

Verbes et catégories verbales : vers une approche textuelle

Autor(en): **Bronckart, J.P.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée**

Band (Jahr): - **(1982)**

Heft 35

PDF erstellt am: **28.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-978154>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Verbes et catégories verbales; vers une approche textuelle¹

Dans le cadre de cet article, nous montrerons tout d'abord comment, en partant de travaux de psycholinguistique de l'enfant, nous avons été conduits à formuler une analyse du verbe et de la catégorie verbale organisée en quatre niveaux. Nous démontrerons ensuite les limites de cette approche et nous proposerons une démarche complémentaire, centrée sur les différents modes de fonctionnement de la catégorie verbale, dans le cadre de «types» de textes.

I. Le fonctionnement de la catégorie verbale chez l'enfant.

Les opérations cognitives relatives au temps sont extrêmement complexes, et, comme l'ont montré les travaux de FRAISSE (1952) et de PIAGET (1957), leur acquisition par l'enfant est tardive. En ce qui concerne les opérations langagières, et notamment celles qui sous-tendent l'expression des relations temporelles, FERREIRO (1971) a démontré l'existence de plusieurs stades de développement: l'enfant exprime tout d'abord les relations temporelles entre événements en utilisant l'ordre des propositions; il se sert ensuite des adverbes et des conjonctions de temps, et enfin, il emploie de manière efficace les temps du verbe proprement dits. De manière plus précise, les temps du verbe n'acquièrent une fonction de relateurs temporels qu'aux alentours de 7 ou 8 ans. Comme on sait par ailleurs que la plupart des enfants produisent, dès 3 ans, les quatre temps principaux que sont le *présent*, le *passé-composé*, le *futur simple* et l'*imparfait*, (cf. MALRIEU, 1973) la question s'est dès lors tout naturellement posée de savoir quelle était la fonction assumée par ces temps entre 3 et 8 ans. Dès 1971, FERREIRO avait émis l'hypothèse que cette fonction était aspectuelle. Dans un ensemble de travaux expérimentaux (cf. BRONCKART, 1973 & 1976), nous avons repris et testé cette hypothèse. La technique adoptée consistait à présenter à des enfants, des adolescents ou des adultes (3 à 8 ans, 10 à 12 ans, 16 à 25 ans: nombre total 450) diverses actions simples et à leur demander de les décrire. Un expérimentateur réalisait une action (exemple: un chat qui

¹ Cet article, ainsi que les trois suivants ont fait l'objet d'une communication lors du 1^{er} colloque de linguistique appliquée à l'École de langue et de civilisation françaises, Université de Genève, 24 octobre 1980.

renverse une bouteille) en manipulant des jouets disposés sur une table, puis il demandait au sujet de la décrire. Deux types de paramètres étaient strictement contrôlés; les caractéristiques de l'action mise en scène (CA) et le délai écoulé entre la fin de l'action et le début de l'énoncé du sujet; nous avons appelé ce second paramètre délai de production (DP). Pour ce qui est des CA, l'action pouvait donner lieu à un résultat (exemple: une voiture qui entre dans un garage) ou au contraire être non résultative (ex.: un canard nage dans un «lac» représenté par une bassine d'eau); l'action pouvait durer 1 sec., 5 sec. ou 10 sec., impliquer ou non un certain parcours dans l'espace (10 cm, 100 cm) ou encore être dotée d'une certaine fréquence etc. . . . Quant au délai de production, le plus usité était de deux secondes (le temps de dire «Raconte»), mais il a été porté, dans certaines expériences, à 7 et 25 secondes. Les énoncés produits ont été enregistrés et transcrits et leur analyse a eu pour objet essentiel de déterminer dans quelle mesure les marques de la catégorie verbale (temps du verbe, adverbes, auxiliaires, racines verbales elles-mêmes) dépendaient des caractéristiques de l'action et/ou du délai de production.

Sur l'ensemble de nos recherches, nous avons recueilli quelques 20 000 énoncés. Nous ne pourrions évidemment présenter ici qu'un résumé succinct des résultats obtenus. Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur à notre ouvrage «Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant» (1976).

Nous nous centrerons sur la production des temps du verbe, et distinguerons schématiquement trois phases de développement: de 3 à 6 ans, de 6 à 8 ans, de 10 ans à l'âge adulte.

Chez les enfants de 3 à 6 ans, trois temps principaux sont produits par tous les sujets; le *présent*, le *passé-composé* et l'*imparfait*; le choix de l'un de ceux-ci est totalement indépendant du délai de production, mais dépend par contre très clairement des caractéristiques de l'action.

