



**HAL**  
open science

## Représentations et appropriation de l'aspect perfect

Pascale Goutéraux

► **To cite this version:**

Pascale Goutéraux. Représentations et appropriation de l'aspect perfect. Les Langues Modernes, 2007. hal-01728230

**HAL Id: hal-01728230**

**<https://u-paris.hal.science/hal-01728230>**

Submitted on 12 Mar 2018

**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.



ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES

19, rue de la Glacière, 75013 Paris

Tél. 01 47 07 94 82

Courriel : [aplv.lm@gmail.com](mailto:aplv.lm@gmail.com)

Site : <http://www.aplv-languesmodernes.org>

## *Les Langues Modernes*

la revue de l'APLV

Le document ci-dessous fait partie des compléments, publiés exclusivement sur le site de l'association, du numéro suivant de sa revue *Les Langues Modernes* :

Numéro : **2/2007**

Titre : « **Temps, Modes et Aspects** »

Coordination : **Astrid GUILLAUME**

Ce numéro des *Langues Modernes* peut être commandé au siège de l'APLV (adresse dans l'en-tête ci-dessus).

# Représentations et appropriation de l'aspect perfect

---

PASCALE GOUTÉRAUX, UFR D'ÉTUDES ANGLOPHONES UNIVERSITÉ PARIS-DIDEROT

**Résumé**

À partir d'entretiens individualisés en anglais et en français, l'auteure explore les représentations du perfect anglais que se construisent des apprenants francophones avancés aujourd'hui. L'article développe l'idée que le choix par l'enseignant de supports textuels riches en occurrences de perfect, de tâches et de modes d'interaction porteurs d'intégration pragmatique et énonciative sont indispensables à l'appropriation discursive du *perfect*. Il avance aussi l'hypothèse que les explications grammaticales synthétiques qui valorisent l'intersubjectivité et l'interdépendance des critères présidant au choix des formes verbales contribuent à stabiliser le système de références linguistiques.

**Mots-clés**

*Present perfect*, représentations, connaissances, approche communicative et énonciative.

Le *perfect* anglais constitue depuis toujours une « zone de fragilité » (Cain & al, 1989) chez l'apprenant francophone. Les psycholinguistes invoquent la résistance des représentations temporelles du passé composé français au cours du processus de construction interlangagière. Les didacticiens ont incriminé tour à tour la centration structuraliste sur l'automatisation des formes et la décontextualisation des méthodes descriptives et déductives. Depuis une décennie, la grammaire énonciative s'inscrit dans une démarche inductive et déductive, observatrice et productive, de réflexion sur la langue intégrée aux pratiques de communication. Les étudiants formés à l'approche communicative et cognitive témoignent-ils d'une meilleure maîtrise du *perfect*? Ces quelques pages proposent un parcours à rebours, des représentations d'étudiants, verbalisées au cours de deux séries d'entretiens (2005, 2003-2006), aux présentations de l'aspect *perfect* dans des ouvrages scientifiques et pédagogiques de ces quinze dernières années. Il s'agit simplement d'ouvrir quelques pistes de réflexion pour aider les élèves à apprivoiser ce phénomène langagier étrange(r).

### *Modes de passage des représentations aux connaissances*

Selon Richard (2004: 9), les cognitiens distinguent les connaissances, permanentes et inscrites en mémoire à long terme, et les représentations, transitoires et liées à des tâches spécifiques. En termes d'enseignement/apprentissage, les savoirs linguistiques sont mobilisés dans les savoir-faire de communication. La compétence implicite se manifeste par la pertinence, l'exactitude, la fréquence des formes aspectuelles employées en discours. Connaissances déclaratives et représentations élaborées en contexte discursif sont aussi partiellement accessibles à travers les verbalisations métalinguistiques<sup>1</sup> des apprenants : reformulation des règles, justification « à chaud » d'un emploi, autocorrection raisonnée. Certes, la fiabilité des seules verbalisations est contestable, les combinaisons de bonne restitution des règles et d'emploi erroné fréquentes. À l'inverse, certains étudiants produisant des *perfect* appropriés sont incapables d'en justifier l'emploi, par exemple lorsque leur compétence s'est construite en immersion. Pour autant, ces observations ne corroborent pas l'efficacité exclusive du bain de langue et les recherches en acquisition en milieu naturel attestent de nombreux cas de fossilisation. Les didacticiens des langues s'accordent aujourd'hui sur la complémentarité des fonctionnements cognitifs. Par exemple, Bange (1999) ordonne les savoirs de l'apprenant sur une échelle graduelle.

Implicite		Explicite	
1 À utilise une règle mais ne réfléchit pas sur cette règle.	2 À peut décider si le discours est ou n'est pas en accord avec la règle.	3 À peut décrire la règle avec ses mots à lui.	4 À peut décrire la règle en termes métalinguistiques.

D'autres chercheurs décrivent un processus d'appropriation à la fois cyclique et spiralaire. Petit (1987) définit une phase d'extenso-réduction où l'apprenant se forge des structures en nombre restreint, qui servent par surgénéralisation à plusieurs utilisations, puis une phase d'affino-expansion, où les structures se multiplient, avec un emploi différencié et précis pour chacune. L'activité métalinguistique renforce la prise de conscience par la comparaison entre les exemples déjà stockés en mémoire et de nouvelles occurrences en contexte. Dans une approche intégrée, la construction du système de représentations du *perfect* résulte de fonctionnements implicites et explicites, déclenchés par l'exposition à des occurrences multiples, des situations de communication variées et des stratégies d'enseignement-apprentissage diversifiées.

