

Imparfait et Passé - simple

Contribution à *Lire - écrire à l'école n°5-6*, mars 1999, Grenoble : CRDP, pp 57-60.

Au départ : un texte d'élève ...

Une évaluation nationale de début de cycle 3 a proposé, une année, l'exercice d'écriture suivant :

Ecris la suite et la fin de l'histoire :

Il était une fois un jeune lapin qui s'appelait Lapinou. Il vivait avec ses parents, ses frères et ses soeurs dans un terrier très profond. Il était très heureux mais n'avait pas le droit de sortir à cause des chasseurs. Un jour, il en eut assez et, pendant que ses parents dormaient, il décida d'aller faire une petite promenade ...

un élève a produit cette suite de texte :

Il sortit la tête du terrier regarda le coin sorti du terrier et parta dans la forêt. Il voulu rentrer chez lui met il été perdu au milieu de la forêt. Il demanda au hibou met le hibou ne le cauné pas, il l'amena au vieux ...

Parmi les compétences que l'on peut évaluer à travers cette tâche d'écriture, il en est une, peut-être pas perceptible de prime abord dans la mesure où celle-ci est « parasitée » par des erreurs orthographiques, c'est l'usage que fait l'élève des temps du passé. En effet, derrière une morphologie verbale « atypique » pour ne pas dire erronée, cet élève manifeste des compétences linguistiques : il a été capable de repérer et de poursuivre le système temporel qui organise le début du texte.

Cet usage des temps du passé est bien connu par les enseignants des classes de début de cycle 2. Qui n'a pas entendu des enfants raconter, à l'oral, une histoire du type :

« Alors il *parta, puis il *prendit ... »

dans laquelle il est aisé d'identifier assez facilement des formes qui sont en fait des passé-simples ?

Sur le plan pédagogique, ces observations récurrentes amènent à considérer que nous sommes là à la croisée d'une double compétence : l'une relevant de la morphologie verbale l'autre de la syntaxe conséquence de choix de sens, et que si la première n'est pas acquise chez l'élève de cycle 2 la seconde est au moins en voie de l'être.

Pour en finir avec une fausse idée

Par delà la question de la morphologie des conjugaisons verbales, il faut considérer qu'apprendre la conjugaison c'est aussi, et peut-être avant tout, maîtriser l'usage des temps. La fameuse concordance des temps dans les phrases complexes est un des aspect de la chose, mais la phrase si elle est un élément « pratique » pour parler des énoncés n'est ni plus ni

moins qu'une unité moyenne entre le mot isolé et le texte ; il faut donc aller au delà la commodité qu'elle offre pour aborder des micro-questions de morphologie et de syntaxe et envisager le texte dans sa globalité. En effet, pour beaucoup de questions d'expression, s'arrêter au niveau de la phrase ne permet pas de prendre comprendre le fonctionnement de la langue. La question de l'opposition entre l'imparfait et le passé simple en est un exemple.

Je voudrais rapidement régler la question de la durée relative des actions relatées. L'imparfait n'a pas plus vocation à relater les actions longues, que le passé - simple les actions brèves. Pour preuve, ces deux contre-exemples :

- Mathusalem vécu 999 ans.
- A huit heures il finissait son repas.

Comment juger ici de la durée relative des deux événements ? Est-ce bref ou rapide de vivre 999 ans quand on l'exprime au passé - simple ? N'importe quel élève un peu malin serait capable de proposer des contre-exemples analogues. Par ailleurs, les textes de littérature enfantine en regorgent :

« Le détective se promena toute la journée dans la ville. La nuit tombait. Il avait froid maintenant ... » (F. Garnier, *Pudding Tom course le Golem*, Coll. Série Noire, ed. Syros)

Il fallait faire un sort à cette représentation des valeurs relatives de ces deux temps, c'est fait. Si les bons manuels de français n'en sont plus à soutenir que l'on relate au passé simple les actions brèves et à l'imparfait celles qui durent, ils ont pour la plupart recours à des théories linguistiques assez récentes et notamment à l'opposition récit / discours inspirée de Beneveniste (1966) et Weinrich (1973). Si elles sont très éclairantes pour l'enseignant, il est difficile de voir en quoi elles ont une application directe dans la classe. On ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sur une transposition de ces savoirs dans une perspective pédagogique.