Que le DP soit de 2 sec., 7 sec., ou 25 sec., la répartition globale des temps du verbe ne change pas; les enfants de cet âge ne traduisent donc pas par leur choix de temps la variation temporelle que constitue l'accroissement de DP. Ce choix varie par contre en fonction des CA, mais la dépendance observée n'est pas de caractère mécanique: les paramètres de durée, d'espace parcouru, de résultat ou de fréquence n'agissent pas de manière univoque et isolée sur le choix des temps par l'enfant. Tout se passe au contraire comme si ce dernier se construisait des catégories d'action, en intégrant – partiellement ou complètement – les paramètres physiques. Pour les situations proposées dans nos expériences, cinq catégories sont apparues: – les actions résultatives immé-

diates (ex. : le chat qui renverse la bouteille) qui donnent lieu à 100% de *passé-composé*, – les actions résultatives avec délai spatial d'obtention du résultat (ex. : une voiture de course qui parcourt 100 cm pour arriver à son garage), qui suscitent une production de 70% de *passé-composé*, 25% de *présent* et 5% d'*imparfait* (approximativement), – les actions résultatives avec intervalle spatio-temporel de réalisation (ex. : une tortue qui se déplace lentement jusqu'à une salade), qui suscitent approximativement 40% de *passé-composé*, 45% de *présent* et 15% d'*imparfait*, – les actions non-résultatives «accidentelles» (ex. : un cheval se promène dans un enclos, et s'arrête sans avoir atteint un point particulièrement défini), que les enfants décrivent en utilisant 30% de *passé-composé*, 65% de *présent* et 5% d'*imparfait*, – les actions non-résultatives «intrinsèques» (ex. : un poisson nage dans le lac), qui sont décrites presque exclusivement au *présent* (85%), mais donnent néanmoins lieu à quelques *passés-composés* (8%) et *imparfaits* (7%). De la première de ces catégories d'action à la cinquième, la part prise dans l'action par la phase-déroulement s'accroît et celle prise par le résultat décroît ou disparaît. Il semble bien en réalité que l'enfant de cet âge encode l'aspect-résultat par le *passé-composé* et l'aspect-déroulement par le *présent*; plus la probabilité de centration sur le déroulement s'accroît, plus les *présents* apparaissent, plus la probabilité d'appréhension du résultat augmente, plus les *passés-composés* sont produits. L'*imparfait* est quant à lui manifestement lié à l'espace et à la difficulté d'accéder au but ou résultat («La tortue, elle voulait aller à la salade»).

A cette première tranche d'âge, les temps du verbe expriment donc manifestement des nuances de type aspectuel, non des relations temporelles. On notera en outre que les verbes choisis expriment souvent un moment de déroulement du procès (*partir, arriver, s'en aller, etc. . . .*) et que les adverbes d'aspect sont extrêmement rares.

Pour la période qui va de 6 à 8 ans, on observe tout d'abord qu'un nombre non négligeable de sujets (25% à peu près), utilisent un seul et même temps du verbe pour décrire toutes les actions qui leur sont présentées. Chez ces sujets, l'emploi des temps est donc indépendant des caractéristiques de l'action; par contre, il est clairement dépendant du délai de production: avec DP 2 sec., la description systématique s'effectue toujours au *présent*; avec DP 7 sec., le choix systématique est le *présent* pour certains enfants le *passé-composé* pour d'autres. Avec DP 25 sec., enfin, les descriptions s'effectuent au passé (*passé-composé* ou *imparfait*). Il s'agit manifestement ici d'une utilisation temporelle des temps du verbe. Chez les autres enfants de 6 à 8 ans, on observe un choix dominant du *présent* avec DP 2, et du passé avec DP 25 sec., mais les

actions «extrêmes» continuent à engendrer des marques morphologiques spécifiques; le *passé-composé* reste le temps le plus fréquemment choisi pour les actions résultatives immédiates, et le *présent* pour les actions non-résultatives intrinsèques.

Sur le plan du choix des temps, ce second groupe d'âge est manifestement un groupe de transition «de l'aspect au temps». On notera également à cette période l'apparition d'adverbes d'aspect, indiquant la vitesse ou la fréquence de l'action, et la mention du résultat au moyen de syntagmes prépositionnels.

Au-delà de 10 ans, les temps du verbe expriment avant tout les relations temporelles, et dès 16 ans, tous les sujets choisissent un seul et même temps pour décrire les actions qu'on leur présente. A cette période, les nuances aspectuelles sont exprimées par d'autres marques, essentiellement des adverbes et locutions adverbiales.

