« Énonciation » ou « représentation du monde » ? Le jeu dynamique de la construction du sens dans les échanges verbaux

Muriel Barbazan

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/1575>

DOI : 10.4000/praxematique.1575

ISSN : 2111-5044

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2011

Pagination : 117-166

ISBN : ISBN : 978-2-36781-013-3

ISSN : 0765-4944

Référence électronique

Muriel Barbazan, « « Énonciation » ou « représentation du monde » ? Le jeu dynamique de la construction du sens dans les échanges verbaux », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 56 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/1575> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/praxematique.1575>

Muriel Barbazan

Octogone — Laboratoire Lordat/EA 4156 — Université Toulouse 2

« Énonciation » ou « représentation du monde » ? Le jeu dynamique de la construction du sens dans les échanges verbaux

Introduction

Comment articuler les phénomènes énonciatifs à notre héritage grammatical — élaboré précisément dans la méfiance des « contingences » liées à la parole ? La question est loin d'être réglée pour la linguistique contemporaine, comme d'ailleurs pour la didactique des langues. Dans le cadre d'une sémantique cognitivement justifiable¹, cet article se penche sur l'émergence en discours de faits énonciatifs — à l'exemple du lexique puis des formes verbales « du passé ». Il s'agit d'explorer le jeu dynamique des divers éléments conduisant en discours à privilégier telle ou telle lecture d'un énoncé, énonciative ou référentielle (dénotant une « image du monde », réel ou imaginaire). Qu'est-ce qui fait que dans un contexte donné apparaît au premier plan sémantique la face énonciative d'un élément linguistique, les phénomènes du « dire », plutôt que la face dénotative, « le dit » — *ou vice versa* ? Si le recours aux registres énonciatifs (standard, familier...), associés à un paramétrage situationnel d'ordre sociolinguistique semble éclairer assez aisément le fonctionnement du lexique, on verra cependant que l'héritage grammatical n'incite pas à tirer jusqu'en langue les conséquences du fonctionnement lexical en discours,

1. Une sémantique qui situe ses propositions dans un domaine préalablement balisé à l'aide de « garde-fous cognitifs » : on se donne ainsi pour limites au champ de la modélisation les contraintes qu'imposent au cerveau humain les processus de perception, de compréhension, de production et d'apprentissage du langage mis à jour en psycholinguistique et plus largement en psychologie cognitive. (De nombreuses références seront données au fil du texte.)

sur le plan énonciatif. Quant aux formes verbales dites « du passé » (Passé Simple, Passé Composé, Imparfait), l'articulation des emplois « du dire » par rapport aux traits temporo-aspectuels généralement privilégiés pose des problèmes descriptifs lourds de conséquences pour la didactique des langues, notamment en FLE.

Un principe essentiel servira donc de fil conducteur au cheminement réflexif : il s'agit de sonder les options descriptives existantes et d'élaborer des alternatives dans la perspective d'une exploitation possible de la modélisation linguistique en didactique des langues (FLE et FLM¹). Dans cette perspective, la pertinence de la description dépend pour une bonne part de son adéquation cognitive. Partant de ce principe, l'hypothèse s'impose que les difficultés récurrentes que l'on rencontre en didactique des langues s'ancrent au moins partiellement dans certaines inadéquations des modèles linguistiques sur le plan cognitif. La section 2 de cet article illustrera certaines difficultés que posent des modèles fréquemment adoptés. Pour les temps verbaux, une voie largement répandue consiste à adopter un signifié de constitution simple, habituellement de nature référentielle (aspectuo-temporelle), solidement ancré dans un cadre sémantique bien arpenté. On dérive ensuite les faits énonciatifs de ce signifié en faisant travailler en discours divers apports de sens issus du contexte textuel (ou cotexte). Si le signifié se laisse définir dans cette optique de façon simple, le prix à payer est que la description de certaines des manifestations de sens observables s'en trouve complexifiée au point de poser de sérieux problèmes sur le plan de leur exploitation didactique. En effet, certains des paramètres descriptifs engagés contrarient des modes de fonctionnement cognitifs activés de façon non consciente et irrépessible en compréhension comme en production verbale — processus dont il faut donc nécessairement tenir compte. On se limitera ici à évoquer deux types majeurs de blocages cognitifs qui apparaissent soit *a*) pendant la phase de compréhension et d'organisation des connaissances et savoir-faire en mémoire à long terme soit *b*) en production (orale ou écrite), au

1. Au risque de décevoir certains lecteurs attendant des propositions « prêtes à l'emploi » en classe, l'objectif de modélisation ciblée ici se trouve en amont des applications pédagogiques que l'on peut en dériver — et que j'ai eu l'occasion de tester avec mes propres apprenants de FLE. L'étape préalable de modélisation théorique me paraît cependant constituer un moment incontournable de la réflexion didactique, précisément pour éviter les travers de l'applicationnisme linguistique comme les difficultés posées par une potentielle inadéquation cognitive des descriptions retenues.

moment où il faudrait réactiver ces connaissances et les rappeler en mémoire de travail parce que leur emploi serait approprié.

Ce sont ces difficultés posées par les descriptions disponibles qui m'ont conduite à envisager une autre option descriptive (cf. section 3, p. 142). Cette option descriptive à visée prédictive est inspirée d'observations et de propositions faites par Le Ny (1979), dans sa *Sémantique psychologique*. La suite de cet article s'attachera à montrer qu'une résolution des difficultés que je viens d'évoquer peut passer par une *redéfinition des significations fondamentales qui intègre des traits énonciatifs* (tant pour le lexique que pour des éléments grammaticaux d'emploi complexe, comme les formes verbales), *corrélativement à la caractérisation de situations d'énonciations types*. Ces prototypes situationnels se doivent d'être en nombre limité, pour éviter une surcharge didactique ou cognitive évidente¹. Leur rôle est de permettre de relier les significations lexicales ou grammaticales proposées à un éventail global de contextes d'emploi adaptés ou au contraire inadaptés. En retour, la compréhension des caractéristiques inhérentes à ces contextes d'emploi types permet d'éclairer le sens des traits énonciatifs intégrés aux définitions lexicales ou grammaticales en question. D'autre part, la définition des caractéristiques énonciatives de ces prototypes situationnels joue ensuite en production un rôle essentiel. En effet, ce sont précisément les particularités énonciatives liées à telle ou telle situation interlocutive type qui servent d'amorce au processus de *rappel des connaissances* (ou savoir-faire langagiers). Cette phase de réactivation des connaissances mémorisées *au moment opportun de leur emploi* est primordiale pour favoriser la production, orale ou écrite. Les processus cognitifs qui sous-tendent la réactivation des connaissances en mémoire de travail conditionnent ainsi le degré d'adaptation du modèle aux objectifs didactiques subséquents à la modélisation.

En bref, voici donc le parcours que cet article propose : il s'agit de démontrer la pertinence linguistique mais aussi cognitive ainsi que l'intérêt didactique qu'il y a à intégrer des traits de nature énonciative au cœur des signifiés des formes verbales. Ces traits énonciatifs seront articulés aux traits référentiels privilégiés traditionnellement, afin d'expliquer l'émergence des divers sens contextuels pris par ces formes très polysémiques que sont les temps dits « du passé ». Le

1. Il ne s'agit pas de retomber dans les difficultés didactiques que pose une démultiplication par principe illimitée des typologies de notions ou de contextes fonctionnels.

parcours proposé retient quatre étapes : 1) un cadrage méthodologique préalable, concernant les perspectives linguistique et cognitive puis les points de vue didactique et acquisitionnel. 2) un rappel rapide des pistes descriptives existantes dans l'objectif d'un sondage de leur adéquation à certains processus cognitifs déterminants pour les apprenants de langues. 3) l'illustration à partir du lexique de la pertinence qu'il y a à intégrer des traits énonciatifs dans les significations. 4) Sur la base des conclusions tirées à propos du lexique, un transfert des principes de modélisation retenus sur le fonctionnement des formes verbales.

I. Quels objectifs descriptifs ? À propos de choix méthodologiques

I.1. Points de vue linguistique et psycholinguistique

Si l'ensemble des linguistes partage des problématiques communes, tous ne ciblent pas les mêmes objectifs descriptifs, la même exploitation, à terme, de leurs modèles. On peut par exemple vouloir construire une modélisation linguistique pour élaborer ensuite un programme informatique de traitement automatique du langage. Il est probable alors que le linguiste aura intérêt à tenir compte des contraintes posées par le fonctionnement des outils informatiques, et qu'il choisira d'adapter les modalités de calcul de la polysémie contextuelle au fonctionnement calculatoire des logiciels utilisés ensuite. « La nécessité de construire des systèmes robustes et totalement explicites impose en effet des types de contraintes bien souvent ignorées des linguistes théoriciens », note Fuchs (2004, 22). On peut aussi vouloir développer le champ descriptif d'un cadre théorique donné : ce sont alors les postulats constitutifs de la théorie retenue qui priment et orientent le fonctionnement descriptif des propositions. On peut aussi se donner pour objectif d'élaborer une modélisation qui vise à servir au mieux une exploitation didactique subséquente, pour le FLE ou le FLM par exemple. Dans cette dernière perspective, adoptée ici, le cadre de la modélisation est délimité par les contraintes cognitives liées aux processus de compréhension, de mémorisation et de rappel des connaissances au moment opportun de leur emploi en situation d'échange verbal.

De fait, la divergence des finalités envisagées pour les modèles descriptifs justifie leur diversité. Certes les frontières entre ces perspectives d'analyse ne sont pas strictement étanches, et les emprunts croisés ne sont pas *a priori* exclus, mais ils exigent une extrême prudence méthodologique. Effectuer un transfert d'exploitation d'un modèle — d'un cadre théorique à une exploitation à visée didactique en ce qui me concerne — ne peut se faire sans procéder à une évaluation préalable de sa concordance avec le cadre cognitif dans lequel on prétend ensuite l'exploiter. C'est-à-dire qu'il faut mesurer de façon fine le degré d'adéquation des principes théoriques et modalités descriptives aux processus cognitifs mis en œuvre en compréhension et production du langage. Cette contrainte est d'autant plus incontournable que l'on cible une description d'une langue naturelle pour en extraire ensuite des outils didactiques réellement adaptés à l'apprentissage guidé de cette langue comme langue étrangère. Tout repose alors sur la cohérence et l'adaptation cognitive de la modélisation initiale : on peut (et on doit) partir du principe que les apprenants de L2 ne pourront pas « rectifier » les inadéquations ou les incohérences explicatives inhérentes à la description. Les défauts prédictifs d'une règle donnée, par exemple, ne peuvent pas être compensés par une intuition juste de la langue en cours d'apprentissage, à la différence de ce que pourrait faire un public de langue maternelle ¹.

La perspective cognitive en linguistique conduit donc, non seulement à s'interroger sur l'ensemble des connaissances spécifiques que maîtrise l'esprit humain au travers des différents systèmes des langues, *mais aussi à se demander comment ces connaissances sont organisées pour pouvoir être acquises et mises en œuvre dans l'activité de langage.*

(Fuchs 2008, 63, c'est moi qui souligne)

On comprend l'intérêt de prendre sérieusement en compte les acquis cognitifs de la psycholinguistique en particulier. La comparaison avec une situation analogue permet d'illustrer cette nécessité : si l'on a par exemple pour objectif de construire un objet qui puisse voler, il est certainement préférable de tenir compte des lois de l'aérodynamisme, plutôt que de donner à cet objet une forme cubique — pour aussi parfaite qu'elle soit. Certains types de modèles linguistiques fonctionnent

1. Pour autant, cette capacité ne justifie pas qu'on propose sciemment des descriptions douteuses sur le plan cognitif à des apprenants de FLM.

parfaitement dans le cadre descriptif adopté et selon les principes qui les gouvernent. Pour autant, ils présentent un faible degré d'adaptation potentielle pour une exploitation subséquente en didactique des langues, exploitation qui se trouve d'ailleurs être le cadet des soucis de leurs promoteurs, dans la majorité des cas (Barbazan 2010 a et section 2).

1.2. Point de vue didactique et acquisitionnel

La question du « contenu des enseignements grammaticaux » et de « l'apport des savoirs savants » (Beacco 2010, ch. 7) se situe de fait dans un cadre défini par la prise en compte de principes cognitifs et à l'intersection des domaines linguistique et didactique. Pour autant, cette problématique — qui ne peut donc (me semble-t-il) s'envisager pleinement sans recours à une construction pluridisciplinaire — fait clairement partie du cahier des charges du didacticien des langues (Grossmann 1996, Puech 1998, Grossmann/Manesse (éd.) 2003, Brissaud/Grossmann (éd.) 2009, Demaizière/Bono/Thamin (éd.) 2009, Beacco 2010). La suspicion qu'a d'ailleurs pu inspirer toute velléité de guidage grammatical suite aux hypothèses de Krashen semble d'ailleurs s'atténuer, et l'intérêt d'une réflexion métalinguistique/grammaticale (y compris explicite) en contexte d'apprentissage guidé est de plus en plus souvent admise et même revendiquée.