Qu'en est-il dans les textes ?

Cette théorie, élaborée à partir des travaux de la linguistique des textes, est fondée sur une opposition entre deux modalités d'expression deux attitudes de locution du sujet : le récit et le discours (Beneveniste) et ce que Weinrich nomme le « monde commenté » et « monde raconté » ainsi un certain nombre de temps sont utilisés dans le cadre d'une énonciation « commentative », ce sont le passé-composé, le présent et le futur les autres ont un usage plus narratif : plus que parfait, passé-antérieur, passé-simple, imparfait, conditionnel.

Ainsi, les textes sont classables en deux grandes catégories se caractérisant également par le degré d'implication de l'auteur dans son texte. Les temps commentatifs étant plutôt associés aux deux premières personnes, les temps narratifs à la troisième. Cette théorie est aujourd'hui dans beaucoup de manuels de primaire et de collège :

(...) Si tu racontes une histoire en tant que narrateur extérieur , avec du recul, tu parles en « il » ; tu utilises le passé-simple et l' imparfait . Ton texte ressemblera à un conte ou à un roman. <i>Entrelignes Lire/écrire CM2, Paris - Hatier, p.181</i>

C'est dans ce cadre que s'inscrit la dyade imparfait / passé - simple, dont on va maintenant envisager les relations. Nous avons montré plus haut que ces deux temps n'étaient pas opposables en terme de durée et qu'avant même un enseignement formel de grammaire les enfants ont une connaissance empirique du fonctionnement de la langue et particulièrement que, lorsque l'on raconte, on doit utiliser des temps particuliers. En outre, par

delà l'enseignement qu'ils reçoivent en classe, les enfants ont conscience que ces deux temps du passé n'ont pas la même valeur.

Ce qu'en savent les élèves

Un travail de recherches mené par E. Bednareck (1992) auprès d'élèves de CM2 le montre. Procédant par entretiens, dialogues et confrontations autour de phrases ne se distinguant que par le temps employé, elle a essayé de mettre à jour ces connaissances acquises empiriquement.

Les phrases proposées étaient les suivantes :

- Le mercredi 20 l'homme disparut.
- disparaissait.
- a disparu.
- Il mangeait une pomme.
- Il mangea une pomme.

Quelques extraits de l'entretien :

extrait n°1

Elisabeth - Qu'est-ce qui fait la différence entre ces trois temps ? Parce que l'homme a disparu quelle que soit la façon de le dire ? Alors, qu'est-ce qui est important, quelle est la différence ?

Enfant - La conjugaison, la terminaison,

Elisabeth - Est-ce que « l'homme disparut » c'est pareil que « l'homme a disparu » ?

Enfant - Non.

Elisabeth - Qu'est-ce qui est différent entre ces deux phrases

Enfant - « L'homme a disparu » c'est soudain, c'est tout à coup.

Elisabeth - Et puis « l'homme a disparu » ?

Enfant - « L'homme a disparu », ça fait un moment qu'il a disparu.

Elisabeth - Et par rapport à maintenant ?

Enfant - Par rapport à maintenant, ça fait longtemps qu'il a disparu, il est pas encore revenu.

(...)

Dans ce premier passage, on constate que l'enfant connaît la règle qui veut que dans un texte au passé, utilisant l'imparfait / passé-simple, les verbes précédés d'adverbes indiquant qu'une action survient doivent être mis au passé-simple.

extrait n°2

Elisabeth - Pourquoi est-ce que tu diras une fois une fois « Il mangeait la pomme » et une autre fois « il mangea la pomme » ?

Enfant - Il l'a déjà entamée, la pomme.

Elisabeth - Dans quelle phrase ?

Enfant - Dans « il mangeait », il l'a déjà entamée, il est en train de le faire et il va le faire après.

Elisabeth - D'accord et dans « il mangea la pomme » ?

Enfant - Il l'a déjà mangée, elle est finie.

