

## ASPECT VERBAL, PSYCHOGÉNÈSE ET ENSEIGNEMENT DU TEMPS EN FRANÇAIS

### L'étude de l'aspect à partir de la psycho-génèse du temps, et son effet explicatif pour l'enseignement des formes verbales par lesquelles se construit le système verbal français

PHILIPPE GENESTE<sup>1</sup>

**ABSTRACT. *Verbal Aspect, Psychogenesis and Tense Teaching in French.***

This article comes from a teacher's observation: the failure to teach the French conjugation and the verbal forms. On the other hand, teaching leaves out the distinction between the unaccomplished aspect and the accomplished aspect of the verb, which forms the basis of the distinction between simple and compound tenses. However, the psychogenesis of verbal tenses shows us that aspect is the linguistic mirror of the time of the action and the linguistic crucible of the time representation of an epoch. Only the constructivist approach, which joins Jean Piaget's genetic psychology and Gustave Guillaume's psychosystems of language, allows a new proposal on the teaching of tense and conjugation in French, one that responds to the child's development and to the way he/she constructs his/her own mother tongue.<sup>2</sup>

**Keywords:** *adaptation, acquisition, aspect, assimilation, chronogenesis, learning, verb.*

---

<sup>1</sup> **GENESTE Philippe**, praticien de l'enseignant auprès des pré-adolescents, intervenant au Centre National de Formation des Enseignants auprès des Déficients Sensoriels. Se consacre à l'étude de la psychogénèse du langage d'un point de vue constructiviste liant les conceptions de Jean Piaget et de Gustave Guillaume ; élabore avec Philippe Séro-Guillaume une pédagogie pour un apprentissage créatif du langage. A publié ouvrages personnels et articles ainsi que des contributions à des ouvrages collectifs, sur ces deux domaines : l'acquisition du langage et les conditions d'une pédagogie à fondement constructiviste. Travaille au rapprochement entre psycho-mécanique du langage, épistémologie génétique et darwinisme. Ses travaux s'appuient aussi sur la *mécanique signifiante* et de la conception du *sujet du loquor* élaborés par André Jacob. E-mail : emancipation.pg@wanadoo.fr

<sup>2</sup> The abstract has been translated into English and Romanian by Ioana-Gabriela Nan.

**REZUMAT. Aspectul verbal, psihogeneza și predarea timpului verbal în limba franceză.** Acest articol s-a născut din observațiile unui dascăl privind eșecul predării conjugării verbale și a formelor verbale în școlile franceze. Pe de altă parte, acest mod de predare omite distincția dintre aspectele perfect și imperfect ale verbului, care stă la baza contrastului dintre timpurile simple și timpurile compuse. Psihogeneza timpurilor verbale ne arată că aspectul este reflexia lingvistică a timpului acțiunii și creuzetul lingvistic al reprezentării timpului într-o epocă. Numai abordarea constructivistă, ce îmbină psihologia genetică a lui Jean Piaget și psihosistemele lingvistice ale lui Gustave Guillaume, permite o nouă propunere privind predarea timpurilor și conjugărilor verbale în limba franceză, propunere ce corespunde nivelului de dezvoltare a copilului și modului în care acesta își construiește propria limbă maternă.

*Cuvinte cheie: adaptare, achiziție, aspect, asimilare, cronogeneză, învățare, verb.*

### **I. Psychogénèse de la notion du temps durant le stade de l'intelligence sensori-motrice (0-18 mois)**

La notion linguistique d'aspect que nous employons, nous la fondons autant sur la psychogénèse que sur la glossogénèse.

Nous allons montrer que la construction du temps linguistique, pour poser une représentation propre du temps, s'adosse nécessairement à la genèse de la notion de temps. Pour ce faire nous nous appuyerons sur les travaux de Piaget<sup>3</sup>

Cette construction du temps réitère le parcours général : partant d'une pratique (l'action) globale, le temps va naître de l'intervention de la personne et donc de la construction du réel dans lequel le sujet se meut, agit, vit, interagit. Mais la représentation linguistique du temps réclame évidemment une décentration du sujet qui n'étant plus le centre de l'univers, son poulx unique, devient une composante de cet univers. Le devenant, il s'intrait au temps, il organise le temps comme représentation collective permettant de situer les autres, les choses, de se situer par rapport à eux, aussi, bref, faire partie de la communauté historique : le temps ne sera plus confondu avec l'action présente mais sera « *le milieu commun englobant l'ensemble des phénomènes y compris l'action propre* » (CR 299). C'est cette construction de la représentation du temps que nous allons suivre dans le but d'en tirer leçons pour l'enseignement des temps verbaux. Je m'appuierai principalement sur l'ouvrage de Piaget ***La Construction du réel chez l'enfant*** (1937 -noté CR dans le texte suivi du numéro de la page s'il y a lieu)<sup>o</sup>.

---

<sup>3</sup> Piaget, Jean, ***La construction du réel chez l'enfant***, Neuchâtel-Paris-, Delachaux-Niestlé, [1<sup>ère</sup> édition 1937], 1977, 342p.

Stade 1 et stade 2 : *séries temporelles pratiques*

Les gestes, les mouvements au cours du déroulement d'un acte ne sont pas perçus comme articulés, ils ne sont pas liés par une causalité : l'enfant éprouve « *successivement une série de perceptions mais sans percevoir la succession comme telle* » (CR 285).

Au premier stade (0/1 mois), par exemple : l'enfant sait ouvrir la bouche, chercher le contact avec le sein puis sucer, mais cette succession ne forme qu'un seul et même acte pour lui.

Ex. au stade 2 (1/4 mois) : 0 ; 1 (22) l'enfant tourne la tête quand il entend un son et cherche à voir ce qu'il a entendu. Il y a bien coordination de perceptions (1-auditive > 2 visuelle) dans le temps et utilisation de la perception auditive (avant) comme **indice** de quelque chose à voir (après). Pour autant, cette coordination ne relève pas de la relation cause>effet ; l'enfant ne reconstitue pas la chose entendue à partir du son perçu. C'est le tableau sonore dans son ensemble qui amène l'enfant à s'attendre à voir quelque chose. Donc si les perceptions se succèdent, s'il y a un **avant** et un **après** dans l'action de l'enfant, l'enfant n'a pas conscience de cette succession. C'est une reconnaissance, ce n'est pas un souvenir. Sa mémoire est uniquement recognitive (c'est une reconnaissance, ce n'est pas un souvenir) : « *une succession de perceptions n'entraîne pas nécessairement une perception de la succession* » (CR p. 284). C'est un peu comme quand on nage ou quand on marche, on ordonne des mouvements mais on n'en a pas conscience et on serait incapable d'objectiver l'ordre sériel des mouvements que nous produisons. C'est un groupe pratique : on sait les sérier pratiquement mais on ne sait pas les objectiver, les penser réflexivement. C'est ce qu'on nomme des « **séries pratiques** » (CR 288). C'est pour cela que Piaget dit à propos des enfants de 1 à 4 mois, qui éprouvent la succession mais ne la pensent pas : « *l'univers ne peut être perçu comme un système de causes et d'effets, englobant l'activité propre elle-même, que s'il est un univers qui dure et non pas une succession de créations et d'anéantissements* » (CR 257). Et cela sera le travail de la représentation du monde, dont celui de la représentation du temps à laquelle la construction de la langue va apporter une contribution spécifique et majeure.

Stade 3 : *séries temporelles subjectives*

Il y a à ce stade (4/8 mois) un début de construction de la succession, mais directement en lien avec l'activité de l'enfant. L'enfant « *ne perçoit point encore la succession comme telle des événements indépendants de lui, c'est-à-dire qu'il n'est point apte encore à constituer des séries objectives* » (CR 287). Le temps commence à être construit mais encore il n'y a pas d'évocation d'une succession.

Commentaire de l'observation 170 Piaget, Jean, **La Construction du réel chez l'enfant**, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1977 (1<sup>ère</sup> édition 1937), 342 p. – p.291

« Obs. 170 A 0 ; 8(7), Laurent voit sa mère entrer dans la chambre et la suit des yeux jusqu'à ce qu'elle s'assiede derrière lui. Il reprend alors ses jeux, mais se retourne à plusieurs reprises pour la revoir. Cependant, aucun son ni aucun bruit ne peut lui rappeler cette présence.

Il y a donc là un début de constitution de l'objet, analogue à ceux que nous avons cités à propos du troisième stade de l'objectivation : ce processus va donc de pair avec un début de mémoire ou de localisation dans le temps.

Obs. 170 bis - A 0 ; 9(18), Jacqueline s'amuse avec une boîte de cristal, qu'elle saisit, repose devant elle, etc. A plusieurs reprises, elle lâche l'objet pour regarder sa mère, qui est à côté d'elle, et lui sourire. Mais chaque fois, elle revient à la boîte en dirigeant d'emblée son regard et sa main dans la bonne direction.

A 0 ; 9(20), de même, alors qu'elle est assise dans son berceau et joue avec divers objets, elle aperçoit ma main au-dessus d'elle posée sur la toiture semi-transparente. Elle sourit, puis se remet à jouer, mais, plusieurs fois de suite, relève la tête pour retrouver d'emblée la main du regard. »

La mère de Laurent va derrière lui et Laurent la regarde aller derrière lui. Il reprend ses jeux et de temps en temps se retourne pour voir sa mère. Le souvenir se constitue ici par le geste même de se retourner. Il n'y a pas d'évocation, mais vérification d'une présence. Notons le lien entre cette mémoire réognitive et la situation spatiale (geste de se retourner vers l'endroit où la mère est apparue, par opposition donc aux autres lieux).