II. Les niveaux d'analyse de la catégorie verbale.

Les recherches entreprises dans le domaine de la catégorie verbale, comme celles réalisées par ailleurs sur les stratégies de compréhension des phrases simples (cf. BRONCKART, 1979, 1981, 1982) nous ont progressivement conduits à distinguer quatre niveaux de phénomènes que nous avons qualifiés de physiques, cognitifs, sémantiques et morphosyntaxiques. Nous présenterons tout d'abord notre analyse dans ses aspects généraux, avant de l'appliquer au verbe et aux catégories verbales.

Soit les deux énoncés:

(1) «Tu as une mine superbe ce matin»

(2) «Il a encore cassé la table»

Les différents mots qui les composent peuvent être classés en fonction de leurs caractéristiques morphologiques ou distributionnelles (pronoms, verbes, adjectifs) ainsi que de leur «fonction grammaticale» (sujet, complément, prédicat etc . . .); il s'agit ici d'une analyse des signifiants et de leurs caractéristiques formelles, sans aucune considération de sens; c'est ce que nous appelons le niveau morphosyntaxique. Ces deux énoncés renvoient en outre à un référentiel; pour (2), il s'agit d'un événement, avec ses caractéristiques physiques, spatiales et temporelles (X- effectuer l'action de casser). L'événement constitue en réalité un domaine, que nous avons qualifié ailleurs d'*événementiel* et qui comprend, outre les actions proprement dites, les protagonistes de celles-ci et les «objets». Comme le montrent nos deux énoncés, le référentiel n'est jamais exclu-

sivement événementiel; le contexte d'énonciation est toujours présent (*tu, ce, etc. . . .*) et définit un second domaine que nous qualifions de *contextuel*. Ce qui est référé dans l'énoncé (1) n'a trait à aucun événement particulier; il s'agit de l'attribution par l'énonciateur d'une propriété à un être situé dans le contexte d'énonciation. Il va de soi que les domaines de l'événementiel et du contextuel ne sont différenciables que dans la mesure où l'on peut extraire les paramètres de la situation d'énonciation de l'ensemble des paramètres physiques potentiels.

Les deux autres niveaux demandent quelques explications supplémentaires. Il paraît tout d'abord indispensable de proposer un niveau cognitif (ou cognitivo-culturel) distinct du niveau strictement physique. Les événements et leurs protagonistes, tout comme les paramètres du contexte d'énonciation ne sont connus (et donc exprimables) que dans la mesure où ils ont fait l'objet d'une démarche d'appropriation (d'assimilation) de la part d'un sujet; sujet qui se les représente, en constituant des «ensembles». A ce niveau cognitif, nous parlerons généralement de *représentations*, groupées en classes. Les classes de représentations des protagonistes des événements seront qualifiées de *rôles* (agent, agi, instrument, patient, bénéficiaire etc. . . .) et les classes de représentations des relations existant entre les protagonistes seront appelées *procès*, au sens ou le définissait MEILLET (1921, p. 175). Le procès est donc pour nous une notion cognitive; c'est la représentation d'un des types de relations existant entre les protagonistes de l'événement et/ou un des paramètres de la situation d'énonciation.

Les représentations cognitives ont un statut à la fois particulier et universel. Elles sont universelles en ce que chaque humain est susceptible de «se représenter» tous les aspects de la réalité et qu'il construit des classes de connaissance en mettant en jeu des mécanismes universels (cf. PIAGET, 1947). Elles sont particulières en ce que chaque activité représentative implique une sélection de certains indices de la réalité et une réélaboration de ceux-ci sous forme d'«images mentales» individuelles. Notre appréhension des référentiels potentiels est idiosyncrasique; pour que la communication s'opère, il faut que ces représentations individuelles se «moulent» dans des catégories qui sont communes à un groupe de locuteurs. Ces catégories sont les signifiés, au sens saussurien du terme, et ce que nous appellerons les *catégories sémantiques*. Prenons un exemple simple; il existe une infinité de plantes composées d'un tronc, de branches et de feuilles; ces «objets» sont de couleur, de taille, de texture, de forme etc. . . . variables, mais mesurables; il s'agit là du niveau d'analyse physique. Les humains, dans le monde entier, ont appréhendé ces objets, en ont extrait des «indices» et se sont construits des représenta-

