



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

de Preux, G. (1982). Enseignement du système verbal. *Bulletin CILA*, 35, 36-41.
<https://doi.org/10.5169/seals-978157>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Georges de Preux, 1982

Enseignement du système verbal

Le problème qui se pose à l'Ecole de Langue et Civilisation Françaises, sans avoir rien d'exceptionnel, est cependant bien spécifique:

- 1) il s'agit de faire acquérir à des allophones de provenances diverses des éléments de base du français
- 2) soit de consolider ces éléments, soit encore
- 3) d'affiner les connaissances acquises antérieurement.

Je schématise intentionnellement ces 3 niveaux, car ce n'est pas notre propos ici et cela m'aidera à présenter le cas particulier qui nous occupe.

- 1) L'acquisition des structures morphologiques et syntaxiques de base dans les classes dites d'«adaptation linguistique» se fait selon une méthode mise au point par nos collègues et qui tient compte des besoins particuliers de nos étudiants.
- 2) La fixation de ces structures, elle, se fait en classe dite de «certificat pratique» selon une méthode qui a fait ses preuves, celle des exercices structuraux, enrichis de nombreux autres exercices moins mécaniques.
- 3) Au niveau dont il sera question ici, et qui est celui du «certificat d'études françaises», nous avons affaire à des étudiants qui ont une assez bonne compétence linguistique du français, mais qui, du fait des origines diverses et des formations variées, ont des lacunes aussi bien au plan lexical que morphologique ou même culturel et logique.

Il est certain qu'à ce niveau, il est exclu de déterminer les micro-systèmes en présence pour définir une pédagogie. On se trouve face à une impossibilité et il faut trouver une stratégie qui pare au plus pressé. La principale pierre d'achoppement se trouve être dans 80% des cas le système verbal et comme lui-même est le noyau, cela représente une somme considérable d'énoncés perçus comme fautifs ou maladroits. Disons d'emblée que le plus souvent, à ce niveau, l'allophone possède une maîtrise assez bonne de l'expression de la relation temporelle et encore, pour reprendre en l'adaptant la distinction que BENVENISTE faisait des trois temps de l'énonciation¹, cette maîtrise est surtout satisfaisante en ce qui concerne l'axe présent-passé, au niveau de l'opposition des plans de l'histoire et du discours.

En gros, cela signifie que dans la triple opposition présent/imparfait-passé composé/plus-que-parfait, il n'y a que l'expression temporelle qui

soit à peu près maîtrisée. Même si l'on admet qu'en français, d'un point de vue fonctionnel, l'expression de l'aspect est subordonnée à celle du temps dans le verbe, on conviendra que le non francophone aura beaucoup de mal à dépasser le stade de l'expression élémentaire (type: «je l'ai vu hier», «il mange»).

Comme très souvent l'enseignement antérieur n'a pas mis l'accent sur l'importance de la valeur aspectuelle, celle-ci se limite à quelques cas très courants «j'ai mangé» en valeur de présent résultant (= je n'ai plus faim) et pour caricaturer un peu, au type de phrase «je dormais quand le réveil a sonné».

Pour des raisons fortement compréhensibles, les manuels n'ont pas insisté sur les oppositions aspectuelles: celles-ci sont difficiles à cerner, elles semblent relever souvent de la stylistique et tout au plus a-t-on enseigné des cas extrêmes ou exceptionnels, l'imparfait ludique («j'étais le roi et toi la reine») ou de politesse («je voulais te demander quelque chose»). Il faut dire qu'il y a là tout de même une grosse lacune. Au niveau lexical une telle simplification serait considérée comme inadmissible.

Cela reviendrait à se contenter du fait que le signifiant de *maison* couvrirait un signifié qui engloberait tout ce qui est en pierre ou en ciment, a 4 murs et un toit, y compris la gare et la cathédrale.

On aboutit ainsi à 3 types d'erreurs dans l'emploi des temps passés.

- 1 – Hier, je faisais une promenade.
(conception fautive de la durée dans un énoncé complet)
- 2 – Il restait 15 ans en prison.
(id.)
- 3 – Il y avait un accident à ce carrefour.

La première étape consistera donc à recréer un système verbal qui englobe également les valeurs aspectuelles. Pour cela, les exercices lacunaires ou de transformation sont d'un maigre profit car ils suggèrent une réponse. C'est par l'analyse de situations, par la confrontation d'exemples faisant apparaître les impossibilités ou les divergences et enfin par les schémas concrétisant des situations que nous avons obtenu les résultats les moins décevants.

Voici un exemple de confrontation de phrases permettant une analyse fine des diverses modalités.