Au stade 3 (réaction circulaire secondaire où l'enfant agit pour faire durer un spectacle intéressant par exemple), l'enfant ne perçoit pas la sériation des actions. Par exemple, il remue les jambes et le hochet du berceau remue ce qui plaît à l'enfant : pour lui, c'est un seul et même acte. Si maintenant il lui faut tirer sur une ficelle pour que le toit du berceau bouge, cette conduite **instrumentale** (attraper la ficelle, tirer sur la ficelle, le toit bouge) est une **série subjective** parce que la succession -l'articulation des actions dans un but donné, donc le début de la différenciation des moyens et des fins- ne porte pas sur les événements extérieurs en tant que tels [ce n'est qu'au 5<sup>ème</sup> stade sensori-moteur - 12/18 mois- que l'enfant saura tenir compte des déplacements successifs des objets] ; la succession est liée pour l'enfant à son action, n'est comprise qu'en lien avec elle, s'y ramenant entièrement.

#### Stade 4 et stade 5 : séries temporelles objectives

Entre 8 et 12 mois (stade 4), la permanence de l'objet, mais aussi l'organisation des groupes de déplacements, la spatialisation de la causalité « contraignent l'enfant à commencer d'ordonner les événements eux-mêmes et non plus seulement ses propres actions » (CR 306.)

L'enfant, par exemple, perçoit un objet (tableau 0)  
Puis il perçoit un écran venant masquer cet objet (tableau P)  
Mais tout en percevant P il garde le souvenir du tableau 0 et agit en conséquence :

*« pour la première fois l'enfant témoigne donc de la capacité de se remémorer des événements comme tels et non pas des actions »* (CR 296)  
c'est-à-dire que c'est l'écran et l'objet comme tels qui indépendamment de l'action donnent lieu à cette sériation, ce qui explique que l'enfant va chercher 0 derrière P. Pour cela, il faut que l'espace autour de lui soit construit afin d'y poser les objets, d'y situer ses actions et il faut que l'objet ait acquis sa permanence, aussi.

Enfin, notons qu'un objet existe même s'il disparaît derrière l'écran : il y a une ordination **avant** → **après**. Celle-ci est évidente quand au cinquième stade (12/18 mois) l'enfant use des conduites instrumentales : tirer une couverture pour attirer un objet, développant la distinction des moyens et des fins, [conduite qui a débuté au troisième stade sensori-moteur, 4/8 mois,] en appliquant des moyens connus à des fins nouvelles.

On l'a déjà rencontrée cette ordination **avant** → **après**, ordination pratique toujours sans valeur temporelle ; elle est constitutive de la construction mentale du réel avant de relever d'une construction mentale du temps. Cette ordination n'a rien à voir avec un passé et un présent, mais plutôt avec une succession dans l'espace. C'est entre autre raison pour cela que Piaget écrit que *« la construction du temps n'est à cet égard autre chose que sa spatialisation »* (CR 298). Pour se constituer, les séries objectives imposent à l'enfant d'avoir construit l'espace.

Au stade V quand *« Lucienne cherchant à atteindre un objet situé en dehors de son champ de préhension fait pivoter le carton servant de support à cet objectif, il n'y a pas de doute que les notions d'"avant" et d'"après" ne se limitent plus à ses actes seuls mais s'appliquent dorénavant aux phénomènes eux-mêmes, c'est-à-dire aux déplacements perçus, prévus ou remémorés »* (CR 303 <sup>4</sup>). Mais encore, l'enfant est incapable d'évoquer *« des moments d'un temps révolu sans trace perceptive actuelle »* (CR 306). L'observation 172 (CR 301/302) et le commentaire de Piaget illustrent encore cela .

Commentaire de l'observation 172 Piaget, Jean, ***La Construction du réel chez l'enfant***, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1977 (1<sup>ère</sup> édition 1937), 342 p. - p.301/302.

---

<sup>4</sup> Et l'observation 152 de Piaget Jean, ***Naissance de l'intelligence chez l'enfant***, Neuchâtel-Paris, Delachaux-Niestlé, [1<sup>ère</sup> édition 1936], 1977, 370 p. - p. 251/252.

Obs.172 : A 1 ; 0(20), Jacqueline lance par-dessus le bord de son berceau une poupée habituellement accrochée à un cordon au-dessus d'elle et qu'elle s'amuse souvent à saisir ou à balancer dans cette position. Elle examine un court instant l'endroit où elle est tombée (étude de la trajectoire). Dans la suite, après qu'elle a joué à autre chose, je tire le cordon à l'endroit où la poupée était suspendue d'habitude : Jacqueline se dirige alors d'emblée du côté où elle l'a lancée pour la regarder par-dessus le bord du berceau. Elle a donc gardé un souvenir exact de déplacement.

A 1 ; 3 (12), elle joue avec un étui à lunettes au moment où je mets un livre de l'autre côté des barreaux du parc dans lequel elle est assise. Voulant atteindre le livre, elle met derrière elle l'étui qui la gêne. Pendant au moins cinq minutes, elle essaie, mais sans succès, de passer le livre à travers les barreaux. Le livre glisse chaque fois de ses mains. Alors, lassée, elle recherche sans hésiter l'étui qu'elle ne voit plus : à demi retournée elle tend la main derrière son dos jusqu'à ce qu'elle l'ait touché.

Mais, lorsque les actions sont trop éloignées les unes des autres dans le temps et nécessitent ainsi une mémoire représentative exacte pour être ordonnées, l'enfant retombe dans ses difficultés antérieures. C'est ainsi qu'à 1 ; 6(27) encore, Jacqueline cache une clé sous une balustrade en A. Puis, elle joue dix minutes dans un pré et rejoint la balustrade en B (à huit mètres de A et de l'autre côté d'un escalier). Elle dit « *clef, clef* » et court la chercher directement en A. Elle emporte ensuite la clef et la pose sur une couverture.

Un quart d'heure après, Jacqueline rejoignant à nouveau la balustrade dit encore « *clef, clef* » et retourne la chercher en A, longuement et minutieusement. Il y a donc là un résidu des conduites du quatrième stade, dû au fait de la complication du problème et des actions intermédiaires.

Le temps cesse d'être le schème nécessaire de toute action du sujet pour commencer à s'objectiver. Les moyens (*supports, cordons, ficelles, bâtons*) utilisés par l'enfant « *ne sont plus seulement des symboles de l'action propre, ce sont des objets dont l'activité "objective" vient s'insérer dans la trame des événements eux-mêmes et se subordonner ainsi à des conditions précises de temps et de lieu* » (CR 303). Alors qu'au stade 3 c'était les actions du sujet qui étaient « *subordonnées les unes aux autres* », ici, ce sont « *les mouvements des choses* » (CR 302) qui sont subordonnés les uns aux autres. L'avant et l'après ne portent plus seulement sur les actes de l'enfant mais bien sur les objets, les faits ou *phénomènes* pour parler comme Piaget, donc sur « *les déplacements perçus, prévus, remémorés* » (CR 303).

#### Stade 6 : séries temporelles représentatives

Au sixième stade, survient enfin construite patiemment par les étapes de l'intelligence sensori-motrice, la représentation :

« la représentation en tant qu'évocation par l'image ou par un système de signes des objets absents n'apparaît guère qu'au cours d'un sixième stade, contemporain des progrès du langage » (CR 303). La mémoire d'évocation est une assimilation reproductrice : au plan mental elle reconstitue un passé de plus en plus étendu.

« La durée propre est située par rapport à celle des choses, ce qui rend possible à la fois l'ordination des moments du temps et leur mesure en relation avec les points de repère extérieurs » (CR 306).

Donnons un exemple de série temporelle, c'est l'observation 173<sup>5</sup> :  
« A 1 ;7(25), Jacqueline ramasse une herbe qu'elle met dans un seau comme s'il s'agissait des sauterelles que lui apportait quelques jours auparavant un petit cousin. Elle dit alors : "Totelle [=sauterelle], totelle... hop là [=sauter]... garçon [=son cousin]". En d'autres termes, la perception d'un objet qui lui rappelle symboliquement une sauterelle lui permet d'évoquer des événements passés et d'en reconstituer l'ordre » (CR 304). La représentation du temps, s'exprime par le récit, genre de l'expression choisi par Jacqueline. Mais il nous faudra préciser cette expression « représentation du temps » dans cette situation.

## II. De la psychogénèse de la notion de temps à la psychogénèse du système des formes verbales en français

### II. 1. Une pensée aspectuelle du temps

C'est pourquoi, nous allons revenir sur cette psychogénèse du temps car à notre sens, des zones d'ombre subsistent dans l'interprétation. Nous devons pouvoir évincer ces zones d'ombre, afin de préciser la question temporelle et l'articulation entre le développement intellectuel d'une part et le développement linguistique d'autre part et ce qui permet leur articulation.

---

<sup>5</sup> Voici le texte complet de l'observation, Piaget, Jean, *La Construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1977 (1<sup>ère</sup> édition 1937), 342 p. - p. 304. « Obs. 173 : Les premiers exemples sûrs que l'on puisse donner des séries représentatives, à part celles qui sont liées aux groupes de déplacements déjà cités à propos de l'objet et de l'espace, sont celles qui résultent des progrès du langage et de l'apparition des récits.