Nous observons des similitudes dans la construction des représentations du *perfect* d'un apprenant francophone à l'autre. Je prendrai pour exemple deux études longitudinales menées à partir d'entretiens avec des étudiants du supérieur. L'entretien individualisé est une tâche d'évaluation formative propice à l'analyse des processus d'apprentissage. Interactif et réflexif, il agit comme révélateur des représentations et facilitateur d'étayage des savoirs linguistiques. La première étude (Goutéraux Depraz, 2005) a porté sur six mois d'entraînement aux oraux des Grandes Écoles scientifiques, soit 64 entretiens avec 16 étudiants : commentaires d'articles avec décrochages réflexifs en anglais et bilans en français. Une étude complémentaire, plus axée sur les verbalisations métalinguistiques, (2003-2006, non publiée) regroupe neuf entretiens avec des anglicistes préparant l'Épreuve Préprofessionnelle du CAPES, à partir de dossiers pédagogiques sur le *present perfect*.

### *Appropriation du Perfect par des non-spécialistes en situation dialogique*

Les entretiens sont postérieurs à des séances collectives sur les emplois du *perfect* (entre autres, un article sur la réhabilitation des centres-villes britanniques, annexe 2b). À long terme, on observe des fonctionnements

<sup>1</sup> Métalinguistique est employé ici dans le sens commun de discours explicite sur la langue.

psycholinguistiques récurrents (appropriation par phases, résolution de règles conflictuelles), des dysfonctionnements classiques (choix réducteurs de formes figées), mais aussi des habiletés discursives croissantes dans la gestion des formes aspectuo-temporelles<sup>2</sup>. Pour chaque mode de fonctionnement répertorié, un seul exemple est ici donné.

### Évolution limitée et fossilisation

Les étudiants les plus faibles produisent peu et tendent à résoudre un problème à la fois, d'où la lenteur de la progression. Occupés à consolider les emplois du prétérit et du présent, ils remettent à plus tard la différenciation prétérit/*perfect*. La stabilisation de la relation présent/prétérit libère ensuite de l'attention pour le *perfect*.

#### Exemple A4

*A young woman who is coming for just an examination er have er have \*been a lot of sort of problem [...] she's had a problem and the consequence of this examination and \* children \*had been operate on... (A4-3)*

Cet étudiant a consolidé prétérit et présent à l'automne, produit des formes *perfect* cohérentes mais inexactes en janvier (A4-3). En juin, la valeur bilan du *perfect* est amalgamée à une relation de cause à effet (A4-4):

*The French people prefer to give er equipments \*in comparison with money because there \*was there have been a lot of problems (A4-4).*

*Because* étant compatible avec le prétérit ou le *present perfect* selon le contexte et le choix énonciatif, la représentation initiale *perfect*+ cause/conséquence est en théorie révisable, mais A4 n'atteindra pas ce stade de différenciation.

### Résolution chaotique de règles conflictuelles

#### Exemple A6

*A6: This text reveals how and when we have discovered the dangers of smoking... They became aware of the problem just twenty years ago. ... only at the end of the seventies cigarettes and the composition of cigarettes were changed \*have been changed \*has been changed.*

*E: That's fine (A6: but...) yes it was 'at the end of', it is 'dated in the past'.*

*A6: Yes, but there is a consequence in the present, yes.*

*E: Yes, but if you dated...*

*A6: OK, so 'were changed'... Yeah, so the preterite. So the nicotine was not the only component. (A6-2)*

Le *perfect* est repéré par rapport à la situation d'énonciation de l'article, le prétérit lié à *ago*. *At the end of the seventies* est source d'hésitation entre prétérit et *present perfect*, avec conflit entre événement «*dated in the past*» et représentation fonctionnelle «*consequence in the present*». L'apprenant résout difficilement les problèmes de règles conflictuelles (Giacobbe, 1992). La dissymétrie référentielle entre passé composé et *perfect* anglais, l'incertitude constante de l'apprenant face aux normes étrangères et la résurgence des représentations maternelles sous la pression d'une production orale rapide limitent l'efficacité d'une grammaire intuitive, justifient le recours à l'étayage réflexif en cours de communication et à une remédiation ultérieure.

### Blocs lexicalisés, relation cristallisée avec les marqueurs de voisinage

#### Exemple A16

*John Glenn, as we've already said...(A16-1) Medicines have already have always existed. There have always been means to heal people even if they were not the best ones, for instance we used to make people bleed to heal them...which we found later ...we've found later that it was not the best solution to heal people (A16-5)*

La prolifération de formes figées (*as we've already said* mais aussi *I've seen, I've heard, I've read*) est une stratégie discursive à moindre coût (calque ou repérages minimaux). Le *perfect* est souvent chevillé à des marqueurs (*always, already, not yet, for*) perçus comme déclencheurs univoques. La mobilisation de *later*, marqueur associable à un prétérit ou un *perfect*, perturbe la fluidité du discours. Pause «réfléchissante» puis modification de l'énoncé constituent des traces d'ajustement, de régulation langagière.