tions à leur égard; c'est le niveau cognitif. Pour pouvoir être communiquées, ces représentations ont dû se couler dans le moule des *signifiés* disponibles dans la langue; en français, trois signifiants principaux ont été retenus (*arbre, arbuste, buisson*) auxquels correspondent trois signifiés relativement précis, regroupant les représentations individuelles. Si la langue ne disposait que d'un seul signifiant, l'ensemble des représentations individuelles constituerait le signifié; si elle possédait 10 signifiants correspondant à cette réalité, les représentations se répartiraient en autant de signifiés. Il existe donc, «entre» le niveau cognitif et celui des éléments morphosyntaxiques, un niveau intermédiaire, que nous avons appelé ailleurs (cf. BRONCKART, 1977) la sémantique de la langue, et où s'opère la réorganisation des représentations imposée par la langue (cf. la notion d'analyseur chez de MAURO, 1972). L'analyse que nous venons de proposer pour ce qui concerne le signifié peut être étendue à des unités plus larges. Alors qu'au niveau physique, on peut mesurer les caractéristiques des événements, de leurs protagonistes et des paramètres de la situation d'énonciation, au niveau cognitif, on distinguera des classes de *rôles* (agent, patient etc. . .) et des classes de *procès* (de l'«état» à l'«action»). Au niveau de la sémantique, les catégories retenues par la langue seront qualifiées de *cas* (nominatif, accusatif, ergatif, absolutif etc. . .) ou de *prédicats* (de l'intransitif au transitif).

Au niveau morpho-syntaxique enfin, on identifiera les ensembles de marques de surface exprimant les cas retenus dans la langue (SN1 exprimant le nominatif, et SN2 l'accusatif, pour le français, le morphème -m renvoyant à l'accusatif en latin, -k à l'ergatif basque etc. . .), ainsi que les marques de surface exprimant les différents types de prédicats fonctionnant dans la langue.

Si cette perspective est correcte, les grammairiens appellent communément *verbe* des entités qui fonctionnent à des niveaux différents. Pour ce qui nous concerne, nous ne parlerons de *verbe* que pour désigner une unité de surface, c'est-à-dire la classe des signifiants qui, en français, sont porteurs d'un certain type de morphèmes, les temps du verbe. Le verbe n'est donc définissable qu'au niveau morphosyntaxique. Nous parlerons de *prédicat* pour désigner les différentes catégories sémantiques correspondant aux types de formes verbales retenues par la langue. Ces prédicats regroupent eux-mêmes la multiplicité des procès que la connaissance individuelle peut élaborer en mettant en relation certains aspects des *événements* ou du *contexte d'énonciation*. On observera que le *verbe* renvoie toujours à une *relation prédicative*, d'où l'aspect «dynamique» ou «temporel» fréquemment noté par les grammairiens. Cette relation prédicative n'exprime cependant pas nécessairement un *procès* et ne ren-

voie pas non plus nécessairement à une action ou un *événement*. Par ailleurs, l'action représentée sous forme de procès peut également être traduite par d'autres marques de surface (noms ou adjectifs) et se mouler de la sorte dans d'autres catégories sémantiques (celles des cas, ou des déterminants nominaux).

Les verbes, définis comme des unités de niveau morphosyntaxique, constituent, en français, une classe d'unités de surface identifiables, au même titre que les noms ou les adjectifs. Les *catégories verbales*, quant à elles, énoncent les différents types d'attributs que l'on peut conférer à l'action. ARISTOTE énonçait les catégories de substance, quantité, qualité, relation, temps, lieu etc. . . et KANT dans la *Critique de la Raison pure* retenait la quantité, la qualité, la relation et la modalité. En linguistique, le terme de catégories (généralement de *catégories grammaticales*) «renvoie à des abstractions conceptuelles s'appliquant aux classes» (E. Universalis, Vol.18, p. 331); c'est ainsi que la catégorie de genre et de nombre s'applique à la classe des noms, et que la classe des verbes supporte les catégories d'aspect, de temps, de modalité et de personne. Comme on le constate, les catégories grammaticales se définissent par les notions ou significations qu'elles expriment (temps, quantité etc. . .) plutôt que par les marques linguistiques qui servent à les exprimer.

