour pêcher donc il va pêcher et en fait il va croire qu'il a des tonnes de poissons au fur et à mesure qu'il remet le poisson*

Les élèves produisent des marques de situation dans le temps sur deux plans chronologiques :

- externe au procès : *c'est le moment où ;*
- interne au procès : *il est en train de ; il est venu*

Elles sont plus ou moins précises et cette précision dépend en partie de l'intervalle qui est géré. L'exemple 1 gère en priorité l'intervalle d'énonciation. Les exemples 2 et 3 montrent une gestion plus précise de l'intervalle en question et de l'intervalle du procès. On observe donc que les élèves participant à l'expérimentation sont en capacité de se servir de marqueurs linguistiques pour situer dans le temps. En l'état, les résultats obtenus ne permettent pas encore d'établir une nomenclature de ces capacités.

Le deuxième type de consignes porte sur une représentation analytique.

L'expérimentateur demande aux élèves de proposer une schématisation de l'inscription des procès dans le temps. Les exemples proposés à l'analyse des élèves sont proches des exemples (2) et (3) ci-dessus. Les consignes sont :

- *alors comment on les représenterait sur la ligne du temps*
- *j'aimerais que vous m'aidiez à trouver un système pour représenter la phrase « pendant que Pingu pêchait le phoque mangea la salade »*
- *je voudrais que vous me disiez comment ça s'organise dans le temps ces deux actions là*

Ces consignes sont variables. Elles ne questionnent pas toujours le même niveau conceptuel de la situation dans le temps. Cela est dû à deux facteurs conjoints que sont le style pédagogique des expérimentateurs et les réactions des élèves aux sollicitations. Une autre variation de la consigne consiste à utiliser une indication temporelle. Cette indication est insérée dans une proposition qui verbalise les procès représentés par les images :

- *j'aimerais que vous m'aidiez à trouver un système pour représenter la phrase pendant que Pingu pêchait le phoque mangea la salade*

Le troisième type de consignes est une demande d'explicitation :

- *alors tu peux nous lire ta phrase et nous expliquer comment tu illustres*

L'objectif des deux derniers types de consignes est de permettre l'accès à la réflexion métalinguistique des élèves. Ces éléments de réflexion sont présentés ci-dessous, en fonction des déclencheurs proposés.

#### **4.2. L'utilisation des images**

Deux images fixes sont proposées aux élèves. Ces images isolent des procès qui apparaissent parfois simultanément dans le film. Elles sont accompagnées de verbalisation des procès représentés produits par les élèves ou par l'expérimentateur. L'enjeu ici est de comprendre ce que signifient les manipulations de ces images. Les élèves manipulent les images selon trois modalités : le recollement, la juxtaposition, la mise en parallèle.

Le recollement des deux images tend vers une reconstruction des images du film. Cela manifeste un fonctionnement par analogie au médium support. L'outil d'analyse est une icône du discours analysé. Faisant cela, les élèves reconstituent la simultanéité de l'action.