Ce second passage est plus intéressant, il montre que l'enfant a acquis, sans la formuler, la notion d'aspect. Ainsi, il explique, avec ses mots, que l'imparfait et le passé-simple se distinguent dans la manière dont ils donnent à voir l'évènement relaté. L'imparfait

donnant à voir l'action dans sa durée : « il l'a déjà entamée, il est en train de le faire et il va le faire après », le passé simple donne à voir l'action comme ayant un début et une fin et situant l'énoncé au delà du terme de l'action : « Il l'a déjà mangée, elle est finie ».

Par ailleurs, les travaux de Weinrich ont montré que la répartition de l'imparfait et du passé - simple dans les textes narratifs entraînait des effets de sens, ainsi il montre que l'on perçoit comme faisant partie du décor les états ou les événements relatés à l'imparfait alors que ceux qui sont au passé - simple sont mis en relief. Pour montrer cela, il fractionne une nouvelle de Maupassant : *Le mariage du lieutenant Laré* en deux textes le premier reprend les phrases au passé - simple le second celles qui sont à l'imparfait ou au plus que parfait. L'effet de sens porté par ces deux « sous-textes » est fondamentalement différent, le premier est assimilable à un récit qui se caractérise par un rythme rapide d'événements ; le second texte obtenu produit un effet radicalement inverse, on a l'impression qu'il s'agit parfois de la description d'un tableau.

En Bref

De la théorie linguistique il faut retenir les points suivants :

- l'imparfait et le passé simple sont deux temps du passé qui sont utilisés pour **raconter le monde** ;
- par ailleurs, quand il s'agit d'un **commentaire sur le monde** ou sur des événements, on utilisera un autre système temporel. (présent - futur - ...).
- L'imparfait et le passé simple diffèrent par la façon dont ils donnent à voir les événements relatés.
- **L'imparfait donne à voir les événements dans leur durée**, en cours de réalisation, c'est le temps de ce que l'on veut mettre à l'arrière-plan ;
- **le passé - simple donne à voir les événements** au delà de leur fin, c'est le temps de ce que l'on veut mettre **au premier plan**.

Conséquences pédagogiques

Il y a deux manières d'envisager son rapport à la langue et à la syntaxe : on peut d'une part, estimer qu'écrire c'est essentiellement appliquer des règles, d'autre part, la primauté de la règle peut être relativisée et on estime alors qu'écrire c'est avant tout s'exprimer¹.

En ce qui concerne la question des modes d'utilisation de l'imparfait et du passé - simple, on ne peut pas adopter le premier point de vue pour la raison que les événements relatés ne sont pas intrinsèquement de premier ou de second plan, et que, par ailleurs, il est difficile de déterminer dans l'absolu s'ils doivent être relatés dans leur aspect duratif ou ponctuel. Sur ce point, élaborer un message consiste soit à

Il s'agit là de choix que doit effectuer le locuteur ou le scripteur et c'est en fonction de ces choix qu'il utilisera tel ou tel temps. Il est donc impossible ou relativement difficile et réducteur de donner à l'élève des exercices « à trous » et de leur demander de compléter avec l'imparfait ou le passé simple, à moins de ne proposer que des phrases simples dans lesquelles très clairement on puisse considérer qu'une action survienne pendant qu'une autre se déroule.

¹ J'ai développé ces questions dans ma première chronique « Faut-il brûler les livres de grammaire ? » *Lire - écrire à l'école n°1*.

Observons l'exercice suivant :

3) Choisi le temps imparfait ou passé - simple

- Le peloton *progresser* sans difficulté sur la route étroite lorsqu'un troupeau lui *barrer* la route.
- La famille *regarder* paisiblement la télévision quand une terrible explosion se *faire* entendre.
- Comme nous *franchir* le carrefour une moto *surgir* à toute allure sur notre gauche.
- Le visiteur *appuyer* plusieurs fois sur la sonnette mais personne ne *venir* lui ouvrir.