A 1 ;7(25), Jacqueline ramasse une herbe qu'elle met dans un seau comme s'il s'agissait des sauterelles que lui apportait quelques jours auparavant un petit cousin. Elle dit alors : "Totelle [=sauterelle], totelle... hop là [=sauter] ... garçon [=son cousin]". En d'autres termes, la perception d'un objet qui lui rappelle symboliquement une sauterelle lui permet d'évoquer des événements passés et d'en reconstituer l'ordre

A 1 ; 7(27), de même, Jacqueline, sur la terrasse d'un chalet de montagne, situe les personnes que je lui nomme en tenant compte de leurs déplacements récents : « où est maman ? - (Elle montre le chalet). - Où est grand-papa ? - (Elle indique la direction de la plaine, où son grand-père est descendu il y a deux jours.) - Où est le garçon ? - (Elle montre le chalet.) - Où est Viviane ? - (Elle montre la forêt où Viviane est partie en promenade), etc. »

Analysons l'obs 173 :

*Totelle* : l'enfant nomme le brin d'herbe par le mot souvenir de sauterelle et la répétition du geste de prendre

*Hop là* : c'est le comportement de la sauterelle qui est évoquée par l'onomatopée

*Garçon* : c'est l'agent de la conduite des humains consistant à mettre les sauterelles dans un seau

*Hop là... garçon* : ce qui est considéré, ici, par l'enfant, c'est l'**aspect résultatif du procès** c'est-à-dire les sauterelles prises et mises dans le seau par le garçon. L'agent, le garçon est évoqué à la fin et c'est son évocation qui nous assure que Jacqueline rejoue la situation antérieure vécue. Jacqueline reconstitue un événement révolu (la représentation est bien une coordination d'actions) ; elle reconstitue les actes du garçon mais en se centrant sur la fin, le résultat : les sauterelles mises dans le seau. L'observation nous dit que le garçon lui a amené des sauterelles, elle, elle ne les a pas attrapées avec lui, c'est maintenant qu'elle rejoue la situation en se mettant dans le personnage du garçon. La prononciation du mot « *garçon* » montre que la comparaison (*brin d'herbe* conçu comme **symbole** des sauterelles) a pour finalité de rappeler la scène achevée, l'événement achevé quelques jours plus tôt. Piaget commente en parlant de l'évocation « *des événements passés* » reconstitués dans l'ordre. Pour autant, il n'y a pas de temps, ou si on veut, le temps ici se résout entièrement dans, ou mieux est porté par, l'aspect (caractère résultatif du *hop là* précédé du vocable *totelle*).<sup>6</sup>

Insistons.

Je suis d'accord avec Hervé Barreau quand celui-ci écrit : « *l'évocation d'une séquence passée, même exacte, ne constitue d'aucune façon la représentation du temps qui s'est écoulé entre l'événement raconté et le moment du récit* »<sup>7</sup>. L'évocation des événements avec le cousin n'est pas pour autant une *rétrojection*, une *rétrospection*, parce que Jacqueline joue au présent, elle rejoue si

---

<sup>6</sup> Dans Piaget, Jean, *La Formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1976 (1<sup>ère</sup> édition 1945), 310 p. – p.236, l'observation 104 rapporte une variante à l'observation 173 commentée dans *La Construction du réel...* (*op.cit.*). La voici : « 1 ;7(28) un récit est fait à sa mère à l'occasion d'une sauterelle que J. vient de voir au jardin : "Totelle, totelle hop-là garçon" autrement dit : Sauterelle, sauterelle sauter (comme m'a fait faire) garçon, c'est-à-dire un cousin qui l'a effectivement fait sauter l'avant-veille ». On retrouve bien, ici aussi, avec « *hop-là garçon* », l'idée de l'événement achevé quelques jours plus tôt, ce qui corrobore notre interprétation quand à la problématique de l'aspect pour expliquer le propos de l'enfant.

<sup>7</sup> Barreau, Hervé, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, 1478 p. – p.97



on veut. Ce à quoi on se heurte là, et Piaget aussi, c'est de caractériser le temps par les époques (passé, présent, futur). Piaget lie la représentation du temps au prolongement « *grâce aux opérations intellectuelles* » des « *séries objectives* » (CR 306) : c'est en ce sens qu'il parle de représentation. Mais ces séries objectives s'organisent par le déplacement des objets qui ont pris substance pour l'enfant (schème de l'objet permanent) et donc en position d'**avant** et en position d'**après**. Mais elles ne s'organisent pas en époques, les objets ne se répartissent pas dans des époques. L'**avant** et l'**après** sont constitutifs du présent, il serait mieux de dire de l'événement et de l'action qui fait événement, avant d'être constitutifs du passé et du futur.

L'observation de Jacqueline montre qu'il y a (r)appel d'un événement dans le présent pour le présent. L'événement (r)appelé est seul considéré pour l'intérêt de l'action présente. Il ne fait pas référence à une situation par rapport à laquelle l'enfant le ferait contribuer pour son présent. On ne sort donc pas du présent de l'action, ce présent large si on veut dans lequel se situe l'enfant.

Il est important de ne pas sur-interpréter les paroles de Jacqueline. Ceci est d'ailleurs en accord avec ce que développe Piaget à savoir que durant le stade de l'intelligence sensori-motrice la notion pratique du temps est subjective. *Subjective*, cela signifie si on approfondit, que la notion pratique du temps est impliquée dans l'action et donc dans l'événement présent duquel le sujet est indétachable : il n'y a pas de transport du sujet dans le passé ni dans le futur, il n'y a ni *rétro-jection* ni *pro-jection*. Ces catégories ou mieux notions d'époques, celles de passé et de futur, ne sont tout simplement pas construites. On peut donc dire que cette observation prouve l'origine aspectuelle de la construction du temps verbal.

Et cela se comprend. Les faits sur lesquels réfléchit Piaget ne relèvent pas d'une distinction du présent et du passé ou du futur ni bien sûr d'une distinction entre passé et futur. Non, les faits relèvent de l'actualité de l'action de l'enfant. Piaget écrit, en accord avec Janet et d'autres : « *Le temps se réduit aux impressions d'attente, de désir, de réussite ou d'échec* » (CR 305). C'est donc un « *présent continu* » (CR 305) ; ce qui revient à dire que le tout du temps c'est la durée de l'action, la durée inhérente, intérieure à l'action. Et on le conçoit aisément : tant que les liens de causalité ne sont pas construits, chaque événement reste isolé des autres. Il y a là une corrélation de constructions.

Le procès, l'événement est plutôt une durée inséparable de l'action sur les objets. Constitutive de cette action, la durée en question est un caractère nécessaire à la perception des objets. Dit autrement, vu ce qui est notre préoccupation : l'événement porte en soi une durée d'effection. Cette durée « *se confond* » « *avec le déroulement même de l'acte vécu intérieurement* » (CR 285). On le sait, à cet âge, l'enfant ne distingue pas le monde extérieur du monde intérieur ; aussi est-il dans l'ordre de ces observations que « *le temps primitif*

*n'est pas un temps perçu en dehors, mais une durée sentie au cours de l'action elle-même* » (CR 285). Bref, en terme aussi bien piagétien que guillaumien, disons que le temps « *commence par être une durée immanente* » (CR 285) liée par conséquent à l'activité de l'enfant. La représentation du temps que l'enfant va construire, il va la construire à partir de là c'est-à-dire de l'action : le temps est un « *temps de l'action* »<sup>8</sup>.

Et ceci est tout autre chose que de dire avec les grammaires scolaires que le verbe fait l'action ! En effet, le temps, ici, est un *temps impliqué* dans l'action, c'est tout autre chose que le temps représenté par distinctions d'époques. Et ce tout autre chose, c'est l'aspect. Approfondissons cette remarque. Nous avons dit avec Piaget étudiant les séries temporelles objectives donc quand l'enfant atteint le stade de la permanence de l'objet : « *pour la première fois l'enfant témoigne donc de la capacité de se remémorer des événements comme tel et non pas des actions* » (CR 296). Des événements et non des actions : la distinction est saisissante pour l'enseignement. En grammaire, il est nocif, nuisible à l'explication de dire que le verbe fait l'action. En effet, le langage permet de dépasser la subjectivité des actions pour parler, exprimer, rendre compte, analyser des événements et ainsi les représenter.

## **II. 2. Le rapport du langage et de la pensée dans le cadre de l'aspect**

Le mot temps est source de confusion, parce qu'on pense tout de suite à la distinction des époques, alors que là, au départ, il s'agit, avant toute autre chose, d'un temps intérieur à l'événement. Le sujet fait l'expérience d'un lieu, d'un espace et de l'événement en tant qu'il dure, qu'il va d'un commencement à sa fin. On pourrait aussi bien dire que le temps est une abstraction de la durée. Et il faut bien insister : lieu et durée ne sont pas inhérents aux choses, aux événements, mais dépendent des actions du sujet sur les choses et sur les événements, dans les événements, en rapport avec eux.

Donc en ce premier moment ce que l'enfant va constituer verbalement en accord avec sa construction cognitive du temps, c'est une sémantèse (*hop là* c'est sauter) et une considération de l'intérieur même du procès (ici, vu résultativement : les sauterelles attrapées et mises dans le seau).

Quand Guillaume écrit : « *la forme verbale est expressément le signifiant* » « *du rapport du verbe au temps* »<sup>9</sup>, il conçoit bien le temps comme ne relevant pas exclusivement du linguistique, il présuppose une construction du temps qui

<sup>8</sup> Barreau, Hervé, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, 1478 p. – p.80

<sup>9</sup> Guillaume, Gustave, *Prolégomènes à la linguistique structurale II. Discussion et continuation psychomécanique de la théorie saussurienne de la diachronie et de la synchronie*, texte établi par Roch Valin, Québec, Les Presses de l'université Laval, 2004, 397 p. – p.80

sous-tend la construction linguistique du temps que la forme verbale est chargée d'exprimer. D'autre part, quand Piaget, après avoir démontré que la construction du temps reposait entièrement sur la représentation, écrit, comme nous l'avons cité, que « *la représentation en tant qu'évocation par l'image ou par un système de signes des objets absents n'apparaît guère qu'au cours d'un sixième stade, contemporain des progrès du langage* » (CR 303), Piaget tend à laisser penser que la pratique langagière va pouvoir éclairer la construction du temps en terme de passé, de présent et d'avenir. Or, nous avons vu que l'observation des enfants obligeait à plus de circonspection.