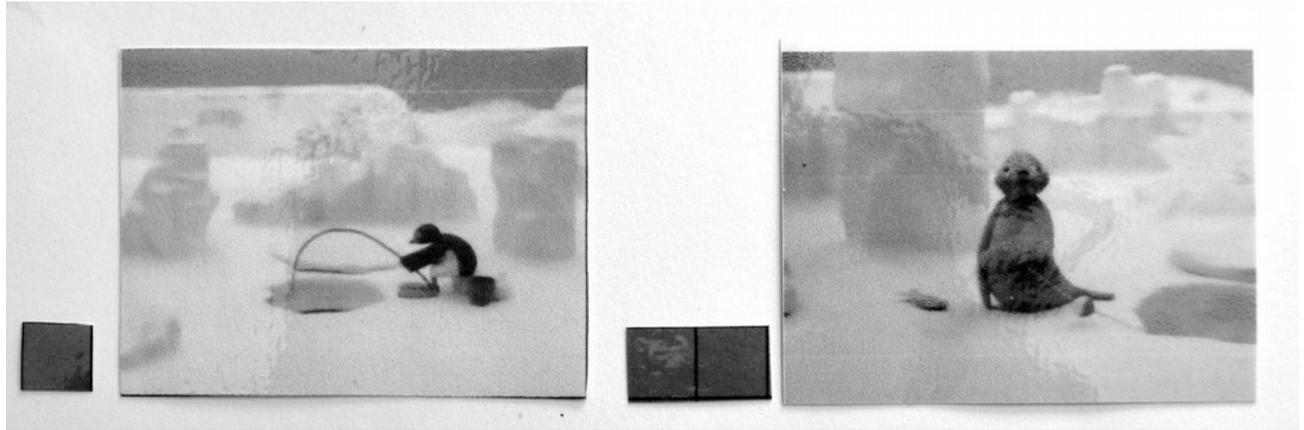
- *moi j'aurais dit d'y accoler / mais ça marche pas très bien [...] et aussi parce que aussi c'était à côté l'image qu'on a regardée / y'avait un trou là et un trou là / il faut qu'il y ait deux trous à côté parce que sinon*

Ainsi, la disposition spatiale de l'analyse du temps entre en contradiction avec la disposition spatiale du récit. L'unicité de l'image rendant compte de deux procès ne rend pas compte de la durée de ces procès. Il y a un problème de quantité. Cependant la réunion des fragments d'images rend bien compte de la co-réalisation des procès. L'obstacle cognitif provient donc d'un conflit entre la représentation spatiale de l'action dans le film et de la représentation spatiale de la situation dans le temps.

La mise en parallèle des images n'est utilisée que sur sollicitation de l'expérimentateur. Celui-ci propose de disposer chaque procès sur une ligne chronologique. Cette situation apparaît être nouvelle pour les élèves. Elle appelle aussi un étayage conséquent qu'il convient de détailler. Pour tenter de contourner l'obstacle de la représentation analogique, des bandes variées en couleur et en longueur font partie du matériel proposé (voir photo n°1). Ces bandes s'adaptent sur la chronologie graduée. L'utilisation symbolique des bandes graduées ouvrent trois pistes de solutions :

- une utilisation ordinale de la bande ;

La quantité marque alors l'ordre de succession des procès donc une forme de chronologie. Ainsi, pour rendre compte de la situation relative des procès, les élèves proposent de numéroter les images. La numérotation est une fonction d'ordination dans le temps qui est une marque d'analyse de la chronologie (photo 2).



*Photo n°2*

- une bande placée entre deux images marque la simultanéité (photo n°3) :

*(4) comme c'est pendant eh ben ça ça peut être Pingu et pour dire pendant on peut mettre quelque chose qui les relie pour dire en même temps*

- des bandes de longueurs différentes marquent la durée.

Pour obtenir ce dernier résultat, l'étayage consiste en une reformulation de la verbalisation d'un procès en y introduisant des marqueurs de temps. La syntaxe des énoncés à analyser s'en trouve complexifiée :