Il s'agit donc pour le grammairien didacticien de se poser la question de la sélection et de l'organisation des connaissances linguistiques, c'est-à-dire de « la description des caractéristiques de la langue-cible à des fins explicatives ou opérationnelles (à charge du manuel, de l'enseignant, des grammaires pédagogiques de référence...) » Beacco (2010, 146). Ce travail qui vise la « manuélisation » (*ibid.*) est essentiel puisque de celui-ci dépendent les outils disponibles ensuite pour l'enseignement guidé des langues. Il s'avère dans les faits que les acquis de la linguistique dite « du discours » n'ont guère été incorporés aux contenus grammaticaux formulés à des fins didactiques, et encore moins pour le FLE que pour le FLM (cf. Maingueneau 2001, 16; Charolles/Combettes 2001, Vigner 2004, 82, 84 et 156; Barbazan 2008 b; Combettes 2009, 42; Beacco 2010, 149). Beacco souligne ainsi, en reprenant cet extrait de Besse/Porquier qui date d'il y a déjà plus de 25 ans :

[...] la remarque que faisait H. Besse (1984) semble encore d'actualité : « Depuis la fin des années des 1960, de nombreux linguistes et grammairiens ont cherché à étendre leur champs d'étude, de la phrase à l'ensemble du discours, et à intégrer à leur analyse des facteurs contextuels, discursifs, énonciatifs, pragmatiques, interactionnels. Cependant ces descriptions, nouvelles mais encore très parcellisées, sont beaucoup plus présentes dans les discours des linguistes et des théoriciens de l'enseignement/apprentissage des langues que dans les manuels (p. 192). » (Beacco 2010, 149)

Bref, pour le grammairien didacticien, il s'agit de poser les questions du pourquoi et surtout du comment d'une refonte des contenus grammaticaux dans une perspective réellement discursive. Dans ce sens, il est utile de nourrir la réflexion linguistique des travaux récents effectués dans le champ de la linguistique interactionnelle (Mondada 2001, 2008 pour des présentations synthétiques). C'est cette perspective qui est adoptée ici, et on accordera une importance primordiale au cadre et aux pratiques discursives effectives, envisagées dans la dynamique de la co-construction interlocutive : « *les formes de la langue autant que les pratiques langagières se configurent en structurant et en étant structurées par leur situation d'énonciation et d'interaction* » (Mondada 2001, 144, c'est moi qui souligne). Pekarek Doehler explicite ainsi cette idée essentielle :

[La linguistique interactionniste] se consacre à étudier la façon dont les moyens linguistiques formels servent de ressources aux locuteurs pour organiser les interactions verbales et, à l'inverse, la façon dont l'organisation interactive contribue à son tour à structurer les moyens linguistiques mis en œuvre. La dimension actionnelle du discours représente dans cette optique un élément central pour la compréhension du système linguistique. (Pekarek Doehler 2004, 4)

Il se trouve qu'un domaine actuel de développement du champ didactique a déjà jeté des passerelles entre la recherche interactionnelle théorique et la problématique de *l'acquisition des langues* (L1 et L2). Voici, en quelques mots empruntés à l'introduction de Véronique *et al.* (2009), l'objet de ce domaine :

Apprendre une langue étrangère implique des activités d'analyse et de synthèse de nouveaux matériaux linguistiques (phoniques, grammaticaux et lexicaux) et langagiers (liés à l'adéquation communicative) [...].

À partir de ces matériaux, enseignés ou saisis incidemment, l'apprenant effectue diverses opérations cognitives, comme la saisie et la mémorisation d'éléments par reproduction ou réorganisation des unités linguistiques perçues. Les recherches sur l'acquisition des langues étrangères visent à appréhender ce processus d'appropriation où se trouvent impliqués une multiplicité de facteurs, de savoirs et de savoir-faire linguistiques et langagiers. (Véronique *et al.* 2009, 9)

On trouvera une présentation synthétique des méthodes et axes de recherches privilégiés par les recherches en didactique acquisitionnelle et interactionniste dans Pekarek Doehler (2000), Mondada/Pekarek Doehler (2000) et Véronique *et al.* (2009).

Les propositions qui seront faites ici sont compatibles avec le cadre de travail défini par la recherche actuelle en acquisition des langues secondes. Il s'agit de « favoriser le processus intra-psychique de l'acquisition à l'instar de ce qui se produit en milieu social » résument Cicurel/Véronique (2002, 13), en référence aux travaux de Bange ou Dausendschön-Gay et Kraft. Dans ce champ de recherche, on souligne de façon récurrente l'intérêt d'une sérieuse prise en compte de la cognition et l'enrichissement que peut constituer une approche interdisciplinaire (voir par exemple Arditty/Vasseur 2002, Bange *et al.* 2005). Dans ce cadre, un moteur de réflexion essentiel est bien de repenser les formes et structures de la langue pour et par les interactions verbales : « une langue au service de l'interaction, conçue comme un système d'instructions pour agir ou comme déclencheur d'actions communicatives » (Berthoud 2002). De façon convergente, le modèle constructiviste proposé ici vise à redonner leur place à certains paramètres situationnels clés, pour définir des prototypes de situations dont le rôle est de déclencher des processus de production et de compréhension du langage.

Le lecteur cherchera cependant en vain une exploitation directe des travaux effectués dans le champ de l'acquisition interactionnelle (ou interactionniste selon les auteurs) en L2, en ce qui concerne les temps dits du passé. Certes, les pistes explorées dans cet article et les choix descriptifs effectués se fondent à la fois sur une expérience diversifiée de l'enseignement du FLE¹ et sur la comparaison de mes propres constats avec ceux des acquisitionnistes qui s'intéressent au développe-

1. En Allemagne et en France avec tous types d'apprenants : adolescents et adultes en formation professionnelle ou étudiants en universités (Cologne, Erlangen, Coblenze, Toulouse 2, Paris 3, Lyon 2), pendant une bonne douzaine d'années.

ment des temps et modes verbaux dans l'interlangue des apprenants ¹. Deux raisons expliquent cependant le choix fait ici de ne pas appuyer directement le modèle proposé aux travaux effectués dans ce champ de recherche : d'une part en effet, les recherches issues du champ acquisitionnel et interactionniste de la didactique des langues n'ont pour l'instant pas donné lieu à des modèles descriptifs du fonctionnement de la langue cible susceptibles de servir de point d'ancrage à une discussion. Les résultats de ces travaux n'ont pas à ce jour débouché sur une exploitation revendiquée dans les manuels ou les grammaires pédagogiques de référence. Ce sont pourtant les outils auxquels se réfèrent les enseignants non chercheurs et les apprenants, destinataires majoritaires et premiers demandeurs de descriptions fonctionnelles favorisant l'enseignement et l'apprentissage. Véronique *et al.* constatent dans ce sens : « Les travaux interactionnistes ont peu contribué à la description des fonctionnements grammaticaux en langue étrangère en tant que tels » (2009, 68). Et plus loin, on trouve aussi souligné « l'éloignement des travaux acquisitionnels des communautés éducatives et la difficulté des acquisitionnistes à concevoir des innovations pédagogiques » (2009, 325). Pour autant, les recherches effectuées dans ce champ peuvent précisément servir de garde-fous au grammairien en éclairant la réalité des états successifs que prennent les représentations intériorisées par les apprenants et leur emploi effectif en situation d'interactions verbales. Les recherches expérimentales conduites par les acquisitionnistes matérialisent un véritable écho aux tendances comportementales réelles des apprenants en situations de productions variées. À ce titre, leur prise en compte permet d'affiner des constats d'expériences d'enseignement personnels et de pondérer l'importance de tel ou tel paramètre linguistique ou acquisitionnel.

2. Invariance ou variabilité du signifié linguistique ? Polysémie ou monosémie ? À propos de contraintes descriptives et cognitives

La description des divers sens contextuels observables en discours pour un même élément lexical ou grammatical revient à « distribuer les cartes sémantiques » entre les différents éléments constitutifs de

1. On peut citer ici notamment NOYAU (1997), HOWARD (2002), PAPROCKA-PIOTROWSKA (2002), STARREN (2003), KIM JIN-OK (2002 a et b), VÉRONIQUE *et al.* (2009, ch. 6).

chaque énoncé type. Les diverses valeurs de ces unités minimales de sens entrent en interaction pour aboutir au sens final dit « de surface », et ce pour chacune des significations globales observables en contexte :

Travailler sur les significations qu'est susceptible de prendre un marqueur en contexte, c'est essayer d'élaborer un système de règles linguistiques permettant de prédire la (ou les) significations(s) de ce marqueur dans des configurations contextuelles données, c.-à-d. intégrant de façon explicite l'environnement syntagmatique du marqueur sous la forme d'une série de paramètres pertinents. La construction d'un tel système de règles suppose un travail préalable de caractérisation des diverses significations du marqueur en contexte.

(Fuchs 1991, 163)

On considère généralement que ce travail exploratoire de la constitution du sens en discours suppose d'avoir fait un choix préalable entre deux options théoriques : l'adoption d'un signifié variable en fonction du contexte ou au contraire invariant, délivrant la même instruction sémantique dans tous ses emplois. Cette dernière hypothèse est de loin la plus répandue parmi les linguistes s'intéressant au système verbal, quels que soient les signifiés retenus. Pour l'Imparfait, qui me servira d'exemple illustratif, ce sont des traits [temporel] et [aspectuel] qui sont le plus fréquemment adoptés, tant au niveau théorique qu'au niveau de la didactique de la grammaire¹. On fait porter alors de façon exclusive la responsabilité de la polysémie de surface à la diversité des éléments contextuels avec lesquels la forme verbale est susceptible d'entrer en interaction en discours. Cette optique de travail favorise indéniablement la cohérence et l'homogénéité de la description (Bres 2010). Elle pose pourtant certaines difficultés dans son exploitation pour la production verbale, notamment en didactique des langues (cf. point 2.3., p. 131).

Cet article vise à montrer qu'il est possible d'envisager une alternative descriptive, basée sur l'adoption d'un signifié polysémique, de

1. Pour les travaux théoriques, cf. BERTHONNEAU/KLEIBER 1993, 1994, 1997, 1999; VETTERS 1996; LABEAU/LARRIVÉE 2002; BARCELÓ/BRES 2006; BRES 2010, à paraître, etc. Pour les grammaires d'apprenants, l'unanimité temporelle et aspectuelle est pour ainsi dire entière, mais les divers types d'emplois de l'Imparfait ne sont souvent pas reliés entre eux, d'où une impression de morcellement des diverses valeurs de cette forme verbale pour les apprenants, et des difficultés d'emploi sévères (BARBAZAN 2007 a, LEPOIRE-DUC/ULMA 2010).

composition multi-dimensionnelle. Car, comme on le verra tout au long de la section 3, ce n'est pas la polysémie *en soi* qu'il faut récuser. La polysémie ne devient un écueil descriptif que lorsqu'elle repose sur des procédés de neutralisation ponctuelle d'un sème constitutif du signifié. Mais l'adoption d'un signifié comportant plusieurs dimensions de sens, énonciative, référentielle et même textuelle¹ peut au contraire favoriser une description favorable à la compréhension et à la production verbale. À condition toutefois de conserver au signifié polysémique une composition constante dans tous ses emplois. Il faut donc corrélativement s'intéresser de près au jeu dynamique des interactions entre les traits du signifié et les éléments sémantiques contextuellement associés de façon prévisible dans tel ou tel type d'énoncé. C'est en effet sur ce jeu dynamique et sa flexibilité que s'appuie l'éventail des types d'énoncés possibles pour une même forme verbale. Cette optique descriptive, inspirée de propositions de Le Ny (1979),

[...] pose qu'il existe un invariant de nature complexe, qui est la structure du signifié, et elle attribue les manifestations de flexibilité qui s'expriment dans la parole au *fonctionnement* des activités sémantiques. (Le Ny 1979, 217)

Mais avant de décrire le fonctionnement contextuel de la description adoptée (cf. point 3.3.), il est utile de rappeler les difficultés cognitives que posent certains principes de modélisation qui retiennent la possible « neutralisation » ou « mise en veilleuse contextuelle » de traits constitutifs des signifiés. Comme on va le voir, les modèles bâtis selon ces principes ne sont pas en adéquation avec les processus mentaux de compréhension et de production du langage. À ce titre, il paraît douteux que l'on puisse y ancrer un quelconque projet de didactique des langues (points 2.1. et 2.2.). On verra aussi au point 2.3. quels types d'écueils cognitifs rencontre la voie aspectuo-temporelle généralement retenue par les grammaires pédagogiques.

2.1. Les neutralisations paradoxales

La neutralisation d'un sème préalablement inscrit dans le signifié d'une forme verbale est un procédé descriptif qui est parfois invoqué

1. Faute de place, cette troisième dimension ne sera pas abordée ici (cf. BARBAZAN 2006, ch. 4, 2008 b et à paraître).

par le linguiste lorsque ce sème entre en contradiction avec le sens observable dans certains contextes d'emploi. Par exemple, le trait [incertain] souvent associé au Futur (et justifié alors par l'incertitude présumée inhérente à l'avenir) permettrait d'expliquer les emplois dits modaux (*J'étais en train de boire mon café, le téléphone sonne j'ai dit « ce sera Bernadette » [...] → c'est probable, mais ce n'est pas sûr* (exemple (15) d'Azzopardi & Bres, ce numéro). Mais ce même trait entre en contradiction totale avec de nombreux emplois de Futur dans des énoncés par lesquels le locuteur exprime une forte garantie à propos de ce qu'il annonce. (*Tu peux être tranquille, je serai là* ne revient absolument pas à dire *Tu peux être tranquille, je serai probablement là*, sur le modèle de *Ce sera [=probablement] Bernadette*). Comment peut-il être envisageable de garantir quoi que ce soit à l'aide d'un élément de langue exprimant l'incertitude ? Devant ce type de paradoxe irréductible, soit on prévoit de neutraliser le trait dans les contextes où il est à l'évidence contredit, avec les conséquences cognitives que je vais évoquer, soit on admet que le trait [incertain] ne fait pas partie du signifié du Futur et qu'il ne s'agit que d'un effet de sens contextuel (Confais 1992, Barceló / Bres 2006, Barbazan 2010b).