<sup>2</sup> Les étudiants sont notés A1 à A16, l'enseignant E, les séances sont numérotées chronologiquement (A1-1, A1-2). Les supports analysés sont les suivants: A4-3, « Donor Law Prompts Fears of Organ Seizure in Brazil », *The Financial Times* 24/25 January, 1998; A4-4, « A Phone in the Village », *The Washington Post in The International Herald Tribune*, 11 February, 1998; A6-2, « Tobacco Secrets », *The Guardian Weekly*, February 2nd, 1997; A16-2, « Another Go-round for Glenn », *IHT*, 17 January 1998; A16-5, « Sawdust, Coffee and Dirt », *The New Scientist*, March 1997; A3-1, « Lost Generation », *Time*, November 23, 1998; A3-2, « Silicon Valley », *The International Herald Tribune*, January 1998; A3-3, « Foreign Servants get Right to Quit Slavery », *The Times*, 10 February 1998; A10-6, « The Genetic Revolution », *The Guardian*, December 1997; A7-1 « Blue Skies Ahead », *Newsweek*, 23-30 November, 1998.

## Disjonction forme-sens persistante

### Exemples A3

**A3:**...*the ruble too \*is devaluated has been devaluated they have so a parent a family who have er who have not been paid...They have work but have not been paid...they have\*lose their job. (A3-1)*

*..Maybe er nobody has thought about it but I can propose them a solution...(A3-2)*

La valeur de bilan (A3-1) et la prise en charge énonciative (A3-2) sont maîtrisées mais ne vont pas de pair avec l'exactitude formelle, témoins ces participes passés erronés:

**A3:** *This is \*illegally [...] illegal ! So that's why the government has \*gave them the enfin the right... but I think there's a third solution which is that they've been \*buyed by this employer (A3-3).*

## Renforcement par les tâches discursives

Susciter et accompagner la navigation d'un plan d'énonciation à l'autre renforce les compétences épilinguistiques<sup>3</sup>. Les tâches de compte-rendu et commentaire sont caractérisées par l'imbrication des plans. Discours, « énoncé ou suite d'énoncés qui appartiennent à une situation d'interlocution » et récit, « énoncé à prédominance narrative » (Guillemin-Flescher, 1981 : 481), favorisent la production et l'articulation judicieuses de formes verbales au prétérit et au *perfect*.

### Exemple A7

**A7:** *So er recently there's been the Brino air summit, because er a few months ago there \*has been no there was the Kioto summit and during this summit about the greenhouse effect, enfin well they did not make decisions and so they gathered again...Well the scientific evidence is alarming enough as we can see in the article and the so they have they have decided, mostly in the United States, they have decided to press Congress (A7-1).*

Du constat (*perfect*) justifié par la contiguïté des situations (*recently*) au récit (prétérit), puis au bilan (*perfect*), l'étudiant alterne repérages par rapport à la situation d'énonciation rapportée (l'article) et situation d'énonciation/locution personnelle.

## Le *perfect*, maillon « de transition » sur la chaîne temporelle

### Exemple A10

*It \*has been published in 1998. It deals with the problem of poverty in Asia and how a banker found a way to decrease it...Mr. Yunus has found a way to help people of his country...he started with only \$27 and has now his own bank...Mr Yunus has \*remarked that a lot of people missed a telephone and he created a program in villages... (A10-6)*

Le passage du temporel (*found*) à l'aspectuel (*has found*), puis d'un choix aspectuel (*has remarked*), à un choix chronologique (*missed* et *created*), témoigne de régulations du discours maîtrisées. Seul le premier *perfect* est grammaticalement inacceptable, compte tenu du marqueur temporel *in 1998*. Cependant, la reprise en français révèle des confusions tenaces.

**E:** Quand vous dites « Cet article a été publié en 1998 », comment est-ce que vous traduisez ça ?

**A10:** En anglais ? Ben, vous me dites que c'est faux alors ce que j'ai mis? (rit) J'ai mis, j'avais mis er 'It has been'.

**E:** Eh bien, réfléchissez (**A10** : er) vous avez une date...

**A10:** Ben, it was published.

**E:** "Of course", prétérit daté dans le passé, donc qu'est-ce que vous avez fait, vous ?

**A10:** Ben, j'ai fait comme si c'était toujours er ben toujours publié.

A10 adopte une stratégie explicative par défaut (puisque ce n'est pas le present perfect, c'est un prétérit). Pourtant le lien est toujours perçu comme temporel avec valeur de continuité (J'ai fait comme si c'était toujours publié), selon une représentation linéaire chronologique.

## Bilan de l'expérience

Au bout de six mois, les étudiants produisent des *present perfect* calibrés ou accompagnés d'indices contextuels « forts », relativement automatisés. La résistance des représentations en langue maternelle, la perception de *have+en* comme intermédiaire entre passé et présent, freinent la reconstruction rapide des liens formes-valeurs dans des situations discursives qui requièrent une prise en charge énonciative (autre exemple, le choix des modaux). Cependant, les tâches communicatives qui jouent sur l'imbrication des plans d'énonciation, le mélange de récit et d'argumentation à comprendre et à produire, exercent l'étudiant à opérer des calculs rapides pour réinterpréter les situations, à mobiliser

<sup>3</sup> « L'activité épilinguistique concerne l'observation inconsciente par l'apprenant des régularités structurelles de la L2, sa compréhension intuitive, implicite du fonctionnement de cette langue » (Bailly, 1998 : 87).

prétérit, *present perfect* et présent au sein d'un même espace discursif oral. L'interaction avec l'enseignant sollicite et renforce l'agilité mentale, favorise le fonctionnement intersubjectif. Au plan métalinguistique, l'étayage en cours de discours se limite au traitement d'erreurs formelles, d'incohérences aspectuo-temporelles flagrantes. Les décrochages doivent être ponctuels pour préserver la communication en anglais, les bilans en langue maternelle constituant une étape de consolidation de la référence plus approfondie. Usage intuitif, prise de conscience épisodique (*noticing*), verbalisation métalinguistique rudimentaire en anglais, reprise en français, transfert dans d'autres situations de communication, c'est l'ensemble de ces stratégies cumulatives qui devrait faciliter le passage des représentations transitoires aux savoirs linguistiques.