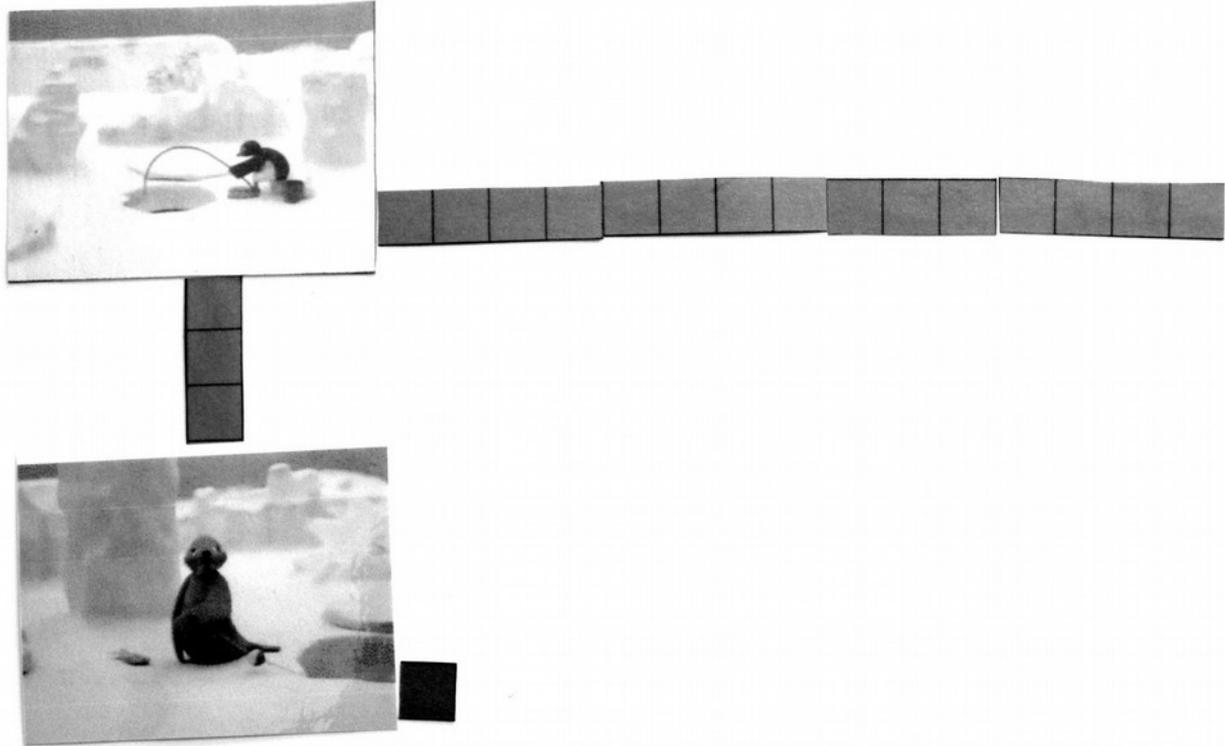
*(5) exp - Pingu a tiré sur la ligne pendant longtemps*

*(6) exp - pendant que Pingu tirait très longtemps sur la ligne le phoque mangea vite la salade*

En traitant, l'exemple (5) les élèves proposent une codification de la durée : un carré pour exprimer « vite », plusieurs carrés pour exprimer « longtemps » (photo n°3).

Pour l'exemple (6), ils proposent un alignement des deux procès sur des chronologies parallèles :

*(7) Eh ben on peut faire comme ça sur la même euh en même temps ça veut dire que ça commence en même temps*



*Photo n°3*

L'interaction entre expérimentateur et élèves permet ainsi de produire un système qui s'approche du dispositif imaginé. On peut donc obtenir un encodage de la simultanéité et ou de la durée. Un obstacle reste à franchir pour les élèves : ils parviennent peu à séparer la représentation symbolique de la représentation analogique que sont les photos.

#### **4.3. L'utilisation de lignes du temps parallèles**

L'exemple précédent montre la possibilité d'utiliser une représentation polychrone. Partant de ce résultat, l'expérimentateur a suggéré explicitement à un groupe d'élèves d'utiliser une ligne chronologique pour chaque procès, et de chercher un mode de représentation et d'analyse indépendant des images. La chronologie est graduée graphiquement sans mention d'échelle - une ligne de carrés en fait. Les enfants proposent des représentations à l'intérieur du cadre fourni par l'expérimentateur en optant essentiellement soit pour une transcription verbale dans les cases de la chronologie soit pour une transcription iconographique, soit encore pour des représentations symboliques. Quatre usages de cet outil se révèlent possibles :

- conception d'une bande dessinée ;
- écriture dans les cases ;
- encodages parallèles de la situation dans le temps.