Postuler la neutralisation d'un trait ou sème constitutif d'un signifié grammatical revient à s'engager dans une voie douteuse sur le plan descriptif, ainsi que le montre Bres de façon percutante par une analogie avec les principes de classification biologique :

Poser qu'un trait est « neutralisé » dans certains contextes, c'est présupposer que, de la langue au discours, une instruction du temps verbal se voit « bloquée », « effacée », « non activée ». Quel que soit le terme que l'on emploie, il y a de la disparition dans l'air. Magie des fonctionnements linguistiques qui font disparaître tel ou tel élément ? Ou magie artificielle du linguiste, qui selon ses besoins explicatifs, rentre dans son chapeau tel ou tel élément qu'il a pris soin au préalable de faire apparaître ? [...] Un scientifique qui étudie les animaux, de ce que les mammifères vivent presque tous sur terre, va-t-il définir les mammifères par le trait [+ sur terre] et avancer que ce trait est neutralisé dans le cas de la baleine ?

(Bres 2003, 102 s)

Les principes de catégorisation biologique ici invoqués concernent l'élaboration cognitive des concepts lexicaux renvoyant aux « objets du monde » (cf. Rosch/Lloyd 1978, Dubois 1991). Mais l'élaboration des concepts grammaticaux, quelle que soient leurs particularités par

ailleurs, obéit aussi à ce principe essentiel : un concept mentalement manipulable exclut toute contradiction interne. Neutraliser un sème revient à affirmer la possibilité paradoxale de relier cognitivement entre elles deux manifestations de sens contradictoires en les faisant dépendre d'un même signifiant, tout en prétendant justifier cette association. Mais quelle que soit la virtuosité du processus d'annulation ou de désactivation ponctuelle du sème gênant le linguiste, il est exclu de rendre cognitivement compatibles deux faits de sens contradictoires. L'exploitation didactique de ce type de modèles, pour aussi astucieux qu'ils paraissent, ne peut permettre au mieux qu'un éclatement hétérogène des représentations du sens (Barbazan 2007 a).

2.2. Séries de calculs procéduraux et « conflits contextuels » de traits sémantiques

Le cerveau humain, loin de disposer des mêmes potentialités de calcul qu'un ordinateur, ne peut pas non plus résoudre des « conflits sémantiques » reposant sur des raisonnements complexes, tout en effectuant une tâche de compréhension et de production de langage. Il est impossible pour la mémoire de travail d'effectuer « online » — c'est-à-dire dans le temps réel de la compréhension ou de la production langagière — des calculs articulant de nombreux paramètres (temps verbaux, connecteurs, aspect verbal etc.) selon un système de pondération de traits, les traits forts primant sur les faibles. Ce type de système (Gosselin 1996, Moeschler 1998, 2000 etc.) repose sur des calculs en série relevant de raisonnements non-automatisables, apparentés à des algorithmes¹. Ces calculs postulent en effet que doivent être informées des variables constituant les prémisses d'un raisonnement métalinguistique complexe, à partir d'informations contenues dans le contexte. Et précisément, on sait par ailleurs qu'il est exclu d'automatiser « des tâches de résolution de problèmes, c'est-à-dire des situations d'élaboration de procédures dans lesquelles cette élaboration dépend de la représentation de la situation », en l'occurrence de données linguistiques ou métalinguistiques issues du texte en cours de traitement. Cette affirmation catégorique de Richard (1998, 13) s'appuie sur de

1. « Séquence ordonnée d'instructions permettant de réaliser, en un nombre fini d'étapes, un comportement, une action, une opération cognitive, ou de résoudre un problème (ou de conclure qu'il n'y a pas de solution) » (TIBERGHEN 2002, 19).

nombreuses expérimentations de neuro-/psycholinguistes dont l'objectif est de caractériser la réalité des processus de compréhension et de résolution de problèmes. Dans la perspective d'une exploitation du modèle pour formuler des règles pédagogiques adaptées l'apprentissage guidé du FLE, il faut « poser de façon suffisamment claire le problème du passage de la règle enseignée à la règle apprise » (Bange 2002, 35). Et, comme on va le voir, l'automatisation des connaissances ne peut pas se fonder sur ce type de procédures en séries.

Pour illustrer ces procédures ancrées dans la représentation de la situation et dans le contexte verbal, l'extrait suivant expose les principes calculatoires fondant le modèle directionnel de Moeschler. Son objectif est de modéliser la référence temporelle dans les textes, et notamment le calcul de la direction du temps, « les inférences directionnelles, en avant et en arrière, [qui] correspondent grosso modo aux relations de discours "Narration" et "Explication" de la tradition de la SDRT (*Segmented Discourse Representation Theory*) de Nicolas Ascher » (Moeschler 2000, 1). Dans ce modèle, l'hypothèse est que « les temps verbaux encodent des traits directionnels faibles », alors que « les connecteurs encodent des traits directionnels forts » (Moeschler 2000, 7). Les instructions du modèle directionnel sont ainsi résumées, après une exposition précise et détaillée de ses principes de fonctionnement :

- A. Un trait fort annule un trait faible si leurs directions temporelles sont opposées.
- B. Pour être actif, un trait faible ou une suite de traits faibles doit être validé par un trait fort de même direction.
- C. Aucune direction du temps ne peut être inférée de traits faibles de même direction. (Moeschler 2000, 8)

Effectuer de telles manipulations métalinguistiques articulant des calculs en série repose sur des procédures incompatibles avec les processus cognitifs de gestion « online » du langage. Même si chaque étape calculatoire paraît simple en soi, on sait expérimentalement que la charge cognitive que ce type de calcul en série implique est insurmontable en association avec une tâche de compréhension ou de production verbale, même en langue maternelle. Et la surcharge cognitive est bien sûr encore plus forte lorsqu'il s'agit de traitement mental d'une langue étrangère, y compris pour les apprenants de niveau avancé.

Ces modèles de type computationnel ne peuvent pas être exploités en didactique des langues, tant pour la langue maternelle que pour les langues étrangères (Barbazan 2010, 35s) : l'intérêt cognitif que peut représenter la formulation d'un signifié simple et non-équivoque se trouve irrémédiablement grevé par la complexité des procédures nécessaires à sa mise en œuvre, dans la perspective de leur manipulation par un cerveau humain. Leur complexité tient plus à la série de calculs nécessaires à leur application et à leur impossible automatisation qu'à la difficulté de résolution de chaque étape calculatoire, en soi simple ¹.

2.3. La voie aspectuo-temporelle : écueils cognitifs à prendre en compte

Comme on le sait, c'est la perspective aspectuo-temporelle qui est très généralement retenue en didactique des langues pour expliquer le sens et le fonctionnement des formes verbales. Et de fait, la valeur explicative de l'aspect est en adéquation avec le cadre cognitif envisagé ici, à condition de régler quelques difficultés descriptives qui hypothèquent la portée prédictive de cette voie, notamment pour les emplois du « dire », ainsi qu'on va le voir ci-après.

Quelle que soit l'optique descriptive retenue, il s'agit par exemple pour l'Imparfait d'expliquer pourquoi et comment cette forme verbale peut apparaître dans ces deux catégories d'emploi qui seront discutées ici :

1. Il faut souligner ici qu'on peut trouver les termes « cognitif » ou « cognition » dans des études relevant de perspectives épistémologiques non superposables. La « cognition » peut en effet être envisagée comme un processus de traitement de l'information *naturelle* ou *artificielle*. En intelligence artificielle, de nombreuses simulations des mécanismes rationnels sur ordinateur se sont faites (et se font toujours) sans tenir compte du fonctionnement du cerveau. On peut obtenir ce faisant des modèles computationnels tout à fait fonctionnels, mais reposant sur des processus très divergents de ceux qui guident le fonctionnement du cerveau humain. L'objectif final de la modélisation linguistique (une exploitation naturelle ou artificielle) joue alors un rôle essentiel dans le choix des moyens descriptifs que l'on peut s'autoriser à adopter. Il y a déjà vingt ans, dans un numéro des *Cahiers de Praxématique* (SIBLOT 1990), Jacques Ninio faisait ce constat incontournable : « Les connaissances acquises sur la manière dont le langage est matériellement implanté dans le cerveau — localisation cérébrales, connexions entre langage et perceptions, performances de différentes mémoires... — sollicitent la réflexion linguistique. Elles signalent par exemple très nettement que la logique du cerveau ne saurait continuer d'être envisagée à l'image de celle qui régit les ordinateurs. » (Ninio in SIBLOT 1990, 11. C'est moi qui souligne).

- les emplois sous i), dans lesquels les événements sont situés dans le passé, et où l'alternative (éventuelle) à l'Imparfait est soit le Passé Composé, soit le Passé Simple.
 - les emplois sous ii), où l'alternative à l'Imparfait est systématiquement le Présent et pour lesquels les procès envisagés sont valables au moment de l'énonciation ¹ ;
- (i) (1) Il *neigeait* sans discontinuer depuis le début de la soirée. Les invités qui *devaient* repartir en voiture *commençaient* à s'inquiéter. (**Évènements situés dans le passé**).
- (2) (*Conversation téléphonique*)
 Ami d'Éric — Bonjour, est-ce que je peux parler à Éric ?
 Père d'Éric — Attends, je vais voir, parce que je viens de rentrer et il *était* sous la douche. (Barceló/Bres 2006, 47)
 (**Évènement situé dans le passé, pouvant éventuellement perdurer au moment de la parole**).
- (ii) (3) Galilée a démontré que la Terre *tournait* autour du soleil. (**Discours indirect, contenu toujours vrai au présent de la parole**).
- (4) Mais je t'ai déjà dit que je ne *voulais* pas que tu te bourres de bonbons avant le repas. (**Discours indirect, contenu toujours vrai au présent de la parole**).
- (5) Bonjour, je *venais* juste vous demander si le cours de mardi serait reporté. (**Imparfait dit de « politesse »**).
- (6) (*Au téléphone*) Bonjour, c'est M^{me} X, je *téléphonnais* pour savoir si ma voiture était prête. (**Imparfait dit « de politesse »**).
- (7) Qu'est-ce qu'elle *voulait*, la petite dame ? (**Imparfait « forain », sous-catégorie des Imparfait de « politesse »**).
- (8) Qu'il *était* mignon, ce petit chien-là ! (**Imparfait dit « hypocoristique »**).
- (9) (*D'une mère à son bébé qui pleure*) Oh, il *avait* faim, mon tout petit ! (**Imparfait dit « hypocoristique »**).

La difficulté pour articuler ces deux catégories tout en définissant le sens de l'Imparfait tient essentiellement au fait que pour les énoncés sous i), les procès envisagés sont initialisés dans le passé du locuteur,

1. Les emplois dits modaux de l'Imparfait, qui renvoient à une éventualité passée, ne seront pas évoqués dans cet article (*Un pas de plus, et il tombait dans le vide*). Pour un traitement de ces contextes articulable aux propositions faites ici, voir BARBAZAN 2006, 415 s).

alors que sous ii), ils sont immédiatement décodables comme étant vrais au moment de la parole.

Le présent peut servir de test. Contrairement à *Paul était intelligent*, qui n'admet pas *salva veritate* le remplacement de l'imparfait par le présent (Paul est intelligent), les imparfaits de politesse [et, j'ajoute ici, l'ensemble des cas sous ii)] autorisent un tel changement.

(Berthonneau/Kleiber 1994, 61)

Les deux catégories i) et ii) ne se chevauchent pas, même si l'Imparfait de (2) peut référer à un procès toujours vrai au moment de la parole du père (*Je vais voir. Je viens de rentrer et il était sous la douche*). Cet effet, explicable par le sens imperfectif de l'Imparfait, ne remet pour autant pas en question le fait que ce type d'imparfait renvoie à un fait <passé¹>, dont seul l'aboutissement est laissé en suspens. Seuls les emplois listés sous ii) peuvent être remplacés par un Présent, sans modification de la référence temporelle des procès, valables au <présent> du locuteur.

Si l'on adopte la perspective aspectuo-temporelle telle qu'elle est généralement envisagée, on fait alors l'hypothèse que le signifié de l'Imparfait est constant et invariant pour tout l'éventail des emplois possibles. Il s'agit donc de montrer que pour les exemples sous ii), le trait [passé] est bien conservé et actif dans la constitution du sens global d'énoncés « qui prennent toute leur pertinence au *nunc* de la parole » (Barceló/Bres 2006, 65). Ces emplois, « que Wilmet (1976, 101-104) rassemble sous la dénomination *d'imparfait à sens présent* » (Berthonneau/Kleiber 1994, 61) s'articulent donc au sens du Présent, quel qu'il soit. Et de façon largement consensuelle, linguistes et grammairiens s'accordent sur le sens énonciatif de ces emplois d'Imparfait qui concerne le mode du *dire*, tant pour le discours indirect (cf. Guillaume 1971, 120) que pour les effets atténuatifs ou d'euphémisation des emplois de « politesse » ou hypocoristiques. L'emploi de l'Imparfait produit donc un « décalage » par rapport aux énoncés alternatifs au Présent — effet que je caractérise pour l'instant de manière générale et consensuellement floue. Il suffit que l'on retienne que le jeu de l'alternative Imparfait vs Présent se joue sur le plan du *dire*, de l'énonciation, plutôt que sur le plan du *dit*, plan du contenu référentiel.