### Étude complémentaire : représentations du perfect chez des étudiants anglicistes

Les neuf anglicistes préparant le CAPES d'anglais<sup>4</sup> font-ils preuve d'une compréhension approfondie de l'aspect *perfect* ? Cinq entretiens de 2003 portent sur deux dossiers de 4<sup>ème</sup> et de 2<sup>nde</sup>, quatre entretiens de 2006 sur un dossier diachronique de 2<sup>nde</sup>.

**A et B, dossier 1999** : article « Have The Oils Changed ? » et exploitation (*English Live* 4<sup>ème</sup>).

**C, D, E, dossier 2001** : article « Islands of Green » et exploitation (*Your Way* 2<sup>nde</sup>).

**F, G, H et I, dossier 2005** : deux extraits de roman, *Saturday Night and Sunday Morning* (1972) et *If Only They Could Talk* (1987), et deux articles « Islands of Green » (1993) et « The Sneakiest Steroid » (2004) accompagnés de fragments de mise en œuvre pédagogique.

#### Une métalangue confuse

Huit étudiants sur neuf utilisent indifféremment 'forme', *present perfect*, *have+en* et surtout 'temps'. Malgré l'absence de différence terminologique entre temps conjugué et chronologique en français (*tense* et *time* en anglais), l'interchangeabilité des étiquettes témoigne d'une confusion entre aspect et temps<sup>5</sup>, comme le montrent ces quelques interventions en 2003 (1 à 4) et en 2006 (5).

- Nous avons tout d'abord des questions au prétérit, puis au present, puis au *present perfect*, ce qui met vraiment en avant la relation entre ces trois temps.
- On leur demande de choisir entre prétérit et *present perfect* à partir de ce qu'ils ont vu avant. Seront-ils capables de faire la différence entre ces deux temps?
- C'est un présent \*dont on veut insister sur les conséquences, sur la continuité. L'explication qu'on donne le plus souvent, c'est que c'est un moment passé qui a des répercussions sur le présent.
- C'est souvent le lien entre le passé et le présent, un événement qui a commencé dans le passé et qui est toujours en déroulement dans le présent ou qui permet de faire un bilan, donc le résultat d'une action passée, une conséquence sur le présent.
- C'est une action qui se poursuit, continue dans le présent.

Le terme aspect, mentionné deux fois en 2003, est source de polémique. Pour A, son usage peut aider l'élève ; B, sceptique, souligne les problèmes que ce dernier va rencontrer :

**A** : Quant à l'exercice de définition du fait de langue, ce qu'il y a d'intéressant c'est que les concepteurs du manuel précisent bien qu'il ne s'agit pas d'un temps mais d'un aspect, ce qui peut éventuellement aider les élèves...

**B** : Il (l'élève) va buter sur quelques mots, le mot aspect, par exemple... Cette définition-là indique qu'il y a un lien entre le procès passé et le moment présent. L'élève aura facilement, je pense, comblé les lacunes de cette définition, mais le mot « aspect », ça ne lui dira pas forcément quelque chose.

#### « Effet de sens » des formes aspectuelles

Conséquences, répercussions et résultat (« bilan » n'apparaît que trois fois) sont des explications plus fonctionnelles qu'énonciatives. Elles renvoient à une opération mentale logico-argumentative causale, orientée du moment passé du procès vers le moment présent, ce qui renforce la représentation chronologique. L'analyse d'un exercice de 2<sup>nde</sup> (2003) qui associe succession à prétérit et conséquence à *perfect* révèle l'absence de recul grammatical et de distance critique puisque aucun étudiant ne remarque que *that's why* ou *as a result* sont compatibles avec le prétérit.

**C** : Les indices \*temporels l'aideront (l'élève) à choisir le *present perfect*. On a par exemple : *Observers now say that the situation has greatly improved : as a result, S. has just be honoured.*

<sup>4</sup> Les étudiants sont représentés par des lettres de A à I.

<sup>5</sup> Le rapport du CAPES externe 2006 souligne la fréquence des erreurs modales et aspectuo-temporelles : « Qualifier de temps le present perfect ou le modal can est grave... Même si ces erreurs se corrigent lors de l'entretien, il reste que leur apparition initiale est en soi problématique (p. 76). »

**E** : Ces *present perfect* ont une valeur de bilan et aussi une valeur résultative. Pour la dernière activité, on leur demande de trouver une suite logique à la phrase. On attend d'eux qu'ils montrent la valeur résultative du *present perfect*.

Un seul étudiant souligne maladroitement le caractère réducteur d'une activité de réflexion sur la langue (dossier de 4<sup>e</sup>):

**B** : Tout se passe comme si le *present perfect* n'avait qu'une valeur unique : celle de conséquence et de résultat. Par exemple on aurait pu parler du bilan ou de l'expérience, \*que ce groupe a existé à partir de 1975 et que l'article est sorti en 1994, donc une évolution. On va l'aider (l'élève) à comprendre grâce à la reformulation. Dans le document, on a : « *The government have learnt their lesson. They think differently.* » [...] Donc en fait c'est les résultats, on voit vraiment qu'il y a une focalisation sur le présent, c'est peut-être ça qui va lui expliquer pourquoi on dit *have+en* au présent...

Les entretiens de 2006 véhiculent les mêmes représentations fondées sur la chronologie et les effets de sens. Pour F, l'action se prolonge dans le présent. G parle de conséquence, H traite de faits de langue en général. Seul I dit qu'il s'agit d'un bilan.