En effet, l'analyse du récit de Jacqueline à 1,7(25) nous a montré qu'avec le langage, l'enfant ne met pas en place d'emblée la distinction passé, présent, futur. Jacqueline procède par une reconstitution qui pointe l'aspect résultatif du procès (les sauterelles prises, attrapées). Cette reconstitution vaut pour le présent du rejeu d'une situation antérieure par l'enfant. Nous avons donc avancé deux caractéristiques de cette première construction linguistique du temps en accord avec la construction cognitive : le procès est vu achevé ou en cours, d'une part et d'autre part, l'enfant use du rapport **avant** → **après**. Ce qui gouverne l'évocation mémorielle de l'événement des sauterelles, c'est ce que je nommerai ici un mécanisme aspectuel. Le temps est d'abord de l'aspect si on se penche sur le discours des enfants.

Reprenons, maintenant l'observation 170 (CR 291) du troisième stade sensori-moteur. Quand l'enfant, qui joue dans son berceau à 0 ; 8(7), voit sa mère entrer dans la chambre et la suit des yeux jusqu'à ce qu'elle s'assoit derrière lui. Puis il se remet à jouer et de temps en temps se retourne pour la voir : le souvenir se confond ici avec le geste de se retourner, la mémoire de reconnaissance (c'est bien sa mère) se double d'une mémoire de localisation dans le temps du personnage ; il y a persistance à l'esprit de l'enfant de la **présence** de la mère qu'il ne voit pas. Le terme de souvenir, ce qui vient par-dessous l'action, ce qui persiste sous l'action, ne signifie pas un passé mais un **présent** (une **présence maintenue**) ce qui renvoie à une substantialisation plus qu'à une temporalisation. Il y a substantialisation de la situation plutôt que de chaque objet, de chaque élément de la situation, dont la mère. Celle-ci est prise dans l'action de l'enfant et c'est à son action que l'enfant revient, ce pourquoi on est bien au troisième stade de l'intelligence sensori-motrice et non encore au quatrième stade où l'objet permanent va prendre existence en lui-même. Donc la mère perdure dans l'esprit, son image perdure, bien qu'encore l'enfant doive la valider en se retournant régulièrement. Si on parle de mémoire, acceptons de reconnaître que c'est surtout une image qui dure, c'est une durée. D'une certaine façon, la permanence de l'objet, base de la construction du signe, a partie liée avec la durée, c'est-à-dire la perdurance de l'objet, de la personne (un objet même

absent existe, garde présence au réel). Piaget, à propos de l'observation 173 nomme la durée ainsi : « *une durée non ordonnée et purement pratique* » (CR 296) c'est-à-dire liée à l'action du sujet mais aussi à la réalité des faits (l'objet qui disparaît, la personne qui n'est pas visible). L'événement, c'est-à-dire, dans l'observation 170, la présence de la mère (absente de la perception immédiate), l'événement donc existe par rapport au moment présent du sujet ; il s'agit d'un présent pratique (l'enfant se retourne pour consolider l'image de la présence de la mère) pas du tout d'un présent temporel qui délimiterait des époques.

Enfin, l'approfondissement interprétatif de l'observation met à jour le lien entre substantification et durée interne de l'événement en rapport avec une activité propre. Le terme de substantification est employé par Piaget<sup>10</sup> et il désigne la teneur du schème de l'objet permanent. Nous y avons vu<sup>11</sup> l'origine du schème du substantif et un des moments inceptifs de la construction du micro-système du nom : la substance de l'évocation ou bien de l'image préfigure le signifié du substantif. Or, la perdurance liée à la substantification relève d'une durée de l'événement ou de l'objet visé par l'enfant : durée intérieure puisque l'objet n'existe que par l'action que l'enfant produit sur lui, mais aussi durée spécifique en cela que l'objet doit être posé en extériorité –aussi peu que ce soit– pour exister bien qu'absent.

L'objet paraît → l'objet disparaît derrière un écran → l'objet recherché →  
l'objet retrouvé

Cette succession est une sériation de faits extérieurs, le « *temps physique* ». Mais Piaget a montré (cf. l'observation 172) qu'aux confins du troisième stade et du quatrième stade sensori-moteur la même expérience renouvelée après un long moment échouait, l'enfant allant rechercher l'objet là où il a paru et non là où il a disparu. L'aspect subjectif (« *aspect psychologique* » du temps dirait Piaget –CR 296) empêche l'objectivation définitive de la série temporelle. Mais cet « *aspect psychologique* », qui s'oppose au « *temps physique* » (CR 296), se caractérise par la durée même d'une conduite d'existence. La mémoire, le souvenir, sont relatifs à cette durée propre à l'événement et à l'action du sujet qui le porte ; aussi, n'y a-t-il pas de passé, il y a du constant, du persistant dans le présent, de l'avant et de l'après (succession et sériation) liés à l'acte et liés à cette opposition de l'achevé (résultatif) et de l'accomplissement (en cours).

Pour résumer nous pourrions établir cette figure :

---

<sup>10</sup> Voir entre autres références, Piaget, Jean, *L'Épistémologie génétique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979, p.16.

<sup>11</sup> Geneste Philippe & Séro-Guillaume Philippe, *Les Sourds, le Français et la langue des signes*, 2<sup>ème</sup> édition revue et corrigée, Chambéry, éditions du CNFEDS, 2014, 200 p. - p.45.

Construction de la perdurance = permanence de l'objet =conduite de l'attente	Construction de la notion de succession = ordre des déplacements avec persistance de l'objet =conduite de l'action dirigée
Au niveau de l'ordre dit temporel Construction de la saisie aspectuelle de l'événement au sein d'un présent continu	au niveau de l'ordre temporel distinction des époques à partir du présent soit le passé et le futur
Distinction <i>avant / après</i>	<i>distinction passé / présent / futur</i> <i>Mémoire et souvenir sont construits</i>
<i>Achevé-accompli / non achevé-non accompli</i>	construction achevée de l'image-temps Construction verbale des temps
Temps impliqué par l'événement <i>Début/milieu/fin</i>	temps expliqué c'est-à-dire temps qui porte l'événement

### **II. 3. Conséquence pour la compréhension par les petits enfants des contes au passé. Une hypothèse**

Réfléchissons ici sur le comportement verbal enfantin écoutant un conte donc recevant une histoire lue par un adulte. Il a été écrit beaucoup de choses passionnantes sur cette expérience de vie des enfants. Je voudrais ici, seulement, interroger la compréhension par les enfants des temps du passé sur lesquels reposent les contes en général. L'enfant n'ayant pas encore construit le système complet des temps verbaux, que représentent, pour lui, ces formes verbales, le passé simple et l'imparfait utilisés à l'aspect simple comme à l'aspect composé ?

Je ferai l'hypothèse que ces temps tiennent lieu de temps du récit présentement raconté, donc d'un présent de l'écoute pour l'enfant, bref que le conte est au présent pour lui, occupant tout l'espace, le tout de son univers du moment. N'est-ce pas un peu l'expérience que vivent les lecteurs passionnés à savoir, non pas comme il est dit souvent l'expérience d'une déconnection du présent mais au contraire l'expérience d'une intensification du présent. Le conte écouté par l'enfant serait pareillement une expérience de présent intensifié. Le moment du conte dans l'entièreté de sa durée, serait le tout de la vie de l'enfant. Hervé Barreau a cette excellente formule que j'adapterai : le présent est « *l'action devenue objet de pensée, l'action haussée au niveau du récit et haussant à son tour le récit au niveau de l'action* »<sup>12</sup>. Ce propos signifie que l'enfant est actif et opère sur le récit quelque chose que l'adulte qui le lui lit ne sait pas faire ou en tout cas ne fait pas à ce moment-là. Si le présent c'est l'action que je fais ou dans laquelle

<sup>12</sup> Barreau, Hervé, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, p.150

je me trouve (attendre, écouter par exemple), le récit est la représentation de cette action, c'est la durée du présent. La durée du récit se confond avec le présent de l'enfant ou plutôt la durée de ce présent que nous appellerons le *présent-durée* et que Guillaume nomme un présent sans limite, un présent large sans limite. Il ne s'agit pas de la narration à soi-même de l'action qu'on accomplit mais de la narration à soi-même de l'action qui s'accomplit dans la voix et dans les mots de l'adulte lecteur. Mais cette action (imaginaire, mentale) forme le récit total de la vie de l'enfant tout le temps que dure la lecture. Le passé simple et l'imparfait ne valent que comme valent des mots inconnus de soi mais qui ne font pourtant pas obstacles à la lecture ; ils en sont une enluminure. Ces deux temps donnent une dimension fabuleuse au présent, ils le magnifient, l'intensifient disions-nous. Ils s'assimileraient à une formule, comme le *cric-crac* du conte africain.