1. Les symboles <...> renvoient à du temps physique, daté.

La difficulté pour les tenants de l'invariance aspectuo-temporelle du signifié est donc double, en ce qui concerne l'Imparfait : montrer que le sens [passé] réputé fondamental pour ce temps est bien actif dans *tous* les emplois — *même s'il n'est pas immédiatement perceptible dans le sens des énoncés*. Et il faut aussi faire dépendre le sens énonciatif (quel qu'il soit) de ces emplois du trait aspectuel [imperfectif], quelle que soit par ailleurs la définition que l'on donne de l'aspect imperfectif¹. En effet, le sens énonciatif de l'Imparfait dans ces contextes ne peut pas dépendre de son trait [passé]. Dans cette dernière hypothèse en effet, le Passé Composé ou le Passé Simple — présumés véhiculer aussi le trait [passé] — devraient pouvoir activer des effets énonciatifs similaires, ce qui n'est pas le cas (cf. Berthonneau/Kleiber 1994, 70). Cette seconde contrainte descriptive revient à dériver les effets énonciatifs des emplois « du dire » d'un sème référentiel, le trait aspectuel². Ainsi qu'on va le voir maintenant, ces deux contraintes descriptives posent de réelles difficultés cognitives, en compréhension comme en production. La hiérarchisation (référence > énonciation) que ce postulat de dérivation implique, doublée du fait qu'aucun trait dans le signifié n'est intrinsèquement porteur d'un sens énonciatif, pose des difficultés d'adéquation cognitive qui ne peuvent pas être évacuées, surtout dans la perspective d'une exploitation subséquente du modèle pour la didactique des langues.

Pour résumer, il s'agit donc pour le linguiste ou le grammairien didacticien de montrer *a)* que le sens [passé] réputé fondamental pour ce temps est bien actif dans *tous* les emplois — même pour les emplois « à sens <présent> » listés sous ii) plus haut et *b)* que ces emplois « du dire » mettent en scène des effets énonciatifs que l'on peut expliquer par un processus de dérivation à partir d'un sème référentiel, le trait aspectuel.

Les défenseurs du trait [passé] de l'Imparfait (Barceló/Bres 2006, 45 s et Berthonneau/Kleiber 1993, 1994 pour ne citer qu'eux) proposent des explications très détaillées pour rendre compte du fait que

1. Je ne reprends pas ici le débat sur la nature temporelle ou anaphorique conceptuelle de l'aspect grammatical. (Cf. BERTHONNEAU/KLEIBER 1993, 1994, 1997, 1999 ; MOLENDIJK 1985, 1990, 1996 ; VETTERS 1996, 142 ; VOGEELEER 1996, 186 ; BARBAZAN 2006, 104 s ; BRES 2007).

2. Peu importe ici que la nature de l'aspect soit temporelle (pour la majorité des linguistes, notamment post-guillaumiens) ou conceptuelle (pour BERTHONNEAU/KLEIBER 1993, 1994, 1997, 1999 ou BARBAZAN 2006, 104 s).

« l'instruction [+ passé], si elle n'est pas immédiatement lisible dans certains tours, intervient de fait en tant que telle dans leur production » (Barceló/Bres 2006, 46). Les explications proposées pour justifier la conservation du trait [passé] consistent à relier le procès envisagé à l'Imparfait à un repère temporel ou situationnel situé dans le passé. Ce repère temporel (suite à Guillaume et Reichenbach) ou cette situation de référence dans le <passé> (Berthonneau/Kleiber) constituent les éléments déclencheurs de ces Imparfais « du dire ». Sans entrer dans l'exemplification de chacun de ces emplois, on se limitera ici à signaler que ce principe est le même pour chaque cas (discours indirect valable au <présent>, Imparfait de politesse/forain ou hypocoristique). L'extrait suivant, emprunté à Barceló et Bres, illustre cependant le degré de précision détaillée de ces analyses métalinguistiques, certainement très convaincantes pour la compréhension des exemples analysés. Il s'agit ici de rendre compte d'un Imparfait forain dans l'énoncé *Qu'est-ce qu'il vous fallait ?* (interaction de commerce, un poissonnier à un client) :

Pragmatiquement : les linguistes lui accordent un effet de politesse, qui disparaît si l'IMP est remplacé par le PR :

Qu'est-ce qu'il vous faut ?

Loin de disconvenir, l'instruction [+passé] de l'IMP a toute sa pertinence (Berthonneau et Kleiber 1994). L'IMP renvoie à un moment immédiatement antérieur à l'acte de parole du commerçant : celui où le client est entré dans la boutique parce qu'il lui « fallait » du poisson ; ou, dans le cas d'une file d'attente, celui où le client attendait son tour avant d'être servi. En convoquant implicitement par l'IMP ce moment, le commerçant signifie qu'il a pris en compte le client et son désir d'achat avant même qu'il ne le formule : prévenance extrême, sans doute à l'origine de l'effet induit de politesse.

(Barceló et Bres 2006, 58)

Une fois installé par une glose éclairante le repère-déclencheur situé dans le <passé>, le fait qu'un procès à l'Imparfait ne soit pas borné (aspect imperfectif) justifie alors la validité du procès jusque dans le <présent> du locuteur :

L'IMP, parce qu'il ne marque pas la clôture terminale du temps interne du procès, permet que ledit procès puisse encore être valable au moment du nunc de l'énonciation. (Barceló et Bres 2006, 59)

Le bien-fondé de ce type de démonstration paraîtra d'autant plus convaincant que la majorité des linguistes et des grammairiens est *déjà* persuadée que l'Imparfait est fondamentalement chargé du trait [passé]. Dans cette perspective, il faut donc bien, d'une façon ou d'une autre, que la modélisation descriptive intègre une référence au <passé>. Quant aux apprenants (FLM et FLE confondus), ils intériorisent dès le début de leur parcours grammatical que les temps verbaux servent avant tout à exprimer du <temps> et que le rôle de l'Imparfait est de référer au <passé>. Cet apprentissage est associé au fait que dans de nombreux emplois descriptifs le choix de cette forme verbale a pour effet de situer effectivement le procès dans le <passé> (*il neigeli neigeait*¹). Cette association entre le discours métalinguistique et un fait souvent constatable (mais pas systématique !) concourt à donner aux emplois <passé> une place centrale dans la représentation du sens de cette forme verbale. Le trait [passé] devient ainsi sinon exclusif, du moins prototypique de l'Imparfait. Il y a fort à parier que les apprenants à qui l'on explique de cette façon les raisons de l'emploi de l'Imparfait dans les emplois « du dire » approuvent spontanément des démonstrations par ailleurs très détaillées et en soi cohérentes.

Les faiblesses didactiques de ce type de description de l'Imparfait apparaissent essentiellement lors du passage à la production verbale effective, notamment en FLE, pour la traduction ou les exercices « à trous » (qui complexifient pour les apprenants le recours à des stratégies d'évitement de difficultés, par rapport aux productions dites « libres »). En effet, pour peu que la langue maternelle de l'apprenant ne prévoie pas dans les contextes « du dire » — où le procès est valable au <présent> — une forme verbale directement superposable à l'Imparfait, ceux-ci ne pensent bien souvent pas à employer ce temps dans les contextes en question. Ce défaut fréquent d'activation suggère tout d'abord que l'intériorisation des emplois du « dire » est loin d'être articulée de façon homogène à la signification [passé] et [imperfective] de ce temps. Pourtant, c'est bien là la signification présumée centrale et

1. Il s'agit en fait des contextes où le langage active son rôle informatif prototypique, l'énoncé décrivant alors un fait « du monde » attestable (ou perçu comme tel), c.-à-d. un fait qui pré-existe à sa description verbale. C'est associé à ce type de contenu que l'Imparfait prend un sens <passé> immédiatement perceptible. Mais ce n'est selon moi qu'un sens contextuel — certes probablement le plus typique, mais un sens non systématique, et le trait [passé], contrairement au trait aspectuel ne peut pas être inscrit dans le signifié de cette forme verbale (cf. BARBAZAN 2006, 415 s.).

exclusive qui a été préalablement définie. À l'évidence, la représentation intériorisée de l'Imparfait est éclatée et composée au mieux d'îlots de sens variés, sans lien entre eux. L'apprenant peut avoir compris et appris les démonstrations métalinguistiques au point d'être tout à fait capable de les reformuler spontanément dans ses propres termes, et pour autant ne pas penser à utiliser cette forme verbale dans ses productions lorsque le sens [passé] de l'Imparfait n'est pas immédiat. Par exemple, alors qu'il serait judicieux dans un contexte de traduction de produire un énoncé du type suivant :

(5) Bonjour, je *venais* vous demander si le cours de mardi *serait* reporté.

La grande majorité des apprenants n'emploie pas de forme verbale en *-ait* (Imparfait/Conditionnel).

La faiblesse de ce type d'explication de l'Imparfait réside dans l'absence dans le sens global des énoncés « du dire » d'un élément déclencheur *explicitement* lié au <passé>, nécessaire à l'activation du sens de l'Imparfait et donc corrélativement de son emploi. En effet, le fonctionnement de la mémoire humaine et les processus de réactivation des connaissances ou savoir-faire obéissent à des principes irrépressibles dont il faut tenir compte dans l'objectif d'une modélisation grammaticale qui favorise la production verbale (Tiberghien 1997, 2002 ; Gaonac'h/Larigauderie 2000). En l'occurrence, il faut ici tenir compte de ce qui fait qu'une connaissance inactive, stockée en mémoire à long terme (l'existence de l'Imparfait en contexte « de politesse ») puisse être réactivée au moment opportun de son emploi. Cette réactivation revient à faire passer cette connaissance en mémoire vive, ou mémoire de travail (selon le modèle de Baddeley, largement fédérateur pour les psychologues). Ce processus de réactivation dépend d'un élément déclencheur, comme fonctionne le moyen mnémotechnique du nœud que l'on peut faire à son mouchoir : la réussite du processus de rappel dépend essentiellement du fait que l'on touche ou que l'on voie en temps voulu le nœud en question. Dans le cas contraire, il est très possible que l'on ne pense pas à faire au bon moment ce que l'on savait pourtant devoir faire — de la même façon que l'apprenant ne pense pas à utiliser l'Imparfait d'expression de la politesse, alors qu'il savait pourtant fort bien que cette forme était possible dans ce cas, et plus adaptée que l'emploi du Présent. L'ennui est

que dans une situation contextuelle référant au <présent>, et dans laquelle le locuteur manifeste une certaine déférence pour son interlocuteur, l'association conjointe à une situation ou à un moment situés dans le <passé> ne se fait pas systématiquement. Et cette association constitue le nœud mnémotechnique de l'affaire, puisque d'elle dépend le lien avec les traits [passé] et [imperfectif] de l'Imparfait, et du même coup son rappel en mémoire de travail, et finalement son emploi.

On tient là un des moteurs de la production verbale (l'interaction orale ou la traduction écrite) : la réutilisation des connaissances dépend largement de leur réactivation effective en mémoire de travail. Et on l'a compris, pour être effectivement fonctionnelles, c'est-à-dire pour être susceptibles d'être rappelées/transférées de la mémoire à long terme à la mémoire de travail, les connaissances doivent donc avoir été mémorisées *de telle façon qu'elles puissent être amorcées et réactivées au moment opportun de leur utilisation*. Et seul un élément perceptible dans la situation de production verbale peut servir efficacement d'amorce au processus de rappel des connaissances disponibles en mémoire à long terme. On comprend qu'il est bien plus aléatoire de vouloir fonder le processus de rappel des connaissances sur un élément déclencheur *qu'il faudrait lui aussi penser à reconstruire mentalement* à partir d'un élément textuel ou situationnel. C'est pourtant ce que prévoient les explications discutées ici : la situation ou le moment passé qui justifient l'Imparfait doivent être construits par l'apprenant pour justifier et donc susciter son emploi, ainsi que l'illustre le schéma suivant :

Contexte verbal manifestant une attitude polie du locuteur.	→	Construction associée/réactivation mentale d'un moment ou d'une situation du <passé>	→	Réactivation mémorielle de l'Imparfait, [passé] et [imperfectif]	→	Emploi de l'Imparfait.
---	---	--	---	--	---	------------------------

Ce processus d'activation de représentations mentales et de rappel des connaissances (dont les deux étapes essentielles sont grisées) est susceptible de ne pas être mis en œuvre. En effet, il s'agit d'un processus complexe et cognitivement coûteux car il repose sur une suite d'implications qui dépendent en grande partie de la responsabilité active du sujet, et non d'un élément déclencheur immédiatement perceptible en situation. La première étape notamment, celle de la construction

mentale d'une situation ou d'un moment antérieur au contexte verbal exprimant la politesse, semble très délicate d'un point de vue cognitif, alors qu'elle est primordiale puisque c'est d'elle que dépend l'emploi de l'Imparfait en production. Cognitivement, tout fonctionne en effet comme si les connaissances étaient organisées en mémoire sous forme de réseaux qui mettent en relation les concepts disponibles en les articulant les uns par rapport aux autres. On peut montrer expérimentalement de façon simple que les liens associatifs entre les divers concepts (ou nœuds du réseau) stockés en mémoire à long terme jouent un rôle essentiel lors de leur rappel en mémoire de travail et leur réactivation consciente. Par exemple, un protocole expérimental bien éprouvé consiste à demander à un large éventail de sujets d'effectuer des associations libres à partir d'une série d'items lexicaux fonctionnant comme amorce associative (cf. Le Ny 2004 pour une présentation synthétique). Les sujets forment alors des paires comme *mammifère* → *chien*; *chat* → *miaule*; *école* → *élève*; *cœur* → *amour*. On peut ensuite faire des hypothèses sur la nature sémantique des liens associatifs les plus fréquents pour caractériser les relations entre les concepts constitutifs du réseau. Il existe divers types de liens ou arcs associatifs qui peuvent articuler les concepts entre eux : on peut ainsi avoir des liens logico-cognitifs de catégorisation hiérarchique (*mammifère* → *chien*), des liens fondés sur les propriétés de concepts (*chat* → *miaule*) etc. Mais *le principe associatif essentiel qui fonde les relations entre les nœuds conceptuels repose sur le partage entre concepts associés de propriétés sémantiques communes*. Et cette proximité s'échelonne de la quasi similarité au partage partiel de traits sémantiques.