### Justification par les marqueurs de voisinage

Les valeurs aspectuelles sont souvent présentées comme dépendantes de marqueurs contextuels : Avec *since*, « le *present perfect* c'est obligatoire. » *For* « marqueur de temps » est associé à la « succession » et *now* marque toujours la rupture (D).

**Enseignant** : Pour reprendre la question, quel type d'adverbe et de complément de temps peut-on rencontrer dans un texte au *perfect* ?

**D** : comme je disais tout à l'heure en rupture avec le temps présent, le fait que dans le texte, *now* par exemple ou *so far*...

**Enseignant** : mais il n'y a pas de rupture là, puisque c'est du *present perfect*.

**D** : oui mais c'est l'aspect bilan sur le *now*.

Ce syncrétisme réducteur écarte les interprétations polysémiques des marqueurs et il oblitère les modulations en fonction des contextes (linguistiques) et les ajustements langagiers qui fondent en partie la dimension énonciative de la communication.

### Cloisonnement entre analyses grammaticales et didactiques

Les étudiants doivent mobiliser conjointement leurs savoirs grammaticaux et didactiques pour appréhender les dossiers. Le plus souvent, ils se focalisent sur l'appareil pédagogique ; le texte est « oublié » 4 fois en 2003, 3 fois en 2006. C ne cite aucun des trois *perfect* de *Islands of Green*. D préfère un exemple canonique (« J'ai perdu mes clés, je suis coincée à l'extérieur ») aux occurrences du texte. De plus, les étudiants prennent souvent le prétérit et les marqueurs temporels associés (*ago*, *when*) comme point de départ explicatif, ce qui ancre le *perfect* comme la forme « qui n'est pas le prétérit. »

**C** : C'est vrai que le *present perfect* c'est le point de grammaire qui est au centre de tout ça et je n'ai pas du tout fait le lien avec le côté aspectuel.

### Dimension intersubjective occultée

L'énonciateur apparaît peu dans le discours étudiant, ou se réduit à un rôle de locuteur ou narrateur :

**Enseignant** : Quand ils disent le moment dont on parle, qui est le « on » là ?

**A** : Je pense qu'ils veulent dire l'énonciateur.

**Enseignant** : de quel point de vue, puisque tout à l'heure vous avez parlé de grammaire énonciative ?

**C** : du point de vue de l'énonciateur...c'est un article, donc c'est celui qui a rédigé cet article donc c'est le journaliste.

Un seul étudiant pressent que privilégier le paramètre temporel brouille la spécificité aspectuelle.

**B** : On lui dit (à l'élève) que ce n'est pas un temps mais un aspect, alors qu'en fait je pense que ce qui a été dit c'est justement le fait que c'est un temps.

**Enseignant** : Qu'est-ce qu'il aurait fallu ajouter pour que le côté aspectuel soit mis en valeur ?

**B** : .....

**Enseignant** : On pourrait parler d'énonciateur

**B** : d'énonciateur, oui, de point de vue.

La résistance au système linguistique « étranger » du *perfect* perdure chez ces étudiants anglicistes. L'approche pragmatique qui devrait fonder une analyse des textes, écrits ou oraux<sup>6</sup>, est souvent limitée au signalement d'une fonction, d'un effet de sens ou à l'établissement d'un lien discursif entre forme verbale *perfect* et marqueur adverbial. D'un point de vue énonciatif, le rôle de l'intersubjectif dans la pondération des paramètres Sujet et Spatio-temporels<sup>7</sup> n'est pas mis en valeur et l'aspect ne se distingue pas du temps.

### *Présentations grammaticales du perfect dans les ouvrages de référence*

Quels outils les grammaires et précis des manuels scolaires proposent-ils pour clarifier ces représentations confuses et atomisées? Un détour par le domaine scientifique de référence permet d'observer une évolution dans le traitement de l'aspect par des linguistes qui s'inspirent de la Théorie des Opérations Énonciatives de Culioli.

#### **Que disent les linguistes énonciativistes aujourd'hui ?**

Plusieurs chercheurs soulignent le rôle déterminant du Sujet dans l'aspectualité. Pour Chuquet (1993 : 28), la représentation « en intervalles délimités sur la classe des instants avec des bornes de gauche ouvertes ou fermées a été longtemps la façon la plus explicite de représenter l'aspect », mais ne suffit pas à caractériser le *perfect* et c'est autour du sujet énonciateur que se construit le repérage énonciatif. Contrastant marques temporelles et aspectuelles, Gilbert (1993 : 30) rappelle que ces dernières expriment « la façon dont l'énonciateur envisage un procès », « la relation entre sujet énonciateur et énoncé [...] et le mode de construction du procès, principalement accompli et inaccompli ». Wyld (2001 : 223) situe l'aspect à la charnière de la modalité et du temps. Il faut partir d'une réflexion sur la notion de point de vue, d'une instance qui voit et ce rôle devrait être imputé à un repère du paramètre S (aspect vient de *spex* /observateur). Rivière (1993 : 119) critique la réduction de *have+en* à « une extension du procès jusqu'au moment qui sert de point de vue ». Plusieurs domaines interagissent pour fournir un sens global : procès, marqueurs morphologiques (*have+en, be+ing*,) et compléments introduits par *for, since, until, during*.

La revalorisation de la dimension intersubjective et la prise en compte d'autres facteurs, comme l'aspect lexical des procès, complexifient les critères de sélection du *perfect*.