Tant que domine l'égoïsme infantin, tel que défini par Piaget, les distinctions temporelles n'existent pas pour l'enfant. L'espace de son action, ce présent large ou présent continu, suffit à l'enfant. Pierre Janet dans son livre de 1928, *Le Développement de la mémoire et de la notion de temps*, écrit : « Si nous étions seuls, ce ne serait pas la peine de nous fatiguer à avoir un présent, nous pourrions très bien ne pas en inventer et nous en passer. C'est pour parler aux autres qu'il nous faut un présent, parce que nous sommes obligés de ranger nos récits par rapport à une borne précise »<sup>13</sup>. Chez le petit enfant, l'emploi situationnel du langage ne déborde pas le présent de la situation, de l'énonciation donc. On lit une histoire à un enfant, c'est donc une situation dialogique : l'histoire se vit par le dialogue, dans le dialogue, dans le présent du dialogue. Et remarquons bien qu'aimer lire est toujours une trace de ce goût pour l'ancestrale origine dialogique du langage, au fondement, probablement, du récit. Pour l'enfant à qui on lit un conte, une histoire, le temps du récit est le temps de l'affabulation ; il est un temps de l'imaginaire comme dans le jeu où il est le temps de la réalité. Or ce temps de réalité est un présent intensif chez ces petits, c'est un emploi situationnel c'est-à-dire que la situation est localisation *hic et nunc* non pas situation par rapport au présent mais situation dans le présent. Dans le jeu, le présent de réalité est celui de l'action ; dans l'histoire le présent de réalité est celui de la lecture faite à l'enfant et, par extension, le temps de la lecture.

Bien sûr, cette hypothèse devra être étayée d'études pour être éprouvée, validée ou écartée. Elle a pour elle de mettre en rapport de compatibilité la psychogénèse de la notion de temps et la psychogénèse de l'image temps (soit l'histoire de la chronogénèse au cours du développement de l'enfant).

---

<sup>13</sup> Cité par Hervé Barreau, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, p.151

## II. 4. Autres éclairages en confirmation de l'approche constructiviste

### II. 4. 1. Préambule

Une loi du développement mental, qu'il soit intellectuel, cognitif, linguistique, ou même probablement affectif, est énoncé, quand Piaget parle du développement de l'enfant à propos des opérations logiques : « *La construction d'une nouvelle notion supposera toujours des substrats, des substructures antérieures* »<sup>14</sup>.

Quelle est la substructure de la construction de l'image du temps d'époque et des temps grammaticaux proprement dits ? L'école ne se pose pas cette question. Elle s'empêche donc de travailler la substructure sur laquelle asseoir solidement les acquisitions demandées aux élèves.

Cette substructure, l'étude guillaumienne nous la montre, c'est le système aspectuel. Ce système organise l'opposition **accompli / inaccompli**. Il s'articule avec un schème plus général que l'on trouve aussi dans la genèse du substantif, le schème **avant → après**. Ce dernier schème préfigure l'idée de succession au sein d'un procès dans lequel le sujet a une part d'acteur ou d'observateur, bref il est présent. La durée totale d'un procès porte, -on aimerait dire *il y a* si cela n'imposait pas de commentaires un peu longs- le non-accompli (déclenchement ou déroulement) et l'accompli (clôture ou dépassement). L'aspect spécifie l'état du procès ; tant que l'enfant pense aspectuellement, l'idée de *temps situé* (dans la division présent/passé/futur et à l'intérieur de chacune des époques) est absente de sa pensée, donc de son expression. On pourrait, comme nous l'avons déjà fait, reprendre les termes de Gustave Guillaume et parler de **temps impliqué** c'est-à-dire de temps d'événement, interne au procès, donc la durée intérieure du procès. Le temps impliqué s'oppose chez Guillaume au **temps expliqué** qui explicite, déploie les temps verbaux : présent, passé simple, imparfait, futur simple et conditionnel présent pour la langue française.

L'aspect est premier et l'enfant n'a pas construit de distinction temporelle au sens de système des époques, celles de passé et de futur à partir du présent. N'est-ce pas à dire que l'aspect est dominant parce que l'enfant n'a pas encore construit le présent, un présent objectif en quelque sorte, donc aussi la relation dialectique du je/tu ? Je le pense et le rapprocherai du constat que fait Guillaume dans son étude de l'histoire des langues et dans son travail sur la comparaison des langues indo-européennes ; il démontre que dans les langues où la morphologie temporelle est pauvre, l'aspect joue un rôle important. N'est-il pas logique, dès lors, que chez l'enfant qui n'a pas encore construit les temps verbaux, l'aspect soit dominant ? On comprend aussi pourquoi il serait important pour l'étude de la genèse des temps chez l'enfant, de saisir le lien

<sup>14</sup> Piaget, Jean, *Problèmes de psychologie génétique*, Paris, Denoël-Gonthier, 1983, p.151 (première édition 1972)

entre système de l'aspect et systèmes des temps. Le constructivisme impose de comprendre la construction intégrative des systèmes, la « hiérarchie des structures qui se construisent dans un certain ordre d'intégration »<sup>15</sup>. Pour l'enfant, il construit d'abord l'aspect, ensuite il distingue des époques, enfin il construit les temps verbaux à proprement parler. L'ensemble forme le système intégratif décrit par Gustave Guillaume dans sa théorie de la chronogénèse.

*II.4.2. D'autres preuves de notre hypothèse, au-delà de la période sensori-motrice*

*II. 4. 2. 1. Decroly et Hurstel*

Dans un article « *Observations relatives au développement de la notion de temps chez une petite fille de la naissance à 5 ans* »<sup>16</sup> Decroly et Degaud observent l'emploi à 2 ; 1 (eux ans et un mois) de participes passés pour exprimer un événement achevé : « *lait pati, Maïette* » ce qui signifiait : *j'ai bu mon lait, je vais chez Mariette*. De même, analysant une enquête coordonnée par Tabouret Keller, Hurstel remarque l'emploi significatif d'avoir+participe passé. Par exemple, à 2 ;9 revenant du zoo et arrivée chez elle, la petite fille dit : « *le singe a venu, il a ri lui* ». Dans ce travail, d'ailleurs, c'est par une forme aspectuelle aussi que l'idée de ce qui vient après, est exprimé ; ainsi à 2 ;7 à propos d'un personnage de livre d'image que sa maman lit avec elle, la petite fille dit : « *celui aussi, maman, va dormir* ». Il s'agit nous dit Hurstel des premières formes verbales rencontrées dans la monographie d'Eve. Constatons la présence de la périphrase *aller+infinitif*. Comment ne pas faire le rapprochement, ici avec ces observations de Philippe Séro-Guillaume, étudiant l'acquisition du langage par le jeune sourd. Ce chercheur note l'usage amplifié des périphrases chez les sourds avec une « *grammaticalisation analytique du verbe* ». Par exemple : *maman devient faire en colère*<sup>17</sup>. N'est-ce pas, tout simplement, l'observation du rejeu d'un stade premier de la construction verbale visant l'inscription d'un événement dans le temps ? Comment ne pas être frappé par l'usage d'une construction aspectuelle pour ce faire ? N'est-ce pas une nouvelle confirmation de notre propos sur la primauté de l'aspect dans la construction de l'image temps chez l'enfant comme chez l'humain en général ?

Parmi les études de l'expression du temps chez l'enfant de 18 mois à 7 ans, une étude de F. Hurstel portant sur des enfants observés en école

<sup>15</sup> Piaget, Jean, *Problèmes de psychologie génétique*, Paris, Denoël-Gonthier, 1983, p.152 (première édition 1972)

<sup>16</sup> Decroly, Ovide, Degaud, F., « *Observations relatives au développement de la notion de temps chez une petite fille de la naissance à 5 ans* », *Archives de psychologie*, 1913 - 13 - pp.113-161

<sup>17</sup> Séro-Guillaume, Philippe, *Langue des signes, surdité et accès au langage*, édition revue et augmentée, Paris, Papyrus, 2011, 224 p. - p.86



maternelle et sa reprise par Hervé Barreau<sup>18</sup> vont nous arrêter ici. L'étude confirme que le schème avant → après précède toute expression temporelle : demain et hier, par exemple ne prennent un sens de futur général et de passé général que vers 4 ans, 4 ans et demi. On retrouve ce que nous avons déjà analysé : « *l'ordre temporel lié à l'action est exprimé avec une certaine netteté dans le vocabulaire de l'enfant [avant, après, hier, demain sont utilisés chez les petits de 18 mois à 3 ans]. Ce n'est pas qu'il ignore le temps comme durée (...) mais il semble n'attribuer à cette durée aucun autre caractère que de servir, pour ainsi dire, de support aux successions qui l'intéressent* »<sup>19</sup>. Détail intéressant pour notre propos, Barreau parle alors de « *durée de "persistance" plutôt que d'"écoulement"* » ce qui nous renvoie à notre rapprochement entre permanence de l'objet et pensée aspectuelle, c'est-à-dire au temps impliqué dans l'événement puisque concevoir l'objet comme objet permanent c'est bien le penser dans sa perdurance. Ici, on le voit, ce n'est pas la distinction de catégorie grammaticale (ou partie de discours) entre nom (substantif) et verbe qui est pertinente mais le sens inhérent au procès<sup>20</sup>.

De plus, Hurstel assimile avant et après utilisés par les enfants à hier et à demain en tant qu'embrayeurs, c'est-à-dire comme des marques indissociables de l'énonciation. Elle appelle cela des termes dynamiques ou notions dynamiques c'est-à-dire des notions qui « *ont un sens imprécis, général, et sont comprises par l'enfant dans un contexte essentiellement* »<sup>21</sup>. Avant l'âge de 4 ans, l'enfant accorde à demain et hier un sens de moment du temps qui se précise avec l'emploi d'avant et après, parfois, on trouve aujourd'hui. Ce ne sont donc pas des verbes, mais bien des mots embrayeurs. Or, ces mots, dans le langage adulte, sont des adverbes de localisation et de positionnement portant sur « *une durée de persistance* »<sup>22</sup> non mesurée et non mesurable par l'enfant dit Hervé Barreau. Bref, ces vocables utilisés par l'enfant renvoient à une distinction entre accompli et non accompli entre terminé et en cours, c'est-à-dire à une approche aspectuelle des événements. Ces distinctions sont faites depuis le présent large

<sup>18</sup> Hurstel, F., *Essai sur l'expression du temps chez l'enfant de 1 à 4 ans*, DES de psychologie de l'enfant, 1964 ; Barreau, Hervé, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, 1478 p. p.174 sv.