Le degré de parenté ou de proximité entre concepts conditionne par ailleurs la potentialité de leur réactivation conjointe en mémoire de travail. Il se trouve que le potentiel de rappel d'un concept et donc celui de sa réutilisation est directement corrélé à son degré de proximité associative avec le concept déclencheur de l'activation mémorielle. « En effet, la caractéristique essentielle de l'activation est qu'elle se diffuse [...] entre les nœuds constitutifs du réseau » (Richard 1998, 36). Et la diffusion de l'activation se fait de proche en proche dans les arcs du réseau, par capillarité peut-on dire, à partir du concept servant de déclencheur.

On peut d'ailleurs montrer expérimentalement aussi que la diffusion de l'activation mémorielle dans le réseau de concepts interconnectés

provoque un « préchauffage cognitif » des concepts voisins de celui qui sert d'amorce, avant même que ceux-ci ne soient entièrement réactivés à la conscience du sujet. Ainsi, par exemple, le temps de traitement nécessaire à la détection d'un item lexical cible sur un écran est significativement raccourci lorsque le processus de perception est précédé par l'exposition (y compris subliminale) à un concept connexe au concept cible. On parle alors d'effet d'amorçage positif.

En bref, la proximité sémantique entre deux concepts facilite l'automatisation de leur réactivation conjointe, alors que la création d'un arc associatif entre deux concepts sans aucun trait commun (éloignés l'un de l'autre au sein du réseau) ne repose pas sur un processus cognitif naturel de configuration du réseau conceptuel. C'est pourtant ce qu'il s'agit de faire pour l'apprenant, lorsqu'il doit par exemple associer les concepts de « politesse » ou de « discours affectueux » (pour l'Imparfait hypocoristique) à un repère temporel <passé>. Autrement dit, même si les démonstrations des grammairiens justifient de façon habile pour chaque exemple commenté l'existence d'un événement préalable servant de déclencheur à l'emploi de l'Imparfait, il est douteux que les apprenants puissent activer de tels liens associatifs pour des contextes similaires (mais nécessairement non identiques) en situation de production autonome. Il n'existe en effet aucune proximité sémantique *a priori* entre une attitude énonciative polie ou un discours affectueux vis-à-vis d'un enfant ou d'un animal et le <passé>. Ce caractère artificiel de la relation associative peut certainement expliquer les oublis fréquents que connaissent les apprenants en production, et du même coup la faible fréquence d'emploi de l'Imparfait dans ces contextes. Et si ces contextes sont restreints, la même difficulté se pose pour les cas plus fréquents de Discours Indirect toujours valables au <présent> : l'expérience montre que les apprenants de FLE y emploient nettement plus fréquemment le Présent que les francophones¹. Il est probable que ces difficultés sont dues ici aussi à des causes similaires de faiblesse associative entre la référence au <passé> de l'énonciation première supposée déclencher l'emploi de l'Imparfait et le caractère toujours valable au <présent> du contenu du discours (cf. point 3.3., p. 149).

1. Lorsque les contextes de DI ne sont pas attendus en tant que tels par l'apprenant : dans de longs textes, pas dans des phrases-tests isolées dont la forme ressemble justement aux exercices traditionnels sur la « concordance des temps ».

On peut faire ici un bilan intermédiaire, avant que ne soit abordée la dernière partie de cet article. Les contraintes cognitives mises en lumière suggèrent de tenir compte des deux points suivants, dans la perspective d'une modélisation grammaticale pertinente sur le plan cognitif :

- Il est exclu d'envisager d'intégrer à la description un quelconque processus de neutralisation contextuelle d'un trait sémantique. Pour autant, la polysémie, envisagée comme la complexion de traits de nature différente et irréductibles les uns aux autres (c.-à-d. non dérivable d'un trait supérieur les chapeautant) n'est cependant pas ingérable sur le plan cognitif¹.
- Une démonstration descriptive que l'on comprend, notamment pour les exemples illustratifs (et que l'on peut aussi réexpliquer) ne favorise pas nécessairement la production verbale autonome. C'est vraisemblablement le cas si les réseaux conceptuels que cette description prétend mettre en place ne sont pas adaptés aux processus de mémorisation et de rappel des connaissances. Une façon plus sûre de provoquer l'activation de savoirs au moment requis est d'associer par un lien direct ces connaissances à un élément déclencheur perceptible dans chaque situation nécessitant leur rappel. Ce principe cognitif essentiel pour le fonctionnement de la mémoire humaine me semble devoir jouer un rôle de formatage primordial lors de la définition du sens d'une forme grammaticale.

Pour tenir compte des contraintes descriptives mises en évidence jusqu'ici, il me paraît approprié d'intégrer une dimension énonciative aux signifiés linguistiques, dimension conjointe à la dimension référentielle traditionnellement privilégiée. Ces deux dimensions couvrent donc des sèmes de nature différente et complémentaire. La suite de cet article se propose d'illustrer l'intérêt descriptif de cette voie, qui adopte aussi les principes suivants, cognitivement éprouvés par ailleurs. Les

1. KLEIBER (2008, 90) définit par les conditions suivantes la polysémie lexicale, conditions compatibles avec celles qui sont avancées ici pour les formes verbales : « Les candidats au statut de sens polysémiques, c'est-à-dire de sens associé à une unité lexicale, doivent présenter deux propriétés : ils doivent être non unifiables ou irréductibles à un sens ou lecture générale supérieure et ils doivent en même temps être suffisamment robustes ou forts pour acquérir un statut d'autonomie, qui les détache des circonstances discursives et les sépare des lectures "fragiles" contextuelles, et qui leur permet d'émerger et d'émarger en tant que propriété sémantique stable des unités lexicales. »

deux dimensions et les sèmes qu'elles couvrent ne peuvent jamais être contredits par le sens d'un emploi possible (exclusion de tout procédé de neutralisation). Et c'est le contact avec le contexte qui focalise la signification globale sur telle ou telle dimension de sens. Le jeu sémantique dynamique de la construction des divers sens contextuels repose sur deux lois cognitives qui guident la compréhension :

- (i) Les sèmes sont hiérarchisés ;
- (ii) Cette hiérarchie est modulable. (Le Ny 1979, 189)

La hiérarchisation des sèmes en fonction de chaque contexte d'emploi recensé se module selon des principes constants. C'est ce que la dernière partie de cet article va s'employer à montrer, d'abord pour le lexique, pour lequel le fonctionnement cognitif de ces principes est immédiatement et intuitivement perceptible, puis pour les temps verbaux dits « du passé ». Le passage préalable par l'observation du fonctionnement sémantique du lexique dans les échanges verbaux va permettre d'illustrer selon quels processus tel ou tel trait de sens devient contextuellement saillant, et en fonction de quels facteurs situationnels. Par analogie, la dynamique de la construction du sens des formes verbales en contexte sera ensuite plus aisément descriptible.

3. Pour un signifié polysémique constant et une élaboration flexible du sens en contexte

Sous l'influence directe du structuralisme saussurien, les manuels d'enseignement du français (FLM ou FLE), ainsi que les grammaires destinées aux enseignants ou aux apprenants opèrent une distinction entre d'une part les faits grammaticaux, envisagés dans une perspective décontextualisée (et phrastique) et d'autre part les activités ciblant la production et la compréhension des textes.

La coupure entre « la grammaire de phrase » et la « grammaire de texte » s'est en quelque sorte trouvée institutionnalisée comme une évidence et rien n'a été fait, bien au contraire, dans le sens d'un rapprochement. (Combettes 2009, 42)

Et de fait, ainsi que le constate ce spécialiste de problématiques d'ordre théorique aussi bien que de leurs corrélations en didactique des langues, les significations grammaticales et la description de leur

fonctionnement n'ont guère été repensées à la lumière des avancées énonciatives ou textuelles.

La rénovation n'a jamais été appliquée de façon systématique et cohérente : aspects novateurs et continuité ont constamment cohabité ; les textes officiels et bon nombre de manuels ont toujours maintenu une part plus ou moins importante de tradition, qu'il s'agisse des méthodes, des contenus, des progressions. (*Ibid.*, 41)

Le champ du FLE est d'ailleurs plus marqué encore que celui du FLM par « l'inertie des descriptions ordinaires » (Beacco 2010, 146), cet héritage traditionnel dont Vigner souligne les manques en termes catégoriques :

L'énonciation, le discours, le texte ne constituent pas des catégories convoquées pour rendre compte des régularités du système [grammatical]. (Vigner 2004, 82)

Les catégories [grammaticales] ne sont pas articulées à la dimension énonciative de l'échange. (Vigner 2004, 156)

Du point de vue traditionnel, il existerait donc un sens lexical ou grammatical intrinsèque, qu'il s'agit d'obtenir par abstraction des divers contextes d'utilisation possibles. On construit alors des définitions que l'on peut exemplifier par la figure (1).

Figure 1. — Exemples de représentations lexicale et grammaticale traditionnelles.

Il est pourtant douteux que ce type de définition corresponde aux concepts que les jeunes enfants intériorisent lors de l'acquisition de leur langue maternelle. Mais la question essentielle ici est de savoir si

ce type de représentation favorise l'acquisition d'une langue étrangère. Ainsi qu'on va le voir, il est probable que l'insertion explicite de traits énonciatifs au cœur des définitions lexicales et grammaticales optimise la manipulation cognitive des concepts intériorisés par les apprenants et bénéficie ainsi à leurs productions verbales.

3.1. Signifiés lexicaux : la question de l'intégration de traits énonciatifs

Dans la perspective la plus communément répandue, le sens d'un mot est avant tout dénotatif : son rôle est de référer à un objet par le biais de la représentation qu'il en évoque. Mais une conséquence fâcheuse de cette option descriptive strictement axée sur le contenu référentiel est que la fonction communicative se trouve exclue du sens lexical (Gaonac'h 1991, 177). L'usage du langage est alors *de facto* envisagé de façon secondaire. On aborde donc par exemple dans un second temps explicatif (éventuel) la question des registres de langage (familier, standard...) pour le lexique afin d'expliquer la distinction entre *bagnole* et *voiture* par exemple. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001¹) reprend implicitement à son compte cette option descriptive : la « compétence lexicale », définie comme la « connaissance et capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue » appartient à la catégorie des « compétences linguistiques » (p. 86 s), dont relèvent d'ailleurs aussi la grammaire, la phonologie et l'orthographe (*ibid.*). Mais les différences de registres participent d'une *autre* catégorie de savoirs, celle des « compétences sociolinguistiques » (p. 93 s), ces « connaissances et habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale », comme « les marqueurs des

1. « Le *Cadre européen commun de référence* offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le *Cadre de référence* définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie » (Conseil de l'Europe, 2001, CECR p. 9). Le CECR est un outil de travail et de référence très diffusé dans le milieu de la didactique des langues (cf. BEACCO 2010, 9 s). Il reflète les représentations les plus courantes concernant les modélisations linguistiques.

relations sociales, les règles de politesse, etc. » Ces deux sortes de compétences (linguistiques et sociolinguistiques) sont certes envisagées de façon complémentaire, mais elles sont définies comme étant dissociées selon deux domaines distincts. Il ressort implicitement de cette distinction que la question des registres énonciatifs ne concernerait pas le cœur du sens lexical, puisque l'on n'est plus dans la définition des significations proprement dites, c'est-à-dire du sens en langue de ces « ressources formelles » qui constituent le matériau des « compétences linguistiques ».

On peut pourtant supposer sans grand risque d'erreur que l'apprenant finit par intégrer de lui-même cette dimension énonciative à la signification qu'il intériorise, en associant au contenu conceptuel donné par la définition les traits [familier] pour *bagnole* et [standard] pour *voiture*. La représentation mentale du concept mémorisé correspond alors plus au schéma ci-dessous qu'au schéma traditionnellement proposé (cf. figure 1, p. 143). La dimension énonciative appartient autant à la signification intrinsèque du terme lexical que la dimension référentielle, ce contenu conceptuel traditionnellement envisagé de façon exclusive. En d'autres termes, une dimension du *Dire* est intimement associée à la dimension du *Dit* (le contenu référentiel) au sein du concept mental installé en mémoire (Barbazan 2006, 437 s ; 2008 a).

Figure 2. — « *Voiture* » : association mentale de la dimension référentielle (traditionnelle) et de la dimension énonciative.