#### **Coup de projecteur sur deux grammaires énonciatives**

Nous avons choisi deux grammaires des années 1990 destinées aux lycéens.

La *Grammaire alphabétique de l'anglais* (Brossard & Chevalier, 1992 : 134) propose des critères assez rigides. Certains marqueurs (*yesterday, last year*) imposent le *past*, d'autres, (*so far, up to now*) le *perfect*. Les formes ambiguës (*ever, recently*) ne sont pas abordées. En l'absence de marqueur, c'est le contexte situationnel qui fournit la réponse. Le *perfect* devient choix par défaut : « Si le repérage temporel importe, il faut le *past*, si le repérage temporel est sans importance, il faut le *present perfect*. » Les métaphores, « coupure » pour le prétérit et « pont » pour le *perfect*, ancrent les formes verbales dans l'imaginaire spatio-temporel.

La *Grammaire au lycée*, (Persec, 1994 : 18) souligne qu'il « ne s'agit pas d'un temps du passé » mais qu'il (le *perfect*) exprime « le résultat présent d'une action et permet de faire le bilan d'une situation : « Un même fait peut être exprimé au *present perfect* ou au prétérit, selon que l'on insiste sur le résultat présent ou sur l'acte passé. »

Dans les deux ouvrages, le traitement du Sujet est lapidaire: « Le *past* met l'action en vedette, le *perfect* met le sujet en vedette » (*La Grammaire alphabétique de l'anglais*). Se réfère-t-on au sujet grammatical, à l'Énonciateur ?

La *Grammaire au lycée* prend en compte le rôle d'observateur: « Faire le bilan d'une situation signifie qu'on s'arrête à un moment donné de la chaîne des événements et que l'on regarde à quel résultat on est arrivé; à partir d'un point donné, il s'agit d'un regard en arrière qui a pour but d'établir l'état des choses ».

« On » est bien support de point de vue mais renvoie-t-il au locuteur, au rédacteur, à l'énonciateur rapporté, au sujet grammatical, à l'Énonciateur?

#### **Tour d'horizon de quelques manuels de Seconde contemporains**

Les manuels actuels proposent-ils un traitement plus nuancé du *perfect*, un rééquilibrage des paramètres S et T, une différenciation des multiples Sujets? Le choix s'est porté sur sept précis grammaticaux de seconde de 2001 à 2003. En effet, la maturité des élèves permet d'amorcer une conscientisation de phénomènes langagiers travaillés parfois de façon plus intuitive au collège. Selon les I.O. de 2002, les « domaines-clés » aspects, modaux et détermination, qui concourent à l'élaboration du sens et l'expression des idées, doivent faire l'objet d'une réflexion contrastive (B.O. n° 7, 2002 : 14-15) qui vise à mettre une forme linguistique au regard d'une autre, « *preterit/present/present perfect/past perfect* ». Le tableau ci-dessous propose des extraits qui nous ont paru caractéristiques.

<sup>6</sup> Le mot « texte » renvoie à l'écrit et l'oral dans la Théorie des Opérations Énonciatives d'A. Culioli. On retrouve une définition large chez la pragmatienne K. Bardovi Harlig: « By text, I mean reasonably connected discourse of any type (narrative, expository, conversational) and any source (radio, television, film, newspapers, novels, stories, reports of various types and texts for children as well as for adults). »

<sup>7</sup> Dans la T.O.E., S<sub>0</sub> et T<sub>0</sub> sont les paramètres Sujet et Spatio-temporels de la situation d'énonciation Sit<sub>0</sub>.



<b>Voices 2001</b>	Valeurs durative et résultative ... <i>Le present perfect</i> établit un lien entre le passé et le présent. C'est la forme verbale idéale qui exprime un bilan, un résultat.
<b>Wide Open 2001</b>	Husband: <i>I've painted the ceiling! Doesn't it look nice?</i> Au moment de parole, le mari fait le bilan d'un événement passé en prenant en compte le résultat présent.
<b>Excel 2001</b>	Le présent de <i>have</i> signale que c'est le moment de parole qui est mis en avant : « <i>I've lost my cheque book!</i> » : J'annonce maintenant la perte de mon chéquier.
<b>Broadways 2001</b>	Tout dépend de l'éclairage qu'on veut donner à ce fait : en termes grammaticaux cet éclairage s'appelle l'aspect, qui signifie « façon de voir ».
<b>Moving On 2001</b>	Dans chaque cas, l'énonciateur pense que le sujet grammatical a accompli quelque chose dans le passé. <i>Have</i> (présent)-V-EN décrit le sujet grammatical tel qu'il est au moment de l'énonciation. L'état dans lequel il se trouve résulte le plus souvent d'une action que le sujet a accomplie dans le passé et dont le participe passé montre la trace.
<b>Going Places 2003</b>	Le temps employé est le temps présent. Le moment de référence est le moment d'énonciation. [...] L'énonciateur fait le bilan à la suite d'une série d'événements. <i>They've broken the window</i> : on s'intéresse au résultat... <i>They broke the window before running away</i> : on s'intéresse à l'événement en lui-même.
<b>Connections 2003</b>	Avec <i>have+en</i> , l'énonciateur fait un bilan de quelque chose qui s'est passé antérieurement. Dans certains contextes, <i>have +en</i> rejoint le moment d'énonciation au point qu'on utilise en français un présent : <i>He has lived in London for two years</i> .