<sup>19</sup> Barreau, Hervé, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, p.175

<sup>20</sup> Ce qui ouvre la question à l'image temps inhérente au sémantème (imperfectivité, procès non borné), perfectivité (procès borné). Le lien que nous avons établi entre substantialisation et durée vient éclairer la différenciation de système, que l'enfant construisant sa langue acquerra ultérieurement, entre la partie du discours du nom et la partie du discours du verbe. Mais on voit, dès la période de l'intelligence sensori-motrice ce qui va servir de substructure cognitive à cette distinction.

<sup>21</sup> F. Hurstel citée par Barreau, Hervé, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, 1478 p - p.174

<sup>22</sup> Barreau, Hervé, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, p.175

d'un avant et d'un après soit d'une orientation du regard de la pensée vers l'avant et de l'orientation du regard de la pensée vers l'après. On reste dans la rétention d'un ordre d'événements plutôt que dans la représentation de cet ordre. On n'est pas devant une représentation temporelle des événements. L'observation 133 extraite du livre de Jean Piaget, *La Formation du symbole chez l'enfant*, éclairera, confirmera, approfondira ces remarques.

*II, 4. 2. 2. La Formation du symbole de Jean Piaget (1945)*

Ce qui est posé, c'est que la distinction avant → après et même celle d'hier / demain, ne recourent pas des distinctions temporelles telles que les adultes les entendent. L'observation 133 rapportée par Jean Piaget dans *La Formation du symbole*<sup>23</sup>, illustre bien que l'emploi par l'enfant de formes temporelles s'accompagne de représentations fantaisistes du temps (sur les longues périodes en particulier) :

« Obs. 133 : A 1 ; 11(10) Jacqueline traduit verbalement, pendant l'action, une succession temporelle en disant : « *soupe avant, pruneaux après* ». De même, entre 2 et 2 ; 6, elle comprend les durées exprimées par « *un petit moment* », « *dans un moment* », etc.

A 3 ; 10, Laurent demande si le jour où nous sommes, et dont on lui avait dit, la veille que ce sera « *demain* », « *c'est demain de Pinchot* (= notre quartier) ou *c'est demain partout* ? »

J. à 5 ; 7(11) : « *c'est demain dimanche ?* – Oui. – *chez les vrais nègres, c'est aussi dimanche ?* – Oui. – *Pourquoi c'est partout dimanche ?* A 5 ; 9(10) « *est-ce qu'il y a aussi un « hier » chez les nègres ?* » A 5 ; 9 (2) « *Est-ce qu'il y a des moments où il n'y a pas d'heures, ou bien il y a tout le temps, tout le temps des heures ?* »

A 4 ; 3 (0) Elle dit d'une rivière qu'elle est « *plus vieille qu'une maison*. – Comment tu sais qu'elle est plus vieille ? – *Parce que ça m'intéresse plus la rivière* ». A 5 ; 11(0) Leur vieil oncle vient de se séparer d'une bonne trop âgée : « *N'est-ce pas P. est parti de chez oncle A. parce qu'elle était trop vieille et fatiguée. Alors quand E. (la nouvelle bonne, toute jeune) sera aussi vieille elle partira de chez oncle A. et il prendra quelqu'un d'autre.* ». Donc oncle A., conçu comme système de référence immobile, ne vieillit pas lui-même. A 6 ; 5(9) : « *Mais T. sera peut-être, un jour, plus grand que toi. – Ah oui, parce que c'est un garçon : alors il sera plus âgé* ». Or, T. a 17 jours et il y a plus de six ans de différence entre J. et son petit frère »

Cette observation montre aussi, que l'enfant organise le temps en fonction de ses centres d'intérêt, de ce qui lui apparaît fixe (objet ou personne,

<sup>23</sup> Piaget, Jean, *La Formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1976 (1<sup>ère</sup> édition 1945), 310 p. – p.279/280

monde immobile sur lequel un élément se déplace) et qu'il ne saisit pas, qu'il ne sait pas prendre en compte l'évolution générale des êtres et des choses. Par exemple, les jeunes enfants ne s'imaginent pas que leurs frères et sœurs grandissent en même temps qu'eux ni que la différence d'âge qui les sépare soit intangible. L'enfant ne maîtrise pas l'ordre temporel. En même temps, il fait des projections à 3/4/5 ans mais celles-ci sont purement imaginaires, non raisonnées. C'est que l'enfant maîtrise un ordre d'événements sur le plan pratique (ordre des repas, le lever, le matin, le soir, le coucher<sup>24</sup>) mais qu'il n'est pas capable encore de transposer cela en un schème général de l'ordre temporel et de son expression verbale. La perception de la durée (les psychologues disent souvent du temps, mais il s'agit de la durée, c'est-à-dire du temps impliqué, impliqué dans le procès, interne au procès) et l'insertion du procès dans le temps (temps expliqué, situation du procès sur la ligne du temps par exemple) ne sont pas articulés. Plus même, ils sont absorbés dans l'acte présent de l'enfant, dans le moment de l'énonciation, par la situation d'énonciation. C'est le présent large évoqué lors du processus de construction de l'image-temps nommé chronogénèse. Ce présent large, Damourette et Pichon en parleraient sûrement comme appartenant au nynéocentrisme (point de vue du je-ici-maintenant).

Pour assigner un ordre de succession temporelle à une multiplicité d'événements représentés et non vécus, l'enfant procède par une construction en pensée, intellectuelle et non par une rétention de l'ordre qui lui serait immédiatement accessible. Au début, la représentation du temps se confond « avec une étendue »<sup>25</sup>, c'est-à-dire que le temps est durée, parce que « la durée est elle-même une distance »<sup>26</sup>. C'est l'événement lui-même, en dehors de son insertion dans le temps qui intéresse l'enfant (ce qui correspondrait au temps impliqué de Guillaume). Dit autrement, c'est le parcours de la distance entre le début et la fin du procès qui l'intéresse et l'aspect du dit procès : accompli ou inaccompli.

Alors que le temps situe un procès par rapport à un repère chronologique, l'aspect concerne la manière dont un procès est exprimé par un verbe. L'aspect porte sur l'achèvement ou l'inachèvement du procès. L'aspect définit le procès par rapport à l'événement. Une preuve par le dessin d'enfants de moins de six ans peut être, ici, apportée. Si pour l'enfant le thème principal de son dessin est un oiseau, alors, l'oiseau dessiné sera plus grand que tous les êtres humains. Une route qui s'éloigne sera toujours de la même largeur. Ou encore, un même personnage va se retrouver plusieurs fois dans le même

<sup>24</sup> Hurstel, par exemple signale, entre 2 et 3 ans, l'utilisation des mots « *le jour* » et « *la nuit* », mais sans aucune valeur temporelle, parce qu'ils n'ont pas de sens général du point de vue de l'ordre temporel ; ces mots sont liés à des actions (lever / coucher) mais aussi à des caractéristiques qualitatives (clair / noir). Bref, ils ne sortent pas du présent de la situation vécue.

<sup>25</sup> Barreau, Hervé, *op.cit.* p.181

<sup>26</sup> Barreau, Hervé, *ibid.*

dessin parce que le dessin « *ne représente pas une coupe du temps, mais un lieu qui ne change pas quand les personnages se déplacent* »<sup>27</sup>. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles les enfants de cet âge ont du mal à comprendre une série d'images successives : « *si le dessin change c'est que le lieu aussi doit avoir changé* »<sup>28</sup>. C'est la preuve que pour les enfants de moins de six ans, les rapports d'avant et d'après dans un récit ne sont pas saisis en une seule série temporelle, bref que l'unicité du temps (sa linéarité unidimensionnelle) n'est pas construite : « *faute de savoir élaborer un récit (...) l'enfant ne parvient pas à comprendre le procédé des images successives* »<sup>29</sup>. L'enfant n'arrive pas plus à penser le temps sous la forme d'une suite linéaire qu'à représenter les événements par une série d'images distinctes se suivant dans l'espace parce que c'est une seule et même chose, preuve du lien entre construction du temps et spatialisation ; preuve, par conséquent, que la représentation du temps c'est sa spatialisation. La représentation du temps est donc seconde par rapport à la représentation de l'espace.