La conception d'une bande dessinée manifeste la recherche d'une mise en parallèle des actions des personnages. Elle se heurte à un problème analytique. L'élève qui propose cette solution tente de dessiner une analyse syntaxique des phrases :

(8) *Le pingouin est assis en train de poser son algue.*

(9) *Le phoque voit que le pingouin pêche.*

Chaque élément (souligné par nous) est dessiné dans une case. Cela manifeste une capacité d'analyse de l'action verbalisée, représentant dans la bande chronologique la chronologie d'énonciation de chaque phrase.

L'imposition aux élèves d'une bande chronologique sans manipulation possible des images provoque assez massivement la stratégie d'écriture dans les cases des bandes chronologiques. Cette stratégie se manifeste sous plusieurs formes plus ou moins analytiques. Premier niveau d'analyse convoqué, le récit. Les élèves répartissent les procès du récit à raison de un par case. Ils produisent donc une forme de feuilleton élémentaire qui rend compte de la chronologie interne du récit mais qui interdit l'analyse des autres niveaux de la situation dans le temps dont les marques sont présentes dans les cases.

Deuxième niveau convoqué, d'une certaine manière, les plans du récit. Cette solution encode la verbalisation suivante, proposée par l'élève :

(10) *Le pingouin est en train de mettre une algue sur sa canne à pêche.*

L'encodage inscrit dans deux cases contiguës :

(11) *Il pêche.*

(12) *Il met une algue.*

L'analyse opérée par l'élève segmente l'action en deux procès. (11) relève d'un aspect duratif non accompli quand (12) relève d'un aspect ponctuel sécant. La juxtaposition de deux propositions indépendantes dans l'outil d'analyse annule l'inclusion d'un procès dans l'autre mais elle rend compte de la focalisation d'un procès large, la pêche, vers une procès plus précis, inclus dans le premier, l'accrochage de l'appât. Faisant cela, l'élève perd l'expression de l'inchoatif « en train de » qu'il utilise pourtant dès sa verbalisation initiale (2). La tentative fait long feu mais l'élève a manifesté au cours des débats des capacités d'analyse narratologique intéressantes en soulignant la possibilité d'une narration simultanée, ce qu'elle essaye sans doute d'encoder.

Troisième niveau convoqué, la situation relative des procès entre eux. Cet essai de résolution use de la terminologie grammaticale à l'intérieur du cadre proposé. La verbalisation écrite est :

(10) *Le pingouin s'apprête § à mettre l'algue sur la canne et lancera \$ la canne à pêche.*

Les inscriptions dans la ligne du temps sont :

(11) § / s'apprête à mettre l'algue / futur proche"	(12) \$ / futur".		
---	-------------------	--	--

La perspective temporelle est prospective et un des procès est exprimé par un aspect inchoatif. On voit apparaître la terminologie grammaticale enseignée en classe. L'analyse se base sur les temps de conjugaison enseignés. Elle réinvestit des savoirs stables dans un problème déstabilisant pour l'élève. L'élève reconfigure probablement son énoncé pour le faire entrer dans un schéma passé/présent/futur.

La dernière solution d'écriture dans la ligne du temps traite les procès impliquant les deux personnages simultanément. Ce traitement produit un représentant verbal par procès, une mise en parallèle des actions des deux personnages, et un encodage par action dans cette mise en parallèle :

(13) assis \* en train de poser l'algue sur la canne à pêche et il est paré à la lancer 0

(14) sortant de l'eau pour Δ observer le pingouin qui pêche tout en imaginant un plan pour voler l'algue du pingouin

Handwritten notes and diagrams illustrating the analysis of the text:

Top section (13):

- \* assis en train de poser
- l'algue sur la canne à pêche et il est paré à la lancer
- Diagram: A horizontal row of five boxes. The first box contains an asterisk (\*), the second a square (□), the third a circle (○), and the last two are empty.