L'approche fonctionnelle et l'établissement d'un lien entre différents moments *t* appartenant au passé et le présent, demeurent prioritaires. Les nuances sont rares, les explications souvent partielles, les exemples parfois décontextualisés ou fabriqués. Au plan discursif, l'emploi du *perfect* dans les reportages journalistiques, (*perfect* « *hot news* ») n'est pas mentionné. Le choix toujours possible d'une alternance entre prétérīts pour rendre compte d'événements en ordre chronologique et formes *perfect* convoquées en désordre dans le commentaire d'une situation passée n'est pas évoqué. Au plan énonciatif, le Sujet énonciateur se superpose souvent au sujet grammatical ou au locuteur, aux deux avec le pronom *I* de première personne. Or l'Énonciateur détermine les choix aspectuels en termes d'observation et de bilan, de prise en charge d'expérience et de commentaire de situation, et ne peut être réduit à une instance de locution. Un manuel désintègre énonciateur et sujet grammatical, locution et énonciation. Mais dans l'ensemble, les élèves n'ont pas tous les outils à disposition pour appréhender le rôle des différents sujets dans des énoncés au *perfect* et sont tacitement réorientés vers le spatio-temporel et de l'effet de sens fonctionnel. Le paramètre Sujet est oblitéré ou réservé à l'inaccompli *be+ing*, la spécificité aspectuelle du *perfect* s'en trouve gommée.

### Les choix pédagogiques de l'enseignant : quelques pistes

Les programmes de Première (2003 : 17) soulignent la nécessité « d'apprendre à regrouper les phénomènes linguistiques autour de grandes questions, telles que l'organisation temporelle, modale, aspectuelle... », la mise en relation de « l'organisation morphosyntaxique de la phrase » avec « l'organisation du texte, les mécanismes de sa cohérence et de son intelligibilité » et au-delà, avec le type de discours, la situation d'énonciation, sa dimension pragmatique. Une grammaire énonciative textuelle dépasse le traitement épisodique d'un fait de langue au détour d'un document. C'est au professeur de sélectionner des supports à entrée culturelle et linguistique et de développer une double approche pragmatique et énonciative. L'appropriation du *perfect* s'effectue par l'exposition à de multiples occurrences authentiques en contexte, régulièrement réactivées et explicitement connectées les unes aux autres. En revanche, un support pauvre en occurrences restreint le champ des valeurs à explorer, limite la réflexion sur l'aspect *perfect* aux reformulations et commentaires des élèves, transformés en « trace écrite », supports de mémorisation de valeurs tronquées dans des énoncés peu naturels. Le mélange des genres textuels, récit et discours, aide à différencier temps et aspects. Les choix du professeur peuvent se porter sur une valeur distinguée : emploi « *hot news* » (annexe a), bilan d'initiatives dans un discours persuasif (annexe c), commentaire subjectif rétrospectif sur des événements dont la chronologie importe peu (annexe d). On peut aussi travailler tout un faisceau de phénomènes langagiers corrélés à une notion, par exemple le dynamique-statique avec accroissement comparatif, lexique de la croissance, formes *perfect*, *be+ing*, (annexe b). Il faut des stratégies actives pour combattre les effets de l'interférence et de la cristallisation inhérentes à un apprentissage atomisé en milieu scolaire. Les étudiants gagnent en maîtrise procédurale lorsqu'ils jonglent avec les plans d'énonciation en prise de parole en continu et en interaction avec un interlocuteur plus expert. L'entretien encourage la verbalisation des représentations, ébauche la conscientisation préalable à la reconstruction explicite des règles. Nous devons étoffer nos synthèses grammaticales avec beaucoup d'exemples authentiques en contexte, marquer la différence entre aspectualité et temporalité en clarifiant le rôle du Sujet, quitte à revenir ensuite sur les liens entre mode, temps et aspect. L'appropriation du *perfect* se trouvera consolidée par la conception de tâches articulées qui font appel aux trois fonctions langagières de communication, de régulation et de référenciation.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Cf. Culioli sur les liens entre langage et langues, particulièrement dans *Variations sur la linguistique* (2002).

**Bibliographie**

- D. Bailly, *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais, lexicque*, Ophrys, 1998.
- P. Bange, « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères », *Colloque FOCAL 1999*, Université Paris IV.
- K. Bardovi-Harlig, "Tense and Aspect in Context", *Approaches To Teaching Grammar*, 14, [http://exchanges.state.gov/EDUCATION/ENGTEACHING/PUBS/BR/functionalsec5\\_14.htm](http://exchanges.state.gov/EDUCATION/ENGTEACHING/PUBS/BR/functionalsec5_14.htm).
- J. Brossard & S. Chevalier, *Grammaire alphabétique de l'anglais*, Lycées et classes préparatoires, Bordas, 1992.
- A. Cain & al, *L'analyse d'erreurs, accès aux stratégies d'apprentissage : une étude inter-langues*, INRP, 1989.
- A. Culioli, *Variations sur la linguistique*, Entretiens avec F. Fau, Préface et notes de M. Viel, Klincksieck, 2002.
- J.-L. Chuquet, « Perfect anglais et opérations de validation : quelques repères », *Opérations énonciatives et interprétation de l'énoncé*, Mélanges offerts à Janine Bouscaren, L. Danon-Boileau et J.-L. Duchet, Ophrys, 1993.
- E. Gilbert, « La Théorie des Opérations Énonciatives d'Antoine Culioli », *Les Théories de la grammaire anglaise en France*, Coll. Anglais Linguistique, Hachette Supérieur, Paris, 1993.
- J. Giacobbe, *Cognition et acquisition d'une langue étrangère*, Editions du CNRS, 1992.
- P. Goutéraux Depraz, *Les Voies de l'appropriation discursive en langue étrangère, élaboration de concepts didactiques communs pour l'apprentissage de l'anglais chez des apprenants avancés*, Thèses à la carte, ANRT, Lille, 2005.
- J. Guillemin-Flescher, *Syntaxe comparée du français et de l'anglais, Problèmes de traduction*, Ophrys, 1981.
- J. Petit, *Acquisition linguistique et interférence*, APLV, Paris, 1987.
- J.-F. Richard, *Les activités mentales*, A. Colin, 2004.
- C. Rivière, « Illusions de la durée », *Types de Procès et Repères temporels, Cahiers de Recherche en Grammaire Anglaise*, T. 6, Ophrys, 1993.
- S. Persec, *La grammaire raisonnée au lycée*, Ophrys, 1994.
- H. Wyld, *Subordination et énonciation*, Ophrys, 2001.