#### II. 4. 2. 3. Ce pourquoi la représentation du temps est une spatialisation

Que le temps soit précédé par la construction de l'espace, une preuve en est donnée par la constitution de la notion d'âge. On a trois stades :

-Au premier stade (4/6ans) : L'âge est défini d'après la taille, donc la dimension spatiale des êtres. A la question « [tu as un frère,] *quel est le plus vieux ?* », un enfant de 4 ; 9(0) répond : « *Mon frère, parce qu'il est le plus grand* »<sup>30</sup>

-Au second stade (5/8 ans) : l'enfant juge toujours l'âge en fonction de la taille mais commence à prendre en compte la date de naissance. On est aux alentours de 9/10 ans

-Au troisième stade (8/10ans) : l'enfant ne juge de l'âge qu'en fonction de la date de naissance

Une autre preuve est apportée par une expérience faite par F. Hurstel demandant aux enfants de mettre en ordre des actions (par exemple l'habillement) à partir d'une série d'images en désordre : « *c'est en se référant à l'espace qu'il [l'enfant] commence à ordonner chronologiquement, mais c'est en différenciant l'ordre spatial de l'ordre temporel qu'il arrive à ordonner chronologiquement de*

<sup>27</sup> Malrieu Philippe, *Les Origines de la conscience du temps. Les attitudes temporelles de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1953, 159 p. - p.66

<sup>28</sup> Malrieu Philippe, *Les Origines de la conscience du temps. Les attitudes temporelles de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1953, 159 p. - p.66 note2

<sup>29</sup> Piaget, Jean, *Le Développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, PUF, 1981 (1<sup>ère</sup> éd. 1946), 299 p. - p.12

<sup>30</sup> Piaget, Jean, *Le Développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris PUF, 1981 [1<sup>ère</sup> éd. 1946], 299p. - p.213

*façon correcte les images. Il corrige l'ordre spatial à l'aide d'un raisonnement portant sur le contrôle de chaque activité en fonction du but : "si je mets cet habit avant l'autre, la poupée sera mal habillée" »<sup>31</sup>. Et ceci, pas avant 6 ans.*

On trouve, également, une confirmation de la prééminence de l'espace sur le temps dans les expériences de P. Gréco sur l'estimation des durées par les enfants de 6 à 10 ans. Pierre Gréco distingue quatre étapes : 6/7 ans ; 7/8 ans ; 8/9 ans ; 9/10 ans. Nous nous arrêterons ici sur la première étape, à 6/7 ans où prédominent les réponses spatiales avec l'équivalence bien connue de la durée et de la distance : « L'expérimentateur : dis moi qui s'est promené plus longtemps, toi ou moi ? - L'enfant : c'est nous ! - L'expérimentateur : Pourquoi ? - L'enfant : On a fait une longue promenade »<sup>32</sup>.

La représentation du temps, des relations temporelles, à 6/7 ans est donc dépendante de la représentation spatiale, des relations spatiales. Or, Pierre Gréco comme Paul Fraisse et comme Hervé Barreau qui reprendra l'expérience<sup>33</sup>, fait de l'intuition de la durée une expérience primitive contrairement à Jean Piaget. Toutefois, qu'il y ait accord entre eux sur ce primat de l'espace sur le temps est une preuve convergente avec notre propos.

#### II. 4. 2. 4. Les études de Jean-Paul Bronckart et Emilia Ferreiro

Bronckart<sup>34</sup> montre que dans les récits enfantins descriptifs d'action, les temps des verbes expriment des opérations aspectuelles. Michel Fayol a contesté le travail de Bronckart<sup>35</sup> en cherchant à valoriser les valeurs temporelles des formes verbales utilisées par les enfants. Or sa thèse ne réussit pas à convaincre car elle laisse de côté les discours des enfants avant 7 ans. De plus, en faveur de la thèse de Bronckart, on peut citer la recherche d'Emilia Ferreiro<sup>36</sup>. Commentant les énoncés d'un enfant de 4/5 ans, elle remarque que l'opposition aspectuelle accompli/ inaccompli commande ses productions. C'est ce qui est accompli qui retient l'attention de l'enfant non la consécution des événements qui y aboutit. Ce qui fait événement, c'est le résultat et non pas l'enchaînement, le déroulement.

<sup>31</sup> Hurstel, F., « *Etudes des conditions d'apparition de la notion d'ordre et d'événements chez l'enfant de 3 à 6 ans à partir d'une série d'images en désordre* », *Enfance*, n°4-5, 1966, pp.115-137 – p.123

<sup>32</sup> Gréco, Pierre, « *Comparaison logique de deux durées et jugements corrélatifs de distances et de vitesse chez l'enfant de 6 à 10 ans* », dans *Perceptions et notions de temps*, Paris, P.U.F., 1967, pp.3-103 – p.20

<sup>33</sup> Barreau, Hervé, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, p.706/708

<sup>34</sup> Bronckart, Jean-Paul, *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976, 152 p.

<sup>35</sup> Fayol, Michel, « *L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits. Etude chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent* », dans Wittwer, Jacques (éditeur), *La Psycholinguistique textuelle. Bulletin de Psychologie -38-*, 1985, pp.683-703

<sup>36</sup> Ferreiro Emilia, *Les Relations temporelles dans le langage de l'enfant*, préface de Jean Piaget, Genève, Droz, 1971, 389 p.

Avant six ans, les emplois des formes verbales au présent, au passé composé (les plus nombreuses) et au futur (l'étude de Bronckart fait la même remarque avec l'imparfait) n'ont pas de valeur temporelle. Ferreiro émet alors l'hypothèse, que toutes ces formes n'auraient pas de valeurs temporelles, mais ne porteraient que des valeurs aspectuelles :

le passé composé, l'accompli ; le futur et le présent l'inaccompli (Bronckart ajoute le présent et l'imparfait pour l'inaccompli avec pour l'imparfait le lien avec une action longue).

Cela correspond à des observations de Jean Piaget dans *Les Notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*<sup>37</sup> où l'épistémologue montre que les petits s'intéressent dans l'ordre :

*Au résultat de l'action / Au départ de l'action / Au déroulement de l'action*  
Pour Ferreiro, ce n'est qu'à partir de 8/9 ans que les temps des verbes (ceux utilisés, car le système verbal des temps n'est pas construit, n'est pas en équilibre à cet âge, il est en pleine construction) indiqueraient clairement les relations temporelles. Bronckart montre également, que ce n'est qu'à l'adolescence et à l'âge adulte que le système verbal est institué chez le sujet parlant : « *La caractéristique de "résultativité" de l'action est déterminante pour le choix des temps du verbe chez les sujets de 3 à 8 ans* »<sup>38</sup>. Bronckart saisit un tournant dans l'usage des formes dont se sert l'enfant à partir de 6 ans. Jusque là, la nature de l'action et l'intervalle spatio-temporel impliqué (c'est-à-dire impliqué dans le procès) sont pris en compte ce qui nous renvoie bien au temps impliqué de Guillaume, donc à des valeurs aspectuelles. L'enfant s'exprime principalement par le présent et le passé composé. Or, à 6 ans, l'emploi du passé composé régresse : « *cette apparition massive du présent à partir de 6 ans signifie (...) que désormais le temps du verbe assume une fonction temporelle et non plus aspectuelle* »<sup>39</sup>.

Chez Bronckart comme chez Ferreiro, les observations convergent. On peut le formuler avec André Joly relatant les expériences de Ferreiro : l'enfant sort de « *l'immanence au temps (immanence au présent de parole, immanence de l'événement) pour passer à sa transcendance et pouvoir, ainsi, le contempler en tant que réalité objectivée dans la pensée* »<sup>40</sup>

<sup>37</sup> Piaget, Jean, *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*, Paris, PUF, 1948, 283 p.

<sup>38</sup> Bronckart, Jean-Paul, *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976, p.69

<sup>39</sup> Bronckart, Jean-Paul, *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976, p.72

<sup>40</sup> Joly, André, « Expérience, représentation, expression du temps » dans *Hommage à Bernard Pottier. Annexe des cahiers de linguistique hispanique médiévale 7 (1)*, Paris, Klincksieck, 1988, pp. 395-408, p.407

### II. 4. 3. Une preuve par l'histoire des langues

Le linguiste Alvaro Rocchetti différencie trois étapes dans l'évolution du système verbal dans les langues du monde.

Dans un premier stade, le nom et le verbe seraient indifférenciés, un procès serait vu comme serait vu un objet. Ce qui est remarquable, c'est que dans la construction de l'événement par l'enfant, c'est le résultat du procès qui retient en premier l'attention des constructions linguistiques : « *Le procès est saisi à son terme comme dans le cas des objets, lesquels ne peuvent être analysés intérieurement sans cesser du même coup d'être eux-mêmes : une table n'est telle que lorsque je la considère globalement comme l'objet qu'elle constitue, en deçà il n'y a que des composants : pieds, plateau... Seule une saisie finale peut être globale* »<sup>41</sup>.

Dans un second stade, l'objet et le procès sont différenciés. Cette deuxième étape est celle de la « *conquête du temps impliqué* », et de son analyse. Cette « *première diversification des formes verbales après l'indistinction initiale* »<sup>42</sup> aboutit à la construction de la distinction aspectuelle :

accompli vs inaccompli.

Le procès est analysé de l'intérieur, on ne sort pas de l'événement : « *nous sommes encore dans le temps impliqué et non pas dans le temps tel que nous l'entendons, divisé en époques. Celles-ci sont encore indiquées par des éléments lexicaux extérieurs au verbe (hier, aujourd'hui, demain etc.)* »<sup>43</sup>. On notera l'écho de l'étude de Hurstel et du rôle que cette dernière fait jouer à ce qu'elle nomme les *notions dynamiques* et *embrayeurs* (les adverbes *hier etc.* en relation directe avec *avant* et *après*). Le rapprochement est frappant.

Dans un troisième stade est celui de « *la conquête du temps expliqué* »<sup>44</sup>. C'est alors que s'expriment les temps d'époque. Alvaro Rocchetti souligne que ce passage s'opère en même temps que l'analyse temporelle s'élargit de la prégnance du sémantème des verbes. Le linguiste parle d'un processus historique de développement qui va dépasser « *les notions particulières* » pour s'appliquer à toute notion verbale indistinctement. C'est un tel processus de généralisation qui, s'appuyant sur le développement des auxiliaires, va

<sup>41</sup> Rocchetti Alvaro, « *De L'Indo-européen aux langues romanes : une hypothèse sur l'évolution du système verbal* », dans Joly André et Hirtle Walter (sous la direction de), **Langage et psychomécanique du langage, études dédiées à Roch Valin**, Lille-Québec, Presses universitaires de Lille – Presses de L'Université de Laval, 1980, pp.254-267 – p.258

<sup>42</sup> Rocchetti Alvaro, « *De L'Indo-européen aux langues romanes : une hypothèse sur l'évolution du système verbal* », *op.cit.* p.259

<sup>43</sup> Rocchetti Alvaro, « *De L'Indo-européen aux langues romanes : une hypothèse sur l'évolution du système verbal* », *op. cit.* p.259

<sup>44</sup> Rocchetti Alvaro, « *De L'Indo-européen aux langues romanes : une hypothèse sur l'évolution du système verbal* », *op.cit.* p.261

généraliser le mécanisme de l'aspect qui, en français, par exemple oppose une forme simple (il mange) à une forme composée (il a mangé). C'est de même, un processus de généralisation qui, sur la base de la localisation de « *l'action par rapport au moment où se place le locuteur* »<sup>45</sup>, qui va aboutir à la représentation du temps expliqué d'après la distinction des époques.