Comme on le voit, ces deux dimensions sont activées ensemble par l'usage du lexique, et il n'y a pas de raison d'évacuer la dimension énonciative ou de lui accorder un statut secondaire en évoquant son existence *a posteriori*, et surtout *sans que cette existence ne laisse de trace — par un trait sémantique — au sein du concept mental*. Cette trace est nécessaire à la cohérence de la représentation conceptuelle, et à la prise en compte effective de la fonction communicative du langage. Le fait que l'apprentissage guidé (FLM ou FLE) mette avant tout l'accent sur le registre standard, commodément aussi appelé [neutre], n'implique pas que cette dimension soit « neutralisée » au sein du concept mental, ou supposée transparente et donc tenue pour partie négligeable en raison de sa prétendue « neutralité ». Le danger — à considérer qu'il existe des registres « marqués » sur le plan énonciatif (registres soutenu, littéraire, familier, populaire) — est d'en arriver à leur opposer un lexique « non-marqué », « neutre » (le registre standard). On glisse ainsi insensiblement à une représentation du lexique standard qui n'inclut pas de trait énonciatif. Cette dérive aboutit à la situation paradoxale où une partie seulement du lexique est supposée véhiculer des informations sur le mode du *dire*, le lexique qui dénote un « style » ou registre de langage particulier, « marqué ». Ces caractéristiques « stylistiques » apparaissent alors manquer notablement de généralité au regard de l'ensemble du lexique, et ne font donc plus partie du cœur de la compétence lexicale, mais relèvent de connaissances sociolinguistiques. De manière plus cohérente, il est préférable de considérer que chaque terme active de façon similaire une dimension énonciative de poids théorique équivalent pour le linguiste ou le grammairien, même si leurs valeurs sociolinguistiques sont culturellement hiérarchisées.

3.2. Lexique : processus de mise en saillance contextuelle de traits énonciatifs ou référentiels

Si l'on postule une définition multi-dimensionnelle (énonciative et référentielle) pour les signifiés lexicaux, il faut aussi préciser les modalités d'activation en contexte de ces dimensions et des traits qu'elles comportent. En fonction de données situationnelles (qui parle à qui, et pour quoi faire?), l'une ou l'autre dimension de sens est focalisée : elle passe au premier plan cognitif — sans pour autant bien sûr que l'autre dimension disparaisse du sens global actif (cf. Le Ny 1979,

181 s). Par exemple, si je dis à un ami (conversation informelle dans une voiture) : « *On la trouvera jamais, cette déviation. Je vais demander au **flic**gendarme là-bas.* », le choix entre *flic*gendarme importe relativement peu. En effet, dans cette situation, le choix du registre a peu d'impact sur la relation interlocutive : c'est la dimension de sens référentielle qui est au premier plan discursif, c'est-à-dire ici qui je veux désigner. C'est au gendarme que je vais demander notre chemin, plutôt qu'au touriste à côté, qui a l'air aussi perdu que nous. Mais si j'aborde mon informateur avec : « *Bonjour, puisque vous êtes flic, peut-être pourrez-vous m'aider à trouver la déviation pour Bordeaux ?* », il est certain que ma question, comprise sans difficulté sur le plan référentiel, sera cependant perçue comme inadéquate par rapport à la situation. Ce n'est donc pas la dimension référentielle qui posera problème, mais bien la dimension énonciative et le trait [familier] de *flic*, inadapté à cette situation interlocutive — même si par ailleurs ce même gendarme emploie ce terme lorsqu'il fait référence à son activité professionnelle avec ses amis.

Cet exemple illustre le fait que l'ensemble des traits constitutifs des signifiés est activé de façon conjointe dans tous les emplois possibles : aucun trait n'est neutralisé, ce qui reviendrait à affaiblir la constance de la signification posée. Mais les modalités de décodage des énoncés suggèrent la flexibilité de l'organisation hiérarchique des traits composant le signifié. En fonction de paramètres contextuels — que précise le lien avec une situation énonciative prototypique, définie pour le précédent exemple par les « registres » de langage — tel ou tel trait apparaît de façon saillante, et prime sémantiquement sur les autres. Il est possible de résumer ce fonctionnement processuel de la façon suivante, en ce qui concerne la dimension référentielle du lexique et l'articulation des traits qu'elle peut couvrir :

Parler de hiérarchisation modulable revient à dire que le contexte influe sur le relief configuratif du faisceau de sèmes. En fonction des caractéristiques thématiques et énonciatives du contexte, on fait passer au premier plan sémantique le (ou les) sèmes le(s) plus cohérent(s). [...] Pour illustrer ceci, nous adaptons un exemple de Le Ny (1979, 194) : chez la majorité des sujets, le mot *piano* activera certainement la dimension *musicalité* et les traits correspondants avant la dimension *caractéristiques physiques* et le trait [lourd]. Mais pour l'énoncé *Tu m'aides à déplacer le piano ?*, c'est bien ce dernier trait qui aura

le plus de relief dans la configuration des sèmes activée pour cette occurrence particulière, dans la mesure où c'est cette dimension qui se trouve à l'intersection sémantique de *aider à déplacer* et *piano*. Il est important de ne pas perdre de vue que la dimension *musicalité* n'est pas pour autant hors jeu, neutralisée ; elle n'est simplement pas activée de façon saillante dans ce contexte. (Barbazan 2006, 137)

L'exemple de *Le Ny* illustre le fait que le mot *piano* active des dimensions référentielles hétérogènes (« musicalité » + « caractéristiques physiques »), différemment saillantes en fonction du contexte d'emploi. L'existence de registres de langue au niveau lexical suggère la nécessité d'inclure parallèlement aux traits sémantiques référentiels une dimension de sens énonciative. Cette dimension couvre des traits articulés à des prototypes de situations énonciatives correspondant à ces registres¹. Et le contexte énonciatif (la relation entre les interlocuteurs, le lieu de l'échange etc.) influe sur l'organisation hiérarchique du faisceau de sèmes au point de la contraindre. C'est ainsi que le locuteur peut parfois exclure certains choix lexicaux du fait de la saillance inappropriée d'un sème relevant de la dimension énonciative. Il existe d'ailleurs des situations où c'est le trait [standard] qui conduit à récuser l'emploi d'un terme, si le contexte privilégie (voire impose) l'expression argotique par exemple.

Maintenant que cette représentation du fonctionnement sémantique du lexique a été exposée, en soulignant l'intérêt de l'intégration d'une dimension énonciative au cœur des signifiés lexicaux, il sera certainement plus aisé d'aborder le fonctionnement des temps dits « du passé ». En effet, on va voir que les principes d'activation de tel ou tel trait sémantique peuvent être transférés de ce qui vient d'être exposé à propos du lexique dans le domaine des formes verbales.

La dernière partie de cet article se propose donc d'explorer le contenu énonciatif du Passé Composé, de l'Imparfait et du Passé Simple en les articulant à des situations d'emploi caractérisées. L'objectif est de relier le sens de ces formes verbales à des élé-

1. Par ailleurs, cette dimension énonciative peut intégrer aussi des traits de modalisation plus ou moins subjective. C'est notamment sur cet axe que Kerbrat-Orecchioni définit la classe lexicale des « subjectivèmes », qui renvoient de par leur sens-même à la subjectivité de l'énonciateur, en opposition aux termes strictement objectifs (ex. : *émouvant* vs *millimétré*). (Cf. KERBRAT-ORECCHIONI 1997, 73).

ments déclencheurs de leur emploi qui soient manifestes au moment opportun de leur rappel en mémoire vive (mémoire de travail).

3.3. Dimensions énonciatives des temps dits « du passé » et association à des prototypes situationnels

La section précédente a brièvement rappelé combien le choix du lexique dépend de son adéquation à la situation interlocutive. Corrélativement, il paraît cohérent de prévoir une dimension énonciative au cœur des significations lexicales, dans lesquelles s'inscrit un trait énonciatif d'importance significative équivalente aux traits référentiels auxquels il s'ajoute. Ce choix descriptif est en accord avec certains principes cognitifs mis en œuvre dans le fonctionnement effectif du langage, valables tant pour le maniement du lexique que pour celui des formes grammaticales : lorsque l'on produit ou que l'on comprend un texte, on « initialise » dans la représentation mentale correspondant à ce texte des paramètres énonciatifs essentiels. Sont bien sûr incluses des caractéristiques particulières à chaque situation, mais comme on vient de le voir, le choix du lexique renvoie à des registres de langage types, et donc à des prototypes situationnels dont le nombre est suffisamment réduit pour faire l'objet de systématisations grammaticales.

Les temps verbaux donnent aussi des informations qui contribuent à paramétrer la représentation mentale du texte sur le plan énonciatif. La compréhension distinctive et l'emploi du Passé Simple et du Passé Composé peuvent d'ailleurs être grandement facilités pour les apprenants de FLE si l'on intègre des traits énonciatifs au sens de ces deux formes verbales¹. Cette voie, ouverte par Benveniste (1966) et développée par Weinrich (1973/1982) s'est heurtée à diverses difficultés descriptives qu'il est cependant possible de résoudre (Adam *et al.* 1998 ; Barbazan 2006, 154 s et 2007 b). Je me limiterai ici à résumer le sens énonciatif de ces deux formes verbales. L'extrait suivant, qui intervertit la distribution entre Passé Simple et Passé Composé pour la première version, matérialise le fait que le choix entre ces deux formes n'est pas aléatoire :

1. Une distinction du passé simple et du passé composé sur le plan de leurs différences de perfectivité ne permet d'expliquer qu'un nombre restreint de contextes d'emploi (cf. VETTERS/DE MULDER 2000, 15 ; BARBAZAN 2006, 140).

(10) Une tapisserie flottait à quelques pas de là devant une porte ; Billot est allé droit à cette tapisserie, l'a soulevée et s'est trouvé dans une grande salle circulaire [...]. Cette salle, nos lecteurs y descendirent, il y a quinze ou seize ans, sur les pas de Rousseau.

(10') Une tapisserie flottait à quelques pas de là devant une porte ; Billot alla droit à cette tapisserie, la souleva et se trouva dans une grande salle circulaire [...]. Cette salle, nos lecteurs y sont déjà descendus, il y a quinze ou seize ans, sur les pas de Rousseau.

(Dumas : *La Comtesse de Charny*, cité par Vuillaume 1990, 63)

La raison du choix entre Passé Simple et Passé Composé peut s'expliquer en référence à la *position énonciative adoptée par le scripteur* (puisque le Passé Simple ne s'emploie qu'à l'écrit). Si la question du choix entre le Passé Simple et le Passé Composé ne se pose précisément qu'à l'écrit, l'oral imposant le Passé Composé, c'est bien parce que l'écrit permet de désembrayer le texte de la situation de production, ce que l'oral rend nécessairement impossible, notamment du fait de la co-présence des interlocuteurs dans le cas prototypique du dialogue en vis-à-vis. *Le Passé Simple est un moyen de marquer que le texte doit être décodé abstraction faite des instances particulières de production/réception*. Énonciateur et récepteur n'incluent pas les particularités subjectives de leur monde dans la construction du modèle mental élaboré à partir du texte. La voix d'un narrateur ne se confond pas avec celle de l'auteur d'un roman, et lorsque l'auteur reprend explicitement la parole en s'adressant à ses lecteurs — c'est-à-dire lorsqu'il embraye le texte à la situation de production/réception, y compris si des siècles séparent auteur et lecteur — le Passé Composé s'impose :

(11) Derrière le scribe venait l'accusateur public. Nous avons vu, nous connaissons et nous retrouverons encore plus tard cet homme sec, jaune et froid, dont l'œil sanglant faisait frissonner le farouche Sancerre lui-même dans son harnois de guerre [...].

Ils arrivèrent à une chambre assez noire, spacieuse et nue, au fond de laquelle, assis sur son lit, se tenait le jeune Louis, dans un état d'immobilité parfaite.

Quand nous avons vu le pauvre enfant fuyant devant la brutale colère de Simon, il y avait encore en lui une espèce de vitalité [...]. Aujourd'hui, crainte et espoir avaient disparu [...].

(A. Dumas. *Le chevalier de Maison-Rouge*, cité par Vuillaume 1990, 102)

L'existence de tels textes, dits mixtes, où apparaissent en alternance Passé Simple et Passé Composé exclut toute possibilité d'opposition explicative de ces temps en référence à des types de textes (romans/contes → Passé Simple¹). Contrairement aussi à ce que véhicule une représentation largement répandue, le Passé Simple ne porte pas le trait [littéraire] ou [soutenu] : on le trouve sans qu'il détone dans des romans populaires comme *San Antonio*, par exemple. La situation temporelle des événements et la (fausse) idée que le Passé Composé renverrait à des faits plus récents que les faits rapportés au Passé Simple échoue aussi à expliquer la distribution de ces deux formes verbales dans de nombreux textes. Un journaliste peut par exemple évoquer le même événement en alternance au Passé Simple et au Passé Composé. De plus, où devrait-on situer la frontière temporelle entre fait récent (Passé Composé) et fait ancien (Passé Simple) ? Faute de place, je renvoie à des études précédentes où se trouvent des exemples illustrant les difficultés que rencontrent ces voies descriptives (Barbazan 2006, 139 s et 2007 a).

On peut considérer que le Passé Simple active le trait [-allocutif] (ou [-interpellatif], pour employer un terme plus transparent didactiquement), et enjoint d'élaborer un modèle mental désolidarisé du couple énonciateur/destinataire. À l'opposé, Passé Composé (et Présent) portent le trait [+allocutif] ou [+interpellatif]. Le Passé Composé (par le biais du Présent de l'auxiliaire) incite à inclure dans le modèle mental une représentation concrète du locuteur (ou du scripteur), ainsi que du destinataire du discours. *Interpeller* sous-entend bien la relation transitive essentielle qui se crée entre deux interlocuteurs engagés dans une interaction orale. C'est ce type de relation d'implication personnelle des deux côtés qu'instaure l'emploi du Passé Composé. On peut faire une analogie avec le vocatif latin, c'est-à-dire que *le Passé Composé convoque des représentations concrètes des interlocuteurs dans le modèle mental que l'on construit à partir du texte, que ce soit en production ou en réception*.