La présence d'une catégorie dans une langue (le genre par exemple) n'est en principe attestable que par l'identification des marques de surface qui la traduisent, mais il arrive que certaines nuances notionnelles (aspects par exemple) soient «ressenties» par les sujets parlants, sans néanmoins être exprimées par une marque morphosyntaxique spécifique. La catégorie grammaticale constitue donc un hybride et ce statut explique les deux types d'approches retenues par les grammairiens; la perspective onomasiologique (qui se situe sur le plan strictement logique, indépendamment de tout système linguistique particulier), et la perspective sémasiologique, centrée sur les marques de surface (cf. par exemple, la double présentation de MARTIN, 1971, pour la catégorie d'aspect). Nous ne pouvons résoudre ici l'ensemble des problèmes posés par le statut des catégories grammaticales (universelles et primitives ou contingentes à un système linguistique?) et nous nous bornerons à clarifier la description de la catégorie verbale du français, en nous fondant sur le schéma d'analyse présenté plus haut.

Au niveau morphosyntaxique tout d'abord, nous qualifierons les différentes marques de surface concourant à l'expression du temps, de l'aspect etc. . . de *déterminants du verbe*; il s'agit en effet d'un ensemble d'unités lexicales (adverbes) ou morphématiques (temps du verbe, suffixes etc. . .) qui déterminent la relation prédicative exprimée par le

verbe, tout comme les articles, adjectifs qualificatifs etc. . . déterminent les signifiés véhiculés par les noms.

Au niveau «opposé», celui du «monde physique», se situent les indices matériels à partir desquels les catégories notionnelles seront construites; durée objective d'une action, espace parcouru, présence tangible d'un résultat, fréquence d'un événement etc. . . Ces caractéristiques du réel n'engendrent pas mécaniquement les catégories notionnelles; un événement qui s'est déroulé il y a 10 minutes peut être considéré comme «passé» ou «présent», en fonction de la manière dont le sujet le traitera; une action d'une durée objective de 30 minutes peut être ressentie comme brève alors qu'un déroulement de 5 minutes sera vécu comme long. . . Bref, le matériau physique doit être organisé au niveau de la connaissance sous forme de concepts, de classes ou de représentations. Ce traitement cognitif peut prendre la forme d'opérations de type et de complexité différents. Ainsi, dès 3 ou 4 ans, le sujet psychologique est apte à se construire des classes ou ensembles organisés autour de critères tels que la durée, le résultat et la fréquence. . . Toute action réelle peut dès lors être située à l'intérieur de cette classe et, par là même être «qualifiée». Cette activité potentielle de qualification du procès doit être distinguée d'opérations plus élaborées, qui consistent à situer le procès par rapport à un point de référence fixe. Nous parlerons ici de repérage; le sujet psychologique élabore un repère temporel ou spatial indépendant de sa propre position dans le temps et l'espace, et précise la relation existant entre ce repère et les paramètres du procès. Comme l'ont démontré PIAGET (1961) et de nombreux autres psychologues, la construction de ces opérations est le résultat d'un long développement psychologique, et c'est en ce sens que nous les qualifions de complexes. Outre les opérations de qualification et de repérage, nous mentionnerons encore les activités de mises en relation dans lesquelles entrent en jeu le sujet et certaines de ses caractéristiques psychologiques, le procès, ses protagonistes et leurs caractéristiques. A la différence du précédent, ce type de traitement de l'événement ou du contexte s'effectue sans prise de repère externe au sujet. A première vue, les activités de *qualification* font partie des activités conceptuelles à la portée d'un enfant de 3 ans, les activités de *relation* seraient du niveau infra-logique ou préopératoire, alors que les activités de *repérage* correspondraient aux opérations cognitives proprement dites. Comme la linguistique comparée l'a démontré depuis longtemps, chaque langue ne retient (c'est-à-dire n'«exprime») qu'un nombre restreint de qualifications, de relations et de repérages, parmi l'infinité des opérations psychologiques possibles. Le choix, pour une langue donnée, d'exprimer certaines qualifications du procès, est cons-

titutif de la catégorie sémantique d'*aspect*; l'expression de certaines relations définit la catégorie sémantique de *modalité*, et les caractéristiques du système de repérage sont constitutives de la catégorie sémantique de *temps* ou de *relation temporelle*. Chaque langue exprimant des aspects, des modalités et des temps, ces catégories sont donc universelles, mais elles ne le sont que parce qu'elles correspondent à des types d'activités cognitives elles-mêmes universelles. Sous leur aspect onomasiologique général, les catégories d'aspect, de temps et de modalité *ne peuvent être considérées comme sémantiques*. Il n'y a de sémantique que l'aspect en français, les relations temporelles en grec ancien ou les modalités en chinois. La sémantique universelle est cognitive, ou elle n'est pas.