Dans les phrases suivantes:

- explicitez le rapport temporel et aspectuel des 2 verbes
- dites les formes qui sont impossibles et pourquoi
- remplacez «quand» par un équivalent

¹ BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale*, t. I, Gallimard 1966.

- remplacez un membre de la phrase par des expansions formées avec les mots «lever» ou «départ»
- dites dans quelles conditions on sent que l'action est unique ou répétée

- 1 - le jour se levait quand je suis parti
- 2 - je suis parti quand le jour se levait
- 3 - mon ami s'est levé quand je suis parti
- 4 - le soleil s'est levé quand je suis parti
- 5 - mon ami s'est levé quand j'étais parti
- 6 - mon ami s'était levé quand j'étais parti
- 7 - mon ami était debout quand je suis parti
- 8 - mon ami se levait quand je partais
- 9 - mon ami se levait quand j'étais parti
- 10 - le soleil se levait quand je partais
- 11 - le soleil se levait quand j'étais parti
- 12 - je partais quand il faisait jour
- 13 - je partais quand le soleil s'était levé
- 14 - je partais quand mon ami se levait
- 15 - je partais quand mon ami s'était levé
- 16 - je partais quand mon ami était debout

Ces phrases sont discutées, commentées, confrontées et on demande aux étudiants d'en créer d'autres sur le même modèle.

Un schéma de ce type permet d'éviter une trop forte pression suggestive de l'enseignant sur l'enseigné. Le choix, même limité, des réponses montre si le système a été bien compris.

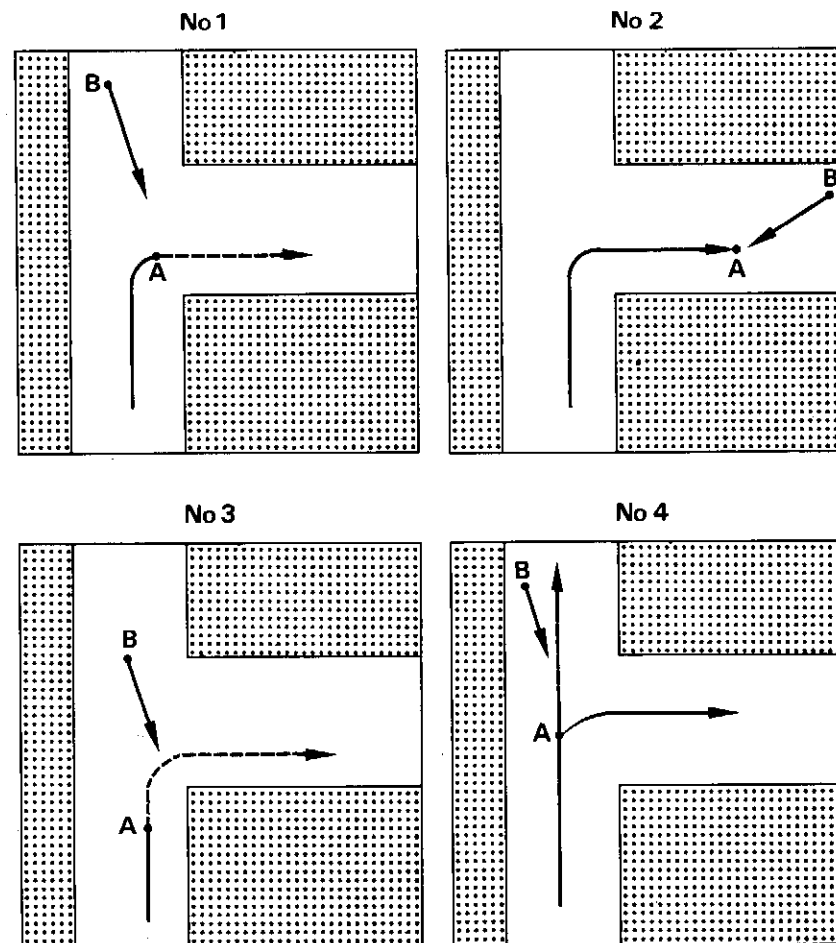
Voici maintenant un schéma permettant de faire apparaître concrètement les différentes valeurs aspectuelles.

Sachant que A = «je» et B = le «camion», dites à quel dessin correspond chacune des phrases.

- a) j'ai tourné à droite quand le camion m'a foncé dessus.
- b) j'allais tourner à droite quand le camion m'a foncé dessus.
- c) J'avais tourné à droite quand le camion m'a foncé dessus.
- d) je tournais à droite quand le camion m'a foncé dessus.

Note: - le pointillé indique la course projetée.

- le trait continu indique la course effectivement réalisée.
- le point indique la situation du véhicule.