(tiré de *La courte échelle* CM2, Paris : Hatier, p.80)

On constate que tout d'abord qu'il est un certain nombre de choix indiscutables : « lorsque » introduit toujours une action soudaine, donc de premier plan, là pas de doute le passé - simple s'impose, et naturellement on mettra le premier verbe à l'imparfait ; il en va de même pour la seconde phrase. Pour les phrases 3 et 4, toutes les combinaisons sont envisageables :

- *Imparfait / imparfait* : Comme nous *franchissions* le carrefour, une moto *surgissait* à toute allure sur notre gauche.
- *Imparfait / passé - simple* : Comme nous *franchissions* le carrefour, une moto *surgit* à toute allure sur notre gauche.
moins « naturellement » et avec un léger sentiment d'archaïsme
- *Passé - simple / imparfait* : Comme nous *franchîmes* le carrefour, une moto *surgit* à toute allure sur notre gauche.

Et comment expliquer que ce dernier énoncé « n'est pas correct » ?

- Comme nous *franchîmes* le carrefour une moto *surgissait* à toute allure sur notre gauche.

Il faut donc envisager cet enseignement dans une perspective essentiellement textuelle, dans le cadre de la lecture et la construction du sens des énoncés, et dans le cadre de leur production.

En lecture, il peut s'agir de reconstruire, de retrouver à partir d'éléments formels les effets de sens voulu par l'auteur, les textes « imparfait » et « passé - simple » des *Exercices de style* de Queneau, sont des supports intéressants pour de tels exercices. Le passage à la production écrite peut se faire de deux façons :

- en élucidant par des reformulations ce que l'on comprend à la lecture d'énoncés du type « Dès qu'il y avait une place libre il se précipitait vers elle et s'y asseyait. », et en les comparant à une reformulation du même énoncé au passé simple : « Dès qu'il y eut une place libre, il se précipita vers elle et s'y assit. »²
- en demandant aux élèves, lors de productions de textes, de déterminer parmi les événements relatés ceux que l'on estime particulièrement importants pour être mis au premier plan ainsi que la manière dont il souhaite donner à voir l'événement : (dans sa durée ou dans son aspect ponctuel)
- on peut également mettre en place des séances de réécriture avec changement sur ces points de vue.

² Les deux phrases sont extraites de « Imparfait » et « Passé - simple » des *Exercices de style*, de R. Queneau.

En bref :

Enseigner la conjugaison de l'imparfait et du passé simple doit se faire dans trois dimensions correspondant chacune à des objectifs pédagogiques particuliers :

- une dimension « orthographique » ou morphologique : avec pour objectif que les élèves connaissent la morphologie des temps, les terminaisons
- une dimension syntaxique : avec pour objectif que les élèves soient capables de reconnaître les situations où l'un des temps est requis par l'environnement, en d'autres termes qu'ils sachent qu'après « soudain », « un jour » ... on met le passé - simple.
- une dimension sémantique : les élèves doivent être capable de définir l'aspect selon lequel ils souhaitent rendre compte de l'action relatée (dans sa durée, dans son caractère répétitif, dans sa ponctualité ...) et qu'ils choisissent en fonction de leur intention de communication le temps voulu.

Cette dernière dimension ouvrant vers d'autres domaines de la maîtrise de la langue : l'aspect en l'abordant à partir du passé - simple et de l'imparfait, on peut par la suite, aborder cette notion sémantique assez complexe avec un socle de connaissances sur lesquelles l'enseignement du français en collège pourrait s'appuyer.

Jean-Pascal Simon
IUFM de Grenoble et laboratoire LIDILEM
jean-pascal.simon@grenoble.iufm.fr

Bibliographie

Bednareck Elisabeth, (1992), *Recherches sur les réactions d'un groupe d'enseignants et d'enfants de CM2 face à une nouvelle approche de la grammaire*, Mémoire de maîtrise dirigé par Michel Maillard, Grenoble : Université Stendhal.

Benveniste, Emile, (1966), *Problèmes de linguistique générale*, « Chapitre XIX les relations de temps dans le verbe français », Paris : Gallimard « coll. Tel ».

Weinrich, Harald, (1973), *Le temps*, Paris : Seuil.