L'analyse qui précède fait apparaître quatre niveaux distincts de fonctionnement de ce que l'on appelle communément la catégorie verbale; le niveau des paramètres physiques des événements et du contexte (I), celui des opérations cognitives qui peuvent leur être appliquées; qualification, relation et repérage (II), celui des catégories sémantiques constituées par les langues dans le domaine de la qualification, dans celui des relations et dans celui du repérage, et qui fondent l'aspect, les modalités et le temps (III), celui enfin de l'ensemble des marques morpho-syntaxiques qui dans une langue expriment les catégories sémantiques: les déterminants du verbe (IV).

III. Les catégories verbales dans le texte.

Le mode d'analyse que nous venons de présenter s'est révélé extrêmement fructueux, au niveau notamment de la ré-interprétation de résultats de recherches antérieurs (cf. par ex. BRONCKART, 1976).

Dans les expériences décrites en I, les facteurs contrôlés par l'expérimentateur (caractéristiques de l'action et de délai de production) s'analysent au niveau physique. Les réponses fournies par les sujets (les énoncés) sont passibles d'une analyse morphosyntaxique centrée sur les déterminants du verbe; l'interprétation consiste quant à elle à identifier les opérations cognitives que le sujet applique aux indices physiques qui lui sont proposés. Nous avons ainsi mis en évidence que les enfants de 3 à 6 ans, *dans le cadre de nos expériences*, réalisaient des opérations de qualification, en se fondant sur trois critères: le déroulement, le résultat et la «difficulté d'accès au résultat»; ces qualifications ont été exprimées par les temps du verbe, seul déterminant produit à cette époque du développement. De 6 à 8 ans, les opérations de qualification subsistent, mais

les critères utilisés sont de type accompli-inaccompli lorsque le déterminant est le temps du verbe: ils ont plutôt trait à un «mode de procès» lorsque le déterminant est un adverbe. On peut penser qu'il s'agit là d'un début d'assimilation des catégories sémantiques de l'aspect en français. A cet âge apparaissent également les premières opérations de repérage; la distance temporelle entre l'événement à décrire et le moment de l'énonciation est interprétée en terme de relation de simultanéité (et exprimée par un *présent*) lorsque DP = 2 sec., et comme relation de postériorité (codée par un passé), lorsque DP est de 25 sec. Rappelons que lorsque DP est de 7 sec., le sujet construit l'une ou l'autre de ces relations, selon l'interprétation «cognitive» qu'il donne de la distance «physique» entre énoncé et énonciation. C'est à partir de 10 ans que, dans le cadre de nos expériences, l'opération de repérage se généralise et est traduite par les temps du verbe accompagnés parfois d'adverbes de temps. La qualification aspectuelle des modes de procès est alors exprimée par des adverbes et locutions adverbiales.

En dépit de sa valeur heuristique, cette analyse en niveaux nous est cependant apparue comme limitée notamment dès que se sont posés les problèmes d'application, c'est-à-dire les problèmes du fonctionnement de la catégorie verbale dans des situations de communication «naturelles». Dans le cadre d'une première série de travaux d'application, BÉSSON & BINGGELLI (1976) ont présenté dans cinq classes primaires du canton de Genève (2P et 6P) 4 textes auxquels manquaient certains verbes. Elles ont demandé aux enfants de compléter les textes et proposé pour chaque lacune un verbe à l'infinitif. Les textes étaient construits comme des récits ou comme des discours (au sens de BENVENISTE, 1966); ils se composaient de phrases simples ou de phrases complexes, et les verbes désignaient des actions dont les caractéristiques physiques (durée, fréquence et résultat notamment) variaient. Un seul temps «correct» pouvait être produit dans chaque lacune. Les résultats obtenus par les deux auteurs montrent tout d'abord que le paramètre «complexité de la phrase» n'influe aucunement sur le choix des temps. Par contre, certaines caractéristiques de l'action (notamment la présence ou l'absence de résultat) semblent jouer un grand rôle. Si l'action produit un résultat clair, le maniement de la conjugaison est difficile jusqu'en 6P, alors que pour les actions répétitives ou non-résultatatives, les formes conjuguées sont correctement choisies dès la 3P ou la 4P. Pour ce second type d'action, la réussite est plus précoce dans les textes construits sous forme de discours que dans ceux constituant des récits. Cette influence des caractéristiques de l'action est donc importante, mais elle est en réalité secondaire et dépendante de paramètres plus importants, d'ordre textuel.