À la lumière de la définition de ces traits énonciatifs, on comprend pourquoi on trouve le Passé Simple très fréquemment dans les contes,

1. L'articulation énonciative proposée permet ainsi d'explicitier les notions de registres *histoire/discours* de BENVENISTE (1966) ou *récit/commentaire* de WEINRICH (1973, 1982), tout en évitant l'écueil de la référence à des types de textes, qui ne permet pas d'intégrer les textes mixtes.

dont l'origine énonciative est abstraite de la représentation mentale du contenu textuel. Cette absence d'ancrage dans le réel, par l'évacuation du lien au scripteur, favorise la construction du merveilleux qui caractérise ce genre. Pour la presse, le choix du Passé Simple — qui gomme l'origine énonciative, certes de façon artificielle, puisqu'il y a bien un journaliste idéologiquement situé à l'origine du texte, et le lecteur le sait — permet de garantir au moins stylistiquement l'objectivité du discours. En effet, par le biais d'une présentation qui coupe le lien nécessairement subjectif à l'origine de la parole journalistique, le contenu du discours prend une aura d'objectivité « vraie de vraie ». On comprend alors aussi que l'on trouve fréquemment avec le Passé Composé une 1^{re} personne ou des indications temporelles directes (*hier, demain...*) dont le sens est à calculer en relation avec la situation de production, *puisque cette situation est à inclure dans la représentation mentale élaborée à partir du texte*. Inversement, dans la mesure où un texte au Passé Simple est détaché de la situation de production et n'inclut pas le récepteur, il est cohérent qu'on y trouve des indications temporelles dont le sens est à calculer par rapport à des informations données par le texte (*la veille, le lendemain...*). Cette position énonciative est corrélée dans le cas de la presse à un choix lexical neutre, ne renvoyant pas à une évaluation subjective des informations, ni aux commentaires de l'auteur. Mais un narrateur de roman qui dit *je* ne se confond pas nécessairement avec l'auteur, et le Passé Simple avec cette personne n'est pas exclu. En fait, l'ensemble des indices connus des apprenants (type de texte, personnes, indications temporelles, choix lexicaux) convergent vers l'une ou l'autre des deux positions énonciatives envisagées, et permettent d'évaluer dans quelles parties du texte auteur et récepteur sont engagés dans la représentation du discours, et dans quelles autres parties l'auteur adopte une position désengagée, qui a pour corollaire que le récepteur ne s'inclut pas dans la représentation mentale élaborée à partir des contenus discursifs.

Le schéma page ci-contre résume l'articulation de Passé Composé et du Passé Simple.

L'opposition énonciative qui articule le Passé Simple au Passé Composé peut donc se représenter sur un continuum où s'activent à des degrés divers *la voix* et *l'engagement de l'énonciateur par rapport au contenu du discours*. Sur l'axe graduel envisagé, *la demande d'implication réactive faite au destinataire* est en relation corrélative à ces paramètres concernant le producteur du discours.

Schéma de distribution PS/PC

PRODUCTIONS ÉCRITES

À l'écrit, le producteur peut choisir de désembrayer le texte par rapport à la situation de production/réception, ou au contraire de l'y ancrer.
(choix lexicaux [+/- subjectif], choix PS/PC etc.)

PRODUCTIONS ORALES

À l'oral, l'énonciateur ne peut pas s'abstraire artificiellement de sa fonction de production du texte. Le récepteur est aussi personnellement impliqué dans l'interaction discursive ⇒ Seul le PC peut être utilisé.

L'Imparfait, dans ses emplois énonciatifs (du « dire »), peut se situer au centre de cet axe, où il se définit par le trait [allocutif atténué].

PASSÉ SIMPLE	IMPARFAIT	PASSÉ COMPOSÉ
<p>PS : [non allocutif]</p> <ul style="list-style-type: none"> · Désembrayage par rapport à l'origine énonciative. · Scripteur et lecteur non inclus dans le modèle mental : degré zéro d'engagement personnel. 	<p>IMP : [allocutif atténué]</p> <ul style="list-style-type: none"> · Énonciateur en position de simple 'vecteur vocal' du discours. Position neutre par rapport au contenu (pas d'évaluation personnelle). · Impact atténué 'à la face' du destinataire : demande réactive atténuée. 	<p>PC : [allocutif]</p> <ul style="list-style-type: none"> · Marqueur de l'origine vocale + engagement de l'énonciateur par rapport au contenu. · Degré 'interpellatif' maximum pour le destinataire.

Dans le plus fréquent de ces emplois, pour le discours indirect (DI), le rôle de l'Imparfait est de marquer que l'énonciateur *assume le seul rôle de vecteur vocal du discours qu'il rapporte*. L'Imparfait en contexte de DI, contrairement aux mêmes énoncés au Présent, peut permettre de *désengager la responsabilité de l'énonciateur second par rapport à la pertinence du contenu informatif*. Ainsi, un journaliste peut rapporter les paroles d'un acteur politique sans pour autant que son rôle soit d'en garantir le contenu. L'emploi de l'Imparfait marque cette prise de distance par rapport au même énoncé au Passé Composé (et Présent) qui véhicule un fort degré d'engagement de l'énonciateur pour le contenu du discours, ce que peut signaler *aussi*, et de façon convergente le choix du verbe introducteur, dont le sens implique plus ou moins le point de vue du locuteur rapporteur du discours (*démontrer* > *exposer*¹) :

(12) Ségolène Royal a longuement exposé qu'il **était** nécessaire de rénover le fonctionnement du parti socialiste. (Un journaliste)

(12') Ségolène Royal a longuement démontré qu'il **est** nécessaire de rénover le fonctionnement du parti socialiste.

(Un militant « Royaliste »)

1. Le jeu alternatif Présent vs Imparfait suffit à marquer le degré d'engagement énonciatif. Mais le présupposé de cohérence textuelle globale conduit à faire converger le sens des éléments linguistiques associés, en production comme en compréhension. Le sens des verbes introducteurs peut ainsi fonctionner pour des apprenants de FLE comme un indice guidant le choix du temps verbal le plus adapté contextuellement.

Il faut souligner ici que la question n'est pas de savoir si le journaliste adhère personnellement au contenu du discours. Le choix de l'Imparfait le place dans la simple fonction de rapporteur discursif. Sa position (d'adhésion ou non) par rapport au contenu informatif n'a pas de lien avec le sens énonciatif de l'Imparfait. Le Présent, par contre, engage la responsabilité du locuteur par rapport au contenu du discours, manifestant que celui-ci « y croit » fermement.

Dans le cas où le locuteur est aussi l'énonciateur du discours d'origine, qu'il répète, le choix de l'Imparfait donne à l'énoncé une tonalité pragmatiquement moins percutante vis-à-vis de l'interlocuteur que le même énoncé au Présent.

(4) Je t'ai déjà dit que je ne **voulais** pas que tu te bourres de bonbons avant le repas.

(4') Je t'ai déjà dit que je ne **veux** pas que tu te bourres de bonbons avant le repas¹.

L'Imparfait sollicite une réaction du destinataire de façon moins pressante que le Présent, beaucoup plus injonctif. L'effet est également manifeste dans le cas des Imparfait forains, pour lesquels l'alternative au Présent est plus discourtoise :

(7) Qu'est-ce qu'elle **voulait**, la petite dame ?

(7') Qu'est-ce qu'elle **veut**, la petite dame ?

Cette différence d'impact sur le destinataire du discours est clairement perceptible dans les emplois « de politesse », pour lesquels le rôle de l'Imparfait est unanimement défini comme l'atténuation du caractère trop direct des mêmes énoncés au Présent. La version à l'Imparfait atténue la force de la demande et rend un éventuel refus plus facile à faire... et à recevoir.

(13) Je **venais** vous demander si vous **pouviez**...

(13') Je **viens** vous demander si vous **pouvez**...

La demande réactive faite au destinataire est aussi clairement atténuée dans le dernier type de contextes où est activée au premier plan la

1. Les exemples (4) et (4') montrent par ailleurs que la « concordance des temps » n'est pas systématique (cf. BERTHONNEAU/KLEIBER 1997) et qu'elle n'explique en rien les choix énonciatifs.

dimension énonciative de l'Imparfait. Dans ces contextes « hypocoristiques », où le destinataire du message ne peut pas réagir en paroles — il s'agit d'un animal ou d'un bébé — le choix de l'Imparfait est souvent préféré au Présent :

(8) Qu'il **était** mignon, le petit chien/le bébé à maman !

Tous ces contextes d'emploi « du dire » sont directement associables au trait [allocutif atténué] de l'Imparfait, chacun pour des raisons énonciatives différentes, explicitables et prédictibles. Dans ces trois types de contextes (DI, Imparfait de politesse/forain et Imparfait hypocoristique), c'est la dimension énonciative et le trait [allocutif atténué] qui est activée au premier plan significatif, corrélativement au trait référentiel [imperfectif] de l'Imparfait.

3.4. Temps verbaux : dynamique de la mise en saillance des traits énonciatifs ou référentiels en cours d'échange verbal

Les deux dimensions de sens, énonciative et référentielle sont conjointement actives dans tous les emplois de l'Imparfait. Mais lorsque l'alternative à l'Imparfait est le Passé Simple ou le Passé Composé, c'est le trait [imperfectif] qui passe à l'avant plan sémantique en s'articulant à leur perfectivité (*Hier, quand on est sorti du ciné, il neigeait*). Lorsque l'alternative est le Présent, le trait [allocutif atténué] prime sur le trait [imperfectif], sans que pour autant ce dernier soit désactivé. Pour les apprenants, le choix en production peut alors s'appuyer sur un faisceau d'indices contextuels convergents explicites qui incitent à activer le sens référentiel ou énonciatif au premier plan significatif. On a évoqué plus haut comment un tel faisceau d'indices congruents peut guider le choix entre Passé Simple et Passé Composé [+/- allocutif]. Pour le décodage ou l'encodage des valeurs énonciatives de l'Imparfait, le contexte joue aussi un rôle d'appui essentiel, en ce qu'il est porteur de signaux manifestes justifiant la focalisation contextuelle sur le trait [allocutif atténué], comme l'expression de la politesse, l'expression d'un discours affectueux *sans attente de réponse verbale* (contextes hypocoristique) ou l'adoption d'une position de simple vecteur énonciatif d'un discours rapporté. La prise en compte automatisée (routinière) de tels faisceaux de signaux contextuels per-

met même de désambiguïser la majorité des contextes les plus ambigus de l'Imparfait énonciatif, et notamment le repérage du Discours Indirect Libre (cf. Barbazan 2008 b).

Conclusion

On peut, en guise de conclusion, résumer les points suivants, essentiels à la description proposée :

Les significations lexicales et grammaticales portent en germe les réalisations discursives qu'elles permettent — et les définitions qu'on en donne doivent inclure des traits énonciatifs. La dimension énonciative ainsi définie complète la dimension de sens référentielle exagérément privilégiée par notre héritage descriptif structuraliste. Ainsi que le formule Mondada, « *les formes de la langue autant que les pratiques langagières se configurent en structurant et en étant structurées par leur situation d'énonciation et d'interaction* » (2001, 144, c'est moi qui souligne. Cf. aussi Mondada 2008, 877.)

Sur le plan linguistique, comme au niveau didactique, il est utile de mettre en relation la dimension énonciative et les traits qu'elle couvre avec des prototypes de situations de production. Ces prototypes situationnels sont caractérisés par des paramètres concernant à la fois le producteur et le destinataire du discours, ainsi que leur relation interlocutive et les objectifs pragmatiquement visés. Ce sont de tels paramètres qui forment les catégories bien connues des registres lexicaux. Ce cadre permet par ailleurs de faciliter la description et l'utilisation des temps verbaux pour la didactique des langues (FLE et FLM). On l'a vu ici pour les temps dits « du passé », mais c'est aussi le cas pour la question des choix et contraintes qui guident les emplois des Futurs (*irai* vs *vais aller*. Cf. Barbazan, 2010 b).

La prise en compte de tels prototypes énonciatifs et des paramètres qui les forment implique d'élargir la conception minimaliste initiale de l'énonciation, envisagée simplement à travers la « prise en charge [du discours] par la personne individuelle qui s'y marque (la deixis personnelle), qui y module l'inscription de la subjectivité (la modalité) et qui s'ancre dans le monde (la deixis spatiale et temporelle) » (Bertrand 1999, 62).

Ainsi mis en relation avec les caractéristiques de prototypes situationnels, les traits énonciatifs inclus dans les signifiés lexicaux et

grammaticaux sont de fait directement reliés à des éléments déclencheurs qui apparaissent de façon manifeste et systématique dans chacun des contextes d'emploi concernés. Cette association des éléments linguistiques à des paramètres énonciatifs explicites dans la situation de production/réception fonctionne comme une amorce à la réactivation des connaissances en mémoire de travail au moment opportun de leur mise en œuvre. Cet effet d'amorçage positif doit favoriser non seulement la compréhension des textes mais aussi et surtout la production verbale autonome, notamment en FLE, mais aussi en FLM.