## Annexe : exemples de supports textuels pour la communication et la réflexion

### a) Perfects “hot news”, prétérits, ordre et désordre

**Robert Siegel:** And does the fact there's a new drawing mean that there are more and more people whom they're talking to who--**who saw** Timothy McVeigh with this man? Is that what's happening?

**Wade Goodwyn:** It's hard to say where **they've gotten** this new drawing from. **FBI agent Kennedy said they've gotten** over 13,000 phone calls regarding John Doe number two, and **they've got** seven million pieces of information they're working on. **He talked** about this - some high-tech gadgetry **they have called** the 'rapid start automated case support system,' which is a database of over 30-million bits of information that they are using to correlate all of the evidence **they've been gathering**, but it doesn't seem to be a whole lot to go on. There are two new pieces of information that **we've heard** today. One is that **FBI agents have cordoned off** portions of a state park in Kansas, outside of Junction City. **They have sent** divers into a lake and are combing through the woods. They believe that **the bomb may have been assembled** in this state park. **They have found** a large fuel spill on the ground....

“All Things Considered”, May 1, 1995 (*National Public Radio*, cité par Bardovi Harlig)

### b) Intégration aspectuelle : la notion dynamique-statique

IT WASN'T supposed to happen this way. In the 1980s, Britain's cities looked fated to **a long slow decline** as the middle class succumbed to the lure of green countryside, or a suburban pastiche of it. Telecommunications and computers were making the hard slog into work unnecessary for **growing** numbers. Retailers **were following**, as they did years ago in America, to out-of-town shopping malls. Those left behind were mostly the rich and the poor. The future of cities looked bleak. But that is not the way things have turned out. Instead, all these trends look as if they **may have gone into reverse**. Rather than **declining**, Britain's cities **are booming**. London is once again **humming** (or “**swinging**”-take your pick). Its economy **is growing twice as fast as** the nation's as a whole. A range of London-based industries, from finance to theatre to fashion, **are booming**. Elsewhere, city centres **have become** huge construction sites as their economies and populations **revive**. Newcastle **is embarking** on a £120m (\$195m) reconstruction of its city centre. Sunderland **is building** a new £70m city-centre shopping complex. Bristol **is rebuilding** its docklands. Birmingham **is tearing up** its infamously ugly Bull Ring inner-city shopping centre. From Coventry to Glasgow the shops are full; restaurants and cafes are crowded; house prices **are rising** and jobs are on offer.

Much of this **activity** is of course, the direct **result** of Britain's long economic **expansion**. But **wider trends** also seem **to be contributing** to the urban revival. It is not just **greater** numbers of young people who wish to live in cities, but people of all ages, including the old. The population of inner London has begun once again to increase. The Office for National Statistics predicts that six inner-London boroughs will be among **the 11 fastest-growing local authority areas** in the country in the next ten years.

After years of population loss, other cities **are also growing** once again. The appeal of the suburbs **has been tarnished** by **growing** congestion and **longer** travel times [...].

“The Music of the Metropolis” *The Economist*, August 2<sup>nd</sup>, 1997.

### c) Bilan (*perfect*, passif et thématization, relations au sujet énonciateur et au sujet grammatical)

.....By applying international direct action with scientific research and political pressure, Greenpeace **has had** many notable successes. The atmospheric testing of nuclear weapons **has been stopped**. Commercial whaling is in the process of being stopped. Dumping of radioactive waste **has been stopped**. The large scale commercial slaughter of baby seals **has been stopped**. Incineration at sea of dangerous substances **has been stopped**. But at Greenpeace, we don't want to stop everything. **What we have started** is a general raising of the awareness of the environment. However, there is still a long way to go.

« It may be small but it's all we've got », *Greenpeace, Time*, January 14th, 1991

### d) Retrospection, subjectivité discursive et support de point de vue sémantico-syntactique (présent simple, *present perfect*, prétérit, *past perfect* et lexique de la vision).

“...Good coaches shape and exhort and urge. There is something beautiful **in watching** the process of sport. **I've spent** almost all the autumns of my life moving crowds of young boys across acres of divide grass. Beneath the sun of late August, **I have listened** to the songs of callisthenics, **watched** the initial clumsiness of overgrown boys and the eyes of small boys conquering their fear and **I have monitored** the violence of blocking sleds and gang tackling. I can measure my life by the teams **I have fielded** and I remember by name every player I ever **coached**. Patiently, **I have waited** each year for that moment **when I had merged** all the skills and weaknesses of the boys placed under my care. **I have watched** for this miraculous synthesis. When it comes, **I look around** my fields, **I look at** my boys and in a rush of creative omnipotence, I want to shout at the sun: “**I've created** a team.”

Pat Conroy, *The Prince of Tides*, Bantam Books, 1986, p. 491.