Dans un ensemble de travaux entrepris par GENNARI et PASQUIER², il est apparu en effet que la modification des conditions de production d'un texte (et donc la variation du «type» de texte) conditionnait de manière plus impérative le choix des temps; les marques de détermination du verbe se sont en outre révélées très dépendantes d'autres catégories textuelles (déterminants du nom, anaphores, organisateurs narratifs etc. . .). Ces données expérimentales coïncident avec les observations réalisées par la plupart des praticiens du texte scolaire: l'emploi des temps, comme celui des autres marques de détermination du verbe, n'est pas seulement en relation avec l'événement, ses caractéristiques et son rapport au moment d'énonciation, il dépend aussi (et peut-être avant tout) de la structure du texte dans lequel il s'insère. Quand il faut choisir entre un *imparfait*, un *passé-simple*, un *passé-composé* ou un *présent* dans une narration, l'élément déterminant est d'abord et avant tout l'environnement textuel (souvent appelé – de manière impropre – le contexte linguistique), et non la «nature» de l'événement évoqué.

Cette prise de conscience issue de nos travaux d'application a été renforcée par l'évolution des théories contemporaines, tant en ce qui concerne la linguistique que la psycholinguistique. La contestation de la «linguistique des phrases», en filigrane chez BENVENISTE (1966) et WEINRICH (1973) s'est considérablement amplifiée au cours de la dernière décennie; elle s'est traduite, d'une part, par l'élaboration de diverses «théories de l'énonciation» et d'autre part par la naissance de grammaires textuelles. Dans cette dernière optique, le langage est conçu comme une somme d'énoncés organisés en textes, les textes eux-mêmes étant articulés au contexte, c'est-à-dire à un ensemble de paramètres extralinguistiques définissant la *situation d'énonciation* (cf. par exemple CULIOLI, 1976). Sur le plan psycholinguistique, il est également apparu (cf. BRONCKART, 1977, 1978, 1979 et 1981) que la centration sur la phrase, ainsi que les approches comme celle développée au chapitre II n'étaient pertinentes que pour une seule fonction du langage: la *représentation* de l'événement et de ses caractéristiques.

Rien dans notre analyse ne concerne la *communication*, c'est-à-dire les différents mécanismes par lesquels s'opère le «transport» de ces représentations d'un individu à un ou plusieurs autres. Or, le langage est représentation *et* communication, et pour l'aborder sous son second aspect, il est indispensable de dépasser le niveau de la phrase pour appréhender le texte et ses relations au contexte. C'est en effet essentiellement

2 Dans le cadre du projet F.N. 1.546.077.

à ce niveau de «macrostructure» que se règlent les différentes interactions entre le locuteur et son environnement.

Ces réflexions pratiques et théoriques nous ont conduits à développer une nouvelle démarche expérimentale, qui vise trois objectifs. Le premier est d'élaborer une typologie des textes, c'est-à-dire d'identifier et de décrire les caractéristiques spécifiques des sous-ensembles de discours de la langue française; cette typologie se veut analytique; elle aboutira à la constitution de tableaux de marques de surface spécifiques et à l'explicitation de leurs réseaux d'interdépendance. Le deuxième objectif est d'ordre développemental; il s'agira de déterminer les étapes d'acquisition de chaque fonctionnement textuel. Le dernier et le plus ambitieux de nos objectifs est de jeter les bases d'une nouvelle conception des catégories grammaticales, fondée non plus sur une analyse phrastique de la langue, mais sur des critères de fonctionnement (et d'interdépendance) textuel.

Nous ne pouvons entrer en détail ici ni sur la procédure de travail adoptée, ni sur les quelques résultats déjà obtenus. Nous renvoyons les lecteurs intéressés à BAIN et al. (1982) et nous limiterons ici à un ensemble de considérations générales. Bien que les textes soient extrêmement variés, il semble que l'on puisse distinguer trois types de textualité; la textualité discursive (ou discours en situation, D.S.), la textualité théorique (ou discours théorique, D.T.) et la textualité narrative (ou narration: N). Les discours (D.S. et D.T.) ont en commun une relation directe à la situation d'énonciation, alors que la narration exige une médiation ou origine temporelle (éventuellement spatiale) entre les procès évoqués dans le texte et la situation d'énonciation. On pourrait considérer en outre que les discours s'organisent en un continuum aux deux extrémités duquel apparaissent les deux formes de textualités contrastées mentionnées plus haut; le discours en situation, dont la forme typique est le dialogue, et qui fonctionne en osmose avec le contexte, et le discours théorique (descriptif ou argumentatif) qui présente les procès en jeu comme s'ils étaient abstraits d'une situation d'énonciation particulière (exemple: un texte d'encyclopédie). Les narrations de leur côté peuvent prendre leur origine dans la situation d'énonciation («Hier, j'ai été . . .»), ou marquer clairement la distance entre le moment d'énonciation et le moment des événements narrés («Le 18 octobre 1973, les troupes entrèrent . . .»), ou encore présenter des événements lointains comme s'ils étaient contemporains («Aujourd'hui, César se prépare à . . .»).