Alvaro Rocchetti caractérise cette évolution comme un « *travail de conquête de la morphologie sur la sémantique, des éléments pré-fabriqués de la langue sur les assemblages improvisés du discours* »<sup>46</sup>. Son étude se place dans la filiation de ce qu'Antoine Meillet écrivait : « *La catégorie de l'aspect est plus concrète que celle du temps, et, au cours de l'histoire des langues indoeuropéennes, on voit l'aspect perdre de l'importance, le temps en gagner* »<sup>47</sup>.

### III. Conclusion vers l'enseignement

Ce que ces travaux démontrent, en concordance avec les travaux piagétiens sur la construction de la notion de temps chez l'enfant, c'est que l'enfant construit petit à petit le système verbal. Pour qui fait profession d'enseigner aux élèves, nul doute que la connaissance des étapes de la construction du système verbal, donc la connaissance des étapes de la construction de l'image-temps chez l'enfant, sont des impératifs avant toute chose. Or, force est de constater que de cela, l'institution scolaire, dans toutes ses déclinaisons, se désintéresse.

Il y a pourtant des convergences qui devraient être centrales pour toute conception générale des enseignements, dont l'enseignement du langage<sup>48</sup>. Nous voyons, ainsi, comment nous pouvons faire le lien entre la construction du nom chez l'enfant et la construction du verbe<sup>49</sup>. Ainsi, la centration sur l'aspect entre 2 et 6/7 ans (pensée pré-rationnelle) correspond à la centration par l'enfant

<sup>45</sup> Rocchetti Alvaro, « *De L'Indo-européen aux langues romanes : une hypothèse sur l'évolution du système verbal* », *op. cit.* p.261

<sup>46</sup> Rocchetti Alvaro, « *De L'Indo-européen aux langues romanes : une hypothèse sur l'évolution du système verbal* », *op. cit.* p.267

<sup>47</sup> Meillet, Antoine, *Linguistique historique et linguistique générale*, Genève-Paris, Slaktine – Champion, 1982, 335 p. - p.185

<sup>48</sup> Nous disons du *langage* parce que l'enseignement primaire et secondaire-collège ne saurait prétendre à enseigner la **langue** mais peut se faire enseignement pertinent du **discours** aux élèves. Voir Séro-Guillaume, Philippe, *Langue des signes, surdité et accès au langage*, édition revue et augmentée, Paris, Papyrus, 2011 (1<sup>ère</sup> éd. 2008), 224 p. ; Séro-Guillaume, Philippe, Geneste Philippe, *A Bas la grammaire*, Paris, Papyrus, 2014, 125 p. ; Geneste Philippe & Séro-Guillaume Philippe, *Les Sourds, le Français et la langue des signes*, 2<sup>ème</sup> édition revue et corrigée, Chambéry, éditions du CNFEDS, 2014, 200 p. ; Geneste Philippe *Gustave Guillaume et Jean Piaget : contribution à la pensée génétique*, préface d'André Jacob, Paris, Klincksieck, 1987, 215 p. ; Geneste Philippe, *Politique, langue et enseignement*, Vauchrétiens, Ivan Davy éditeur, 1998, 240 p.

<sup>49</sup> Voir dans cette étude, tout ce qui concerne la substantialisation et *supra* la note 22



sur des propriétés isolées des objets. Durant ce stade, les caractéristiques subjectives de l'action concordent avec la relative indifférenciation du sujet d'avec l'objet. Nous avons déjà montré en nous appuyant sur Piaget que cela explique pourquoi le signe n'est pas équilibré avant 7 ans.

Et si durant le stade de la pensée concrète (7/12 ans) le système des temps verbaux n'est pas encore en place dans son entièreté, alors que l'enfant « *commence à concevoir l'action dans son accomplissement total* »<sup>50</sup> et qu'il commence à la mettre en relation avec sa présence au monde (avec la situation d'énonciation), c'est parce que, pour qu'il y ait projection ou rétrojection dans le temps, pour qu'il y ait transport du présent en un autre site de la ligne du temps que le *hic et nunc* (cas des récits, notamment), il faut que les opérations de la réversibilité soient acquises : « *les notions d'antériorité, postériorité et simultanéité entre événements exigent, en effet, une réversibilité de leurs relations, celles-ci s'accompagnant de la première différenciation véritable entre l'énoncé et le sujet parlant* »<sup>51</sup>. Il y a donc un lien certain entre la réalisation plein et entière de la systématique des temps verbaux et l'atteinte de l'enfant au stade de la pensée opératoire. C'est la condition qui fait comprendre que « *le système verbal d'une langue permet non seulement de suivre une chronologie mais aussi de s'en libérer* »<sup>52</sup>. Mais pour être juste, il faut ajouter qu'un système verbal non construit dans son entièreté ne signifie pas une absence de système. Et c'est l'enjeu de l'enseignement de repérer ce qui est construit, ou plutôt ce qui se construit. Ce que nous savons c'est que le développement du langage s'opère en compagnonnage avec le développement de l'intelligence, en compagnonnage et point en identité puisque nous avons, ailleurs, montré que la langue se développe selon la voie de la cohérence systématique et non de la logique opératoire<sup>53</sup>. Si la base explicative du langage ou mieux dit de la mécanique signifiante est *l'opératif*, la base explicative de l'intelligence est *l'opératoire*. Mais tous deux posent en centralité de rigueur la notion *d'opération*.

Enfin, si, comme l'analyse conjointe de la psychogénèse du temps et de la chronogénèse nous le montre, **l'aspect est le miroir linguistique du temps de l'action comme il est le creuset linguistique de la représentation des temps**

<sup>50</sup> Bronckart, Jean-Paul, *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976, p.141

<sup>51</sup> Bronckart, Jean-Paul, *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976, p.141

<sup>52</sup> Sadek-Khalil, Denise, *Apport de la linguistique à la pédagogie*, Paris, Papyrus, 1997, 140 p. – p.17

<sup>53</sup> Geneste Philippe, « *De L'Opérativité chez Gustave Guillaume et Jean Piaget* » dans Jacob, André (sous la direction de), *Repenser la condition humaine. Hommages à Gustave Guillaume (1883-1960) et Jean Piaget (1896-1980)*, Paris, Riveneuve éditions, 2012, 292 p. – pp.97-112. Geneste Philippe, « *De La Genèse du signe. Du sens et du concept, pensée verbale et pensée logique* », *Studia UBB philologia* LXIII, 3, 2018, pp.33-48.

**d'époques**, alors, la question aspectuelle étant mise au départ de tout enseignement des formes verbales, et sachant que l'aspect ne s'intéresse pas à la localisation du procès dans le temps mais s'intéresse aux caractéristiques de la réalisation même du procès, cela remet au cœur de la préoccupation de l'enseignement le processus de construction du sens (en langue donc, la sémantèse dirait Guillaume) des mots. Et cela à partir du discours propre des enfants : en effet, pour enseigner, il faut suivre la progression intellectuelle, cognitive de l'enfant afin d'y articuler les savoirs visés. Par exemple, quand ils sont âgés de moins de 3 ans 6 mois les enfants utilisent préférentiellement un verbe d'état pour décrire des situations non résultatives<sup>54</sup>, ce que la doxa scolaire sur les verbes d'état interdirait de concevoir<sup>55</sup>. On enseigne avec les enfants pas à leur encontre.

## **TABLE DES MATIERES**

\*

### **I. Psychogénèse de la notion du temps durant le stade de l'intelligence sensori-motrice (0-18 mois)**

Stade 1 et stade 2 : *séries temporelles pratiques*

Stade 3 : *séries temporelles subjectives*

Stade 4 et stade 5 : *séries temporelles objectives*

Stade 6 : *séries temporelles représentatives*

\*

### **II. De la psychogénèse de la notion de temps à la psychogénèse du système des formes verbales en français**

#### ***II. 1. Une pensée aspectuelle du temps***

#### ***II. 2. Le rapport du langage et de la pensée dans le cadre de l'aspect***

#### ***II. 3. Conséquence pour la compréhension par les petits enfants des contes au passé.***

#### ***Une hypothèse***

#### ***II. 4. Autres éclairages en confirmation de l'approche constructiviste***

II. 4. 1. Préambule

II. 4. 2. D'autres preuves de notre hypothèse, au-delà de la période sensori-motrice

*II. 4. 2. 1. Decroly et Hurstel*

*II. 4. 2. 2. La Formation du symbole de Jean Piaget (1946)*

*II. 4. 2. 3. Pourquoi la représentation du temps est une spatialisation*

*II. 4. 2. 4. Les études de Jean-Paul Bronckart et Emilia Ferreiro*

II. 4. 3. Une preuve par l'histoire des langues

\*

### **III. Conclusion vers l'enseignement**

<sup>54</sup> Cf. Bronckart, Jean-Paul, *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976, p.69

<sup>55</sup> Voir les travaux de Philippe Séro-Guillaume qui, dans de nombreux séminaires, est revenu sur ce sujet de l'aveuglement de l'institution scolaire concernant les verbes d'état.