Bottom section (14):

- Δ sortant de l'eau pour observer
- le pingouin qui pêche tout en imaginant un plan pour voler l'algue du pingouin
- Diagram: A horizontal row of five boxes. The first box contains a triangle (Δ), the second contains a six-pointed star (☆), and the last three are empty.

La syntaxe des verbalisations est complexe et s'organise sur un axe passé-présent-futur au sein de chaque phrase. Les actions des deux personnages sont synchronisés sur les axes parallèles. La mise en parallèle des divers procès est pertinente au regard du film. On assiste en fait à une tentative de narrations parallèles synchronisées devant chacune tenir en une phrase. Il s'y manifeste de réelles capacités d'expression et l'apparition de formes pertinentes d'expression de l'aspect. Cependant l'auteur de la performance n'a pas été en mesure d'explicitier ses choix, révélant ainsi le fossé entre l'expression et l'analyse de l'expression.

Ces derniers exemples révèlent que la contrainte matérielle oblige les élèves à analyser leurs productions. Ils ne peuvent cependant les analyser qu'avec les outils qui sont les leurs et qui sont ceux qu'on leur a enseigné, à savoir la grammaire de phrase. Les élèves font preuve cependant d'une belle créativité, même s'ils ne peuvent, compte tenu de leur bagage conceptuel, surmonter l'obstacle analytique qui leur est proposé ici.

## 5. Conclusion

Il convient à présent de répondre aux questions posées plus haut. A savoir si les élèves se servent de marqueurs linguistiques pour situer dans le temps, la réponse est oui. L'échantillon de la présente expérimentation est trop restreint pour définir quels sont leurs usages exacts. Sont ils capables de développer une réflexion métalinguistique sur l'expression du temps ? Ils le sont mais il faut constater quelques difficultés qui méritent d'être explorées plus avant. Trois difficultés apparaissent

- ne pas être en capacité de représenter séparément des procès qui apparaissent sur une même image, donc d'isoler les procès pour l'analyse ;
- dépasser la vision monochrome ;
- représenter parallèlement des procès synchrones ;
- concevoir les différences aspectuelles de deux procès simultanés notamment les différences de perfectivité et de durée ;

Enfin, les élèves sont-ils capables de recourir à une terminologie grammaticale pour analyser l'expression du temps dans les énoncés ? Ils ont eu peu recours à cette terminologie. Ce qu'on peut interpréter selon deux perspectives. Soit les élèves n'ont pas reconnu une situation de grammaire dans l'activité proposée, soit la terminologie à leur disposition n'était pas adaptée. En revanche il y a bien un usage d'un métalangage qui apparaît dans les explicitations des élèves.

Mais les difficultés des élèves sont peut-être aussi celles des expérimentateurs. En effet, l'expérimentateur produit un étayage conséquent pour obtenir des résultats. Cela peut signifier que la complexité du problème à résoudre est trop grande mais le dispositif montre que les différentes dimensions de la situation dans le temps méritent d'être explorées, au-delà de la trilogie passé-présent-futur.

De même, il convient de reconsidérer le traitement du problème a priori. Le dispositif proposé est le reflet des représentations sur le temps des expérimentateurs. Il n'est pas nécessairement adapté aux élèves de 10 ans. Les élèves sont éduqués à construire des récits et à analyser des phrases. Une partie des tentatives de schématisation des élèves se heurtent à ces deux niveaux d'analyse. Les contraintes matérielles imposées aux élèves construisent un conflit cognitif intéressant mais que le temps court de l'expérimentation ne permet pas de dépasser.

Au final, il s'avère nécessaire de reconfigurer le dispositif dans une approche génétique de la capacité d'analyse des élèves afin de mieux cibler les objectifs assignés aux élèves en fonction de leur compétence. cela passe notamment par la mise au point et l'expérimentation d'un ensemble de problèmes restreints guidés et progressifs.