Dans chacun de ces types de textes fonctionnent des configurations différentes de marques de détermination du verbe. A titre d'exemple, et de manière schématique, le discours en situation génère des *présents*,

passés-composés et *futurs simples*, ainsi que des déictiques temporels (demain, aujourd'hui etc. . .); la narration à origine discursive combine *passé-composé*, *plus-que-parfait*, déictiques temporels et organisateurs narratifs; la narration à origine translatée est saturée de *passé-simple* et d'*imparfait*, alors que la narration à origine fictive et le discours théorique sont organisés autour d'un *présent* historique ou générique. Il ne s'agit là, répétons-le, que d'exemples très rudimentaires, mais le travail en cours devrait faire apparaître en détail les divers modes de fonctionnement de la catégorie verbale dans chacun des types de texte, et les solidarités particulières que ces marques entretiennent avec d'autres groupes. A terme, c'est une description plus satisfaisante du verbe et de la catégorie verbale qui devrait être obtenue.

Section des sciences de l'éducation F.P.S.E.
 Université
 CH 1211 Genève 4

J.P. Bronckart

Bibliographie

- BAIN, D., BRONCKART, J.P., DAVAUD, C., PASQUIER, A. & SCHNEUWLY, B. (1982): *Classification de textes pour la rédaction et l'analyse*, Publication du Cycle d'Orientation, Genève.
- BESSON, M.J. & BINGGELLI, C. (1976): «L'expression des nuances aspectuelles dans l'emploi des formes verbales», *Travaux de pédiolinguistique* 3, Genève, F.P.S.E.
- BENVENISTE, E. (1966): *Problèmes de linguistique générale, Tome I*, Paris, Gallimard.
- BRONCKART, J.P. (1973): «Aspects et temps. Etude de l'utilisation aspectuelle du temps des verbes chez l'enfant», *Rev. Psychol. Sc. Éduc.* 8, 141–177.
- BRONCKART, J.P. (1976): *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart & Mardaga.
- BRONCKART, J.P. (1977): *Théories du langage. Une introduction critique*, Bruxelles, Mardaga.
- BRONCKART, J.P. (1978): «Les conditions de base de l'acquisition du langage», *Rev. de Phonétique appliquée* 46–47, 151–169.
- BRONCKART, J.P. (1979): «L'élaboration des opérations langagières. A propos des structures casuelles», *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain* 5, 139–157.
- BRONCKART, J.P., GENNARI, M., & DE WECK, G. (1981): «The comprehension of simple sentences», *Int. J. of Psycholinguistics*, (sous presse).
- BRONCKART, J.P., KAIL, M., & NOIZET, G. (1982) *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage*, Paris, Delachaux et Niestlé, (sous presse).
- CULIOLI, A. (1976): Séminaire de D.E.A., Université de Paris VII.
- FERREIRO, E. (1971): *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Paris, Droz.
- FRAISSE, P. (1952): «La perception de l'espace, de la vitesse et du temps chez l'enfant de 5 ans», *Enfance* 5, 1–20 et 102–119.
- MALRIEU, P. (1973): «L'expression verbale de la temporalité avant quatre ans», *Bull. Psychol.* 26, 224–233.
- MARTIN, R. (1971): *Temps et aspects*, Paris, Klincksieck.

- MAURO, T., (de) (1972): *Introduction critique du Cours de Linguistique générale de F. de Saussure*, Paris, Payot.
- MEILLET, A. (1921): *Linguistique historique et linguistique générale, Tome I*, Paris, Champion.
- PIAGET, J. (1947): *La psychologie de l'intelligence*, Paris, A. Colin.
- PIAGET, J. (1957): «Les notions de vitesse, d'espace parcouru et de temps chez l'enfant de 5 ans», *Enfance* 10, 9–42.
- PIAGET, J. (1961): *Les mécanismes perceptifs*, Paris, P.U.F.
- WEINRICH, H. (1973): *Le temps*, Paris, Seuil.