Enfin la confrontation des phrases suivantes

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------|
| il est parti hier à 7 h. | il a mangé hier à 7 h. |
| il est parti, il n'est plus là. | il a mangé, il n'a plus faim. |
| il est parti depuis 1 heure. | _____ |

fait apparaître 2 inventaires de verbes qui ne se distinguent plus seulement par la modalité aspectuelle.

Mme A. Monnerie a mis en évidence l'importance des 2 inventaires et les répercussions de ceux-ci sur la procédure d'apprentissage².

2 Le Français dans le Monde, No. 143, février-mars 1979, 36-42.

Dans tous les exemples et toutes les explications, l'accent est mis systématiquement sur le «moment du locuteur», c'est-à-dire sur la *relation* de l'événement avec le narrateur ou du vécu avec le témoin. Bien des erreurs dans l'emploi du temps proviennent du fait qu'au cours des exercices cette relation est dévaluée. Deux phrases telles que:

- *hier je ne savais pas comment répondre.*
- *hier je n'ai pas su comment répondre.*

sont suspendues dans le vide tant que le locuteur réel n'a pas fait son choix. Entre elles il n'y a ni identité ni équivalence, et l'apprenant n'aurait rien appris si on lui parle de «contexte» ou de «situation». Telle est la première étape de l'enseignement.

Une fois que la compétence de l'apprenant s'est «enrichie» de ces oppositions de base, et alors seulement, commence la deuxième étape, celle des valeurs stylistiques. Il serait vain et prétentieux de croire que tout choix dans la parole relève de la grammaire, c'est-à-dire met en jeu le système énonciatif. Il reste une frange de cas qui relèvent – pour l'instant du moins – des choix expressifs. Comment rendre compte autrement de cas limites tels que:

- *Qu'est-ce que tu as fait hier au bord du lac?*
- *Qu'est-ce que tu faisais hier au bord du lac?*

Où la première phrase peut n'être qu'une question simple et la seconde une question chargée de sous-entendu et de malice («je t'ai vu, tiens»). Mais aussi comment expliquer la phrase de J.J. Rousseau:

«Mon père en m'embrassant fut saisi d'un tressaillement que je crois sentir et partager encore: Jean-Jacques, *me disait-il*, aime ton pays.», sinon par une charge affective supplémentaire sans valeur de répétition. Tout un cours de stylistique a été bâti sur de tels exemples et là, il n'est plus question d'opposer des temps entre eux (le présent au passé, etc. . .) ou des aspects (achevé – inachevé, etc. . .) mais de rechercher les différents modes d'expression de telle ou telle situation, de telle ou telle intention, de tel ou tel niveau de langue.

En conclusion, nous dirons que cette stratégie, sans être la seule possible, nous a semblé être la seule permettant de rectifier les micro-systèmes défectueux chez des adultes.

En outre, il permet d'introduire les déviations par rapport à la norme sans recourir à des explications arbitraires ou trop complexes, et je dirais également, sans écarter les «outsiders» un peu arbitrairement sous prétexte qu'ils alourdisent la présentation du système. Enfin, je tiens à sou-

ligner que ce qui est fait avec le verbe et toutes ses modalités peut très bien fonctionner pour les autres syntagmes.

Université de Genève
École de langue et de
civilisation françaises
CH 1211 Genève 4

Georges de Preux

Bibliographie

- BESSON et al. (1976): «L'expression des nuances aspectuelles dans l'emploi des formes verbales», *Travaux de pédiolinguistique* 3, Genève, F.P.S.E.
- BRONCKART, J. P. (1973): «Aspects et temps. Étude de l'utilisation aspectuelle du temps des verbes chez l'enfant», *Rev. Psychol. Sc. Educ.* 8, 141-177.
- BRONCKART, J. P. (1976): *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart & Mardaga, 152 p.
- BRONCKART, J. P. (1979): *Pour une méthode d'analyse de textes*, Bruxelles, P.U.B., 52 p.
- BRONCKART, J. P., M. GENNARI, A. PASQUIER et B. SCHNEUWLY (1980): «Texte et fonctionnement de la catégorie verbale», *Deuxième colloque de psycholinguistique de l'enfant*, Aix-en-Provence.
- BRONCKART, J. P. et H. SINCLAIR (1973): «Tense, time and aspect», *Cognition* 2, 107-130.
- BRÖNDAL, V. (1948): *Les parties du discours*, Copenhague, Munsksgaard.
- HJELMSLEV, L. (1928): *Principes de grammaire générale*, Copenhague, Munsksgaard.
- MARTIN, R. (1971): *Temps et aspects*, Paris, Klincksieck.
- MEILLET, A. (1921): *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Champion.