## 6. Bibliographie

Adam J.M., Lugin G., Revaz F. (1998) « Pour en finir avec le couple récit discours ». Pratiques, 100. PP. 81-98.

Charaudeau P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression. Paris : Hachette.

Conrod D., Place F., 2002, *Siam*, Rue du Monde

David J., Dolz J., 1992, Les différentes entrées possibles en formation sur la catégorie verbale et la gestion des temps, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 87, 91-105

Doquet-Lacoste C., 2004, Lecture littéraire et « observation réfléchie de la langue », *Cahiers Pédagogiques*, 420, article en ligne, consulté le 09-10-2015, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Lecture-litteraire-et-observation-reflechie-de-la-langue>

Fayol M., 1987, Vers une psycholinguistique textuelle génétique - L'acquisition du récit, in G. Piérait-Le-Bonniec G (ed), *Connaitre et le Dire*, Mardaga, 223-238

Genette G., 1972, *Figures III*, Seuil.

Guillaume, G. (1929). *Temps et verbe*. Editions Champion.

Hall, E. T., & Hacker, A. L. (1984). *La danse de la vie: temps culturel, temps récu*. Éditions du Seuil, DL.

Halté, J.-F., 1994, Écrire le temps en 6e/ 5<sup>e</sup>, *Pratiques*, 82, 31-70.

Lepoivre-Duc S., Chailly A., 2014, Propositions pour une approche discursive et réflexive de la valeur des temps verbaux à l'école primaire, in Bertrand O., Schaffner I. (dir.), *Enseigner la grammaire*, Editions de l'Ecole Polytechnique, p.287-300

Lepoivre-Duc S. , Chailly A. , Sautot J-P. (2015). « Apprendre à dire le temps puis à comprendre comment on le dit ». In SCOLAGRAM n°1. En ligne : [http://scolagram.u-cergy.fr/index.php?option=com\\_flexicontent&view=category&cid=19&Itemid=359](http://scolagram.u-cergy.fr/index.php?option=com_flexicontent&view=category&cid=19&Itemid=359) Consulté le 09/09/2015

Ministère de l'Education Nationale (2007). Programmes d'école élémentaire. En ligne : [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions\\_pedagogiques/75/9/Progression-pedagogique\\_Cycle3\\_Francais\\_203759.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/75/9/Progression-pedagogique_Cycle3_Francais_203759.pdf), consulté le 25-08-2015.

Péret C. & Sautot J.-P. (2012). Le verbe : entre curriculum institué et curriculum réel . In *Dyptique n°23, Curriculum et progression en français* , Actes du 11e colloque de l'AIRDF (Liège, 26-28 aout 2010). pp. 253-273. Presses Universitaire de Namur

Reuter Y., 1997, L'analyse du récit, Dunod

Reichenbach H. (1947), *Elements of Symbolic Logic*, New York/London, The Free Press/Collier-Macmillan, 444 p.

Riegel M., Pellat J.C., Rioul R., 2004 (1994), *Grammaire méthodique du français*, PUF

Sautot, J.-P., Lepoivre-Duc,S. (2010). Expliquer la grammaire. Collection Enseigner le Français. SCEREN, 250 p.

Sautot J.-P. (2013). "Construction interactive d'une norme textuelle en classe". Barbazan (éd). Enonciation, texte, grammaire. De la linguistique à la didactique des langue. PU de Rennes

Surcouf C. (2007). L'opposition Imparfait/Passé simple : approche théorique et application didactique par le film en français langue étrangère. Linguistics. Université de Grenoble. French. <tel-00660876>

Tartas, V. (2008). *La construction du temps social par l'enfant* (Vol. 143). Peter Lang.

Van Raemdonck D., Meinhertzhagen L. (2012). Capsule Gramm-R - L'aspect. En ligne : <http://gramm-r.ulb.ac.be/scollab/laspect-premiere-partie/> page consultée le 18-09-2015.