La polysémie des signifiés (envisagée comme l'association de traits de nature diverses, énonciative et référentielle notamment) ne constitue pas un problème théorique en soi. À la seule condition que ne soit pas prévu de procédé de neutralisation ponctuelle de tel ou tel sème dans les contextes en contradiction avec le sème en question. Les signifiés polysémiques définis ici sont de composition invariante, constante dans tous les contextes. C'est le jeu des interactions sémantiques contextuelles avec d'autres éléments linguistiques prévisibles dans les emplois en question qui module la hiérarchie des sèmes contenus dans le signifié en focalisant ponctuellement tel ou tel trait de sens. Le dynamisme de cette réorganisation sémantique contextuelle prévisible permet ainsi d'expliquer la saillance de tel ou tel trait en fonction des éléments associés dans chaque type d'emploi. C'est ainsi que devient possible la diversité des significations contextuelles permises par les formes grammaticales polysémiques.

Pour finir, cet article voudrait aussi plaider pour de meilleurs échanges entre linguistes et didacticiens des langues, dont les intérêts et objectifs peuvent sans conteste se rejoindre, tout en croisant le domaine de la cognition humaine. Actuellement pourtant, on peut déplorer la médiocre qualité de ces échanges (Demaizière *et al.* 2010, Lebas-Fraczak, dans ce volume). « Domination, conflit, indifférence ou encore ignorance sont des mots que l'on peut associer à la (non)-rencontre entre didactique des langues et linguistique au cours des dernières décennies », regrettent Demaizière, Bono et Thamin (2010). Mais peut-être est-il permis d'espérer que les choses changent, puisque c'est autant l'intérêt des chercheurs que celui des apprenants...

Références bibliographiques

- ADAM J.-M., LUGRIN G. & REVAZ F.,
1998, « Pour en finir avec le couple récit/discours », *Pratiques* 100, 81-98.
- ARDITTY J. & VASSEUR M.-T.,
2002, « Contextes, variabilité et activités d'appropriation des langues », in Cicurel F. & Véronique D., (éd.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 251-264.
- BANGE P., CAROL R. & GRIGGS P.,
2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, Paris, L'Harmattan.
- BARBAZAN M., 2006, *Le temps verbal. Dimensions linguistiques et psycholinguistiques*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- BARBAZAN M., 2007 a, « De la grammaire explicite à l'intériorisation : une question d'adéquation linguistique, didactique et cognitive », *Parole*, n° 43/44, 151-181.
- BARBAZAN M., 2007 b, « Le trait [+/- allocutif] : un principe explicatif de l'opposition du passé simple et du passé composé », *Romanische Forschungen* 2007/4, n° 119, 429-463.
- BARBAZAN M., 2008 a, « De la psycholinguistique à la stylistique : discours indirect libre et polyphonie en contexte », *L'Information Grammaticale*, n° 119, oct. 2008, 14-21.
- BARBAZAN M., 2008 b, « *Principes d'une grammaire prédictive du discours (français langue étrangère et maternelle)* », Actes du Congrès mondial de Linguistique française, juillet 2008, 383-396. www.linguistiquefrancaise.org.
- BARBAZAN M., 2010 a, « Modèles explicatifs, modèles prédictif : pour une interaction effective entre linguistique et cognition », in Moline E. & Vetter C., (éd.), *Temps, aspect et modalité en français*, Cahiers Chronos 21, 25-43.
- BARBAZAN M., 2010 b, « Comment choisir le meilleur des futurs ? Contraintes et libertés d'usage pour le Futur Simple et le Futur Composé (*aller* + infinitif) », *L'Information Grammaticale*, n° 127, oct. 2010, 3-9.
- BARBAZAN M., 2011, « Intégrer les Tice à une approche cognitive de la grammaire du discours », *Alsic*, vol. 14. <http://alsic.revues.org/index2337.html>.

- BARBAZAN M., (à paraître), « Structure des textes et didactique : décrire des routines cognitives pour en identifier les appuis linguistiques », in Barbazan M. (éd.), *Énonciation, texte, grammaire. De la linguistique à la didactique des langues*, en cours d'édition.
- BARCELÓ G. J. & BRES J.,
2006, *Les temps de l'indicatif en français*, Paris, Ophris.
- BEACCO J. C., 2010, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier.
- BENVENISTE E. 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- BERTHONNEAU A.-M. & KLEIBER G.,
1993, « Pour une nouvelle approche de l'imparfait : l'imparfait, un temps anaphorique méronomique », *Langages* n° 112, 55-74.
- BERTHONNEAU A.-M. & KLEIBER G.,
1994, « Imparfait de politesse : rupture ou cohésion ? », *Travaux de linguistique* 29, 59-92.
- BERTHONNEAU A.-M. & KLEIBER G.,
1997, « Subordination et temps grammaticaux : l'imparfait en discours indirect », *Le Français Moderne* LXV/2, 30-61.
- BERTHONNEAU A.-M. & KLEIBER G.,
1999, « Pour une réanalyse de l'imparfait de rupture dans le cadre de l'hypothèse anaphorique méronomique », *Cahiers de Praxématique* 32, 119-166.
- BERTHOUD A.-C.,
2002, « Regards croisés sur le discours, l'action et l'appropriation des langues, et pistes à inventer », in Cicurel F. & Véronique D. (éd.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 265-272.
- BERTRAND D., 1999, « Discours et énonciation dans les nouveaux programmes de collège », *Le français aujourd'hui*, n° 128, 60-66.
- BESSE H. & PORQUIER R.,
1984, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif, Hatier.
- BRES J., 2003, « Non, le passé simple ne contient pas l'instruction [+ progression] », *Cahiers Chronos* n° 11.
- BRES J., 2007, « Sémantique de l'imparfait : dépasser l'aporie de la poule aspectuelle et de l'*œuf* anaphorique ? Éléments pour avancer », *Cahiers Chronos* n° 16, 23-46.

- BRES J., 2010, « De l'interaction avant toute chose. Temps verbaux et relations de progression narrative », *Cahiers Chronos* n° 21, 45-64.
- BRES J., à paraître, « *Les plus désaccordés sont les temps les plus beaux...* La question des emplois "stylistiques" des temps verbaux de l'indicatif en français », *Cahiers Chronos*.
- BRISAUD C. & GROSSMANN F. (éd.), 2009, *La construction des savoirs grammaticaux. Repères* n° 39.
- CICUREL F. & VÉRONIQUE D. (éd.), 2002, *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- CONFAIS J.-P., 1992, « No future? Les "futurs" du français et de l'allemand », in Gréciano G. & Kleiber G. (éd.), *Systèmes interactifs. Mélanges en l'honneur de Jean David*, Metz/Paris, 81-93.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- COMBETTES B., 2009, « Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ? », *Repères* n° 39, 41-56.
- DEMAIZIÈRE F., BONO M. & THAMIN N., 2009, *Didactique des langues et linguistique. Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 6, n° 2. <http://acedle.org>.
- DUBOIS D. (éd.), 1993, *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*, Paris, C.N.R.S. Éditions.
- DUCARD D. & PAVEAU M.-A., (éd.), 1999, *L'énonciation : question de discours. Le Français aujourd'hui* n° 128.
- FUCHS C., 1993, « Polysémie, interprétation et typicalité : l'exemple de "pouvoir" », in Dubois D. (éd.), *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*, Paris, C.N.R.S. Éditions, 161-171.
- FUCHS C. (éd.), 2004, *La linguistique cognitive*, Paris, Ophris.
- FUCHS C., 2008, « Linguistique française et cognition », *Actes du Congrès mondial de Linguistique française*, juillet 2008, 61-72. <http://www.linguistiquefrancaise.org>.
- GAONAC'H D., 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier.

- GAONAC'H D. & LARIGAUDERIE P.,
2000, *Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail*, Paris, Colin.
- GOSSELIN L., 1996, *Sémantique de la temporalité en français. Un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*, Louvain, Duculot.
- GROSSMANN F., 1996, « La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire et du secondaire. », *Repères* n° 14. 57-82 : www.inrp.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS014_4.pdf.
- GROSSMANN F. & MANESSE D. (éd.),
2003, *L'« observation réfléchie de la langue » à l'école. Repères* n° 28.
- GUILLAUME G., 1970, *Temps et verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps*, Paris, Champion.
- HOWARD M., 2002, « L'acquisition des temps du passé en français par l'apprenant dit avancé », *Cahiers Chronos* n° 9, 181-204.
- JIN-OK K., 2002 a, « Modes d'apprentissage de phénomènes d'aspect par des apprenants de français langue étrangère », *Marges Linguistiques* n° 4, 101-121. www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml112002.pdf.
- JIN-OK K., 2002 b, « Démarches métalinguistiques d'apprenants coréens à propos du passé composé et de l'imparfait du français », in Cicurel F. & Véronique D. (éd.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 87-106.
- KERBRAT-ORECCHIONI C.,
1997/1980, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- KLEIBER G., 2008, « Petit essai pour montrer que la polysémie n'est pas un sens interdit », *Actes du Congrès mondial de Linguistique française*, juillet 2008, 87-101. www.linguistiquefrancaise.org.
- LABEAU E. & LARRIVÉE P.,
2002, *Les temps du passé français et leur enseignement. Cahiers Chronos* n° 9.
- LE NY J.-F., 1979, *La sémantique psychologique*, Paris, PUF.
- LE NY J.-F., 2004, « Éléments de psycholinguistique cognitive : des représentations à la compréhension », in Fuchs C. (éd.) (2004), *La linguistique cognitive*, Paris, Ophris, 155-171.

- LEPOIRE-DUC S. & ULMA D.,
2010, *Verbe, grammaire et enseignement : la prescription et l'usage*. Synergies France, n° 6. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/France6/france6.html>.
- MOESCHLER J., 2000, « L'ordre temporel dans le discours : le modèle des inférences directionnelles », *Cahiers Chronos* n° 6, 1-11.
- MOESCHLER J. (éd.),
1993, *Temps, référence et inférence*. Langages n° 112.
- MOESCHLER J. (éd.),
1998, *Le temps des événements. Pragmatique de la référence temporelle*, Paris, Kimé.
- MOLENDIJK A., 1985, « Point référentiel et imparfait », *Langue française* n° 67, 78-94.
- MOLENDIJK A., 1990, *Le passé simple et l'imparfait, une approche reichenbachienne*, Amsterdam, Rodopi.
- MOLENDIJK A., 1996, « Anaphore et imparfait : la référence globale à des situations présupposées ou impliquées », *Cahiers Chronos* n° 1, 109-125.
- MONDADA L., 2001, « Pour une linguistique interactionnelle », *Marges linguistiques* n° 1, 142-163 www.marges-linguistiques.com.
- MONDADA L., 2008, « Contributions de la linguistique interactionnelle », *Actes du Congrès mondial de Linguistique française*, juillet 2008, 881-897 : www.linguistiquefrancaise.org.
- MONDADA L. & PEKAREK DOEHLER S.,
2000, « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* <http://aile.revues.org/document947.html>.
- NOYAU C., 1998, « Processus de grammaticalisation dans l'acquisition des langues étrangères : la morphologie temporelle », in Martinot C. (éd.), *Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*, Besançon : Annales Littéraires de l'université de Franche-Comté, 223-252.
- NINIO J., 1999, « Petit inventaire biolinguistique », *Cahiers de Praxématique* n° 15, 77-87.
- PAPROCKA-PIOTROWSKA U.,
2002, « Mais dans ce moment le chien est venu ou comment les apprenants formels polophones s'approprient

- le système temporel du français », *Cahiers Chronos* n° 9, 205-229.
- PEKAREK DOEHLER S.,
2000, « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* <http://aile.revues.org/document934.html>
- PEKAREK DOEHLER S.,
2004, « Une approche interactionniste de la grammaire : réflexions autour du codage grammatical de la référence et des topics chez l'apprenant avancé d'une l2 », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, <http://aile.revues.org/document1731.html>.
- PUECH C., 1998 « Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de langue : l'énonciation », *Les Carnets du CEDISCOR* 5.
- RICHARD J.-F., 1998, *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, Armand Colin.
- ROSCH E. & LLOYD B. (éd.),
1978, *Cognition and Categorisation*, Hillsdale, Erlbaum.
- SIBLOT P., 1990, *Le langage et le réel. Cahiers de Praxématique* n° 15.
- STARREN M., 2003, « How temporal coherence pushes the development of grammatical aspect in French L2 », *Marges Linguistiques* n° 5, mai 2003, 56-76. www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml052003.pdf.
- TIBERGHIE G., 1997, *La mémoire oubliée*, Liège, Mardaga.
- TIBERGHIE G. (éd.),
2002, *Dictionnaire des sciences cognitives*, Paris, Armand Colin.
- VÉRONIQUE D. (dir.),
2009, *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris, Didier.
- VETTERS C. (éd.),
1993, *Le temps, de la phrase au texte*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- VETTERS C., 1996, *Temps, aspect et narration*, Amsterdam, Rodopi.
- VETTERS C & DE MULDER W.,
2000, « Passé simple et imparfait : contenus conceptuel et procédural », *Cahiers Chronos* n° 6, 13-36.
- VOGELEER S., 1996, « L'anaphore verbale et nominale sans antécédent dans les contextes perceptuels », *Cahiers Chronos* n° 1, 181-199.

VUILLAUME M., 1990, *Grammaire temporelle des récits*, Paris, Éditions de Minuit.

WEINRICH H., 1973, *Le temps*, Paris, Seuil, coll. « Poétique ».

WEINRICH H., 1982, *Textgrammatik der französischen Sprache*, Stuttgart, Klett.