



HAL
open science

Le present perfect au collège

Sophie Lemoine

► **To cite this version:**

Sophie Lemoine. Le present perfect au collège. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-03695158

HAL Id: dumas-03695158

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03695158v1>

Submitted on 28 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

UFR Lettres et Sciences Humaines

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »
Mention 2

Année 2017-2018

LEMOINE SOPHIE

LE PRESENT PERFECT AU COLLEGE

Sous la direction de : MADAME FILIPPI-DESWELLE

UNIVERSITÉ DE ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

UFR Lettres et Sciences Humaines

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »
Mention 2**

Année 2017-2018

LEMOINE SOPHIE

LE PRESENT PERFECT AU COLLEGE

Sous la direction de : MADAME FILIPPI-DESWELLE

Résumé

Aujourd'hui l'enseignement d'un fait de langue comme le *present perfect* peut parfois apparaître comme problématique. Il était alors intéressant d'étudier les valeurs et emplois de ce « temps » en termes linguistiques avant de se concentrer sur la manière de l'enseigner. Ce mémoire réunit des ressources diverses, émanant d'ouvrages universitaires, de sites de l'éducation nationale, de manuels ou encore de professeurs afin de mettre en relation tous les contenus nécessaires à la création d'une séquence. Cette séquence devra permettre à des élèves de s'approprier un fait de langue comme le *present perfect*.

Mots clés : *present perfect* ; enseignement ; grammaire ; collège ; séquence.

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Mme Filippi-Deswelle, professeure à l'université de Rouen. En tant que directrice de mémoire, elle m'a guidé dans mon travail et m'a aidé à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie aussi Mme Roger, Mme Thomas-Noël et Mme Grente, professeures d'anglais dans l'académie de Rouen, pour leur collaboration en me fournissant des données précises sur leur traitement du *present perfect* en classe.

Je souhaite particulièrement remercier Mme Powell, M Jourcin et Mme Ciseville pour leur précieuse aide à la relecture et à la correction de mon mémoire.

Sommaire

Introduction.....	3
1. Étude linguistique.....	6
<i>1.1 Organisation des ouvrages et des remarques préliminaires.....</i>	<i>6</i>
<i>1.2 Le prétérit, ce qu'il faut retenir.....</i>	<i>9</i>
<i>1.3 Le present perfect.....</i>	<i>10</i>
<i>1.3.1 Les remarques préliminaires.....</i>	<i>10</i>
<i>1.3.2 Présentation et comparaison des définitions, valeurs et emplois du present perfect </i>	<i>13</i>
<i>1.3.3 Le present perfect, ce qu'il faut retenir.....</i>	<i>23</i>
2. Étude en contexte d'enseignement.....	26
<i>2.1 Les instructions officielles.....</i>	<i>26</i>
<i>2.2 Les manuels.....</i>	<i>33</i>
<i>2.2.1 Pick and choose.....</i>	<i>33</i>
<i>2.2.2 Trackers.....</i>	<i>38</i>
<i>2.2.3 Connect.....</i>	<i>44</i>
<i>2.3 La pratique des enseignants.....</i>	<i>46</i>
<i>2.4 Ce qu'il faut retenir de ces différentes ressources.....</i>	<i>53</i>
3. Étude en contexte d'exercice du métier.....	55
<i>3.1 Mise en pratique.....</i>	<i>56</i>
<i>3.2 Analyse de la séquence.....</i>	<i>78</i>
Conclusion.....	82
Bibliographie.....	85
Table des matières.....	87
Annexes.....	88

Introduction

Certains pans de la grammaire anglaise sont parfois difficiles à aborder dans le contexte de l'enseignement. Ce mémoire tentera de rendre compte de la place et du traitement d'un fait de langue en particulier.

Cette réflexion sur la place de la grammaire dans l'enseignement et plus particulièrement sur l'appropriation du *present perfect* au collège, part d'un constat : Pourquoi ce « temps » est-il mal compris, mal utilisé et semble indéfinissable pour les élèves ? Et pourquoi est-ce difficile pour les professeurs de transmettre les connaissances et les compétences nécessaires à son emploi ? On remarquera ici que le mot « temps » est employé entre guillemets puisqu'il évoque plusieurs réalités en français et doit donc être défini avant de développer le reste des propos introductifs.

Le concept de « temps » peut renvoyer à deux sens distincts en français, ce qui n'est pas le cas en anglais. On peut donc voir que le mot anglais *time* renvoie au temps physique, chronologique (le révolu, l'actuel et l'avenir) alors que le mot *tense* renvoie au temps grammatical (en l'occurrence le présent et le passé en anglais). Il faut néanmoins nuancer ce propos car on peut distinguer deux sens au mot *tense*, un sens étroit, morphologique, représenté par un suffixe grammatical, et un sens large, qui englobe tous les « temps » de la conjugaison, et qui est utilisé pour étiqueter les noms des « temps » qu'ils soient simples ou composés. Afin de faciliter la compréhension nous utiliserons le mot « temps » entre guillemets lorsqu'il sera employé pour décrire le *tense* au sens large, dont le *present perfect* fait partie, et non au sens morphologique.

Le point de départ de cette réflexion autour de ce « temps » provient d'expériences personnelles, en tant qu'élève d'abord mais également en tant que professeur stagiaire par la suite. En tant qu'élève il fut difficile de le maîtriser, d'une part à cause de ses valeurs et emplois mais aussi à cause de la confusion avec le français, notamment le passé composé. C'est en étudiant la grammaire associée à la traduction, à l'université, que j'ai réellement pris conscience de l'importance des connaissances grammaticales à avoir pour s'exprimer en

anglais.

En tant que professeur stagiaire ce fut la réflexion didactique et la mise en pratique de l'étude d'un fait de langue qui me posa problème. Les principales questions que soulèvent cette étude viennent du fait qu'il est difficile d'énoncer une règle applicable à tous les types de cas où l'on peut et doit utiliser le *present perfect*. On s'attachera à comprendre les raisons de ces difficultés aussi bien pour les élèves que pour les professeurs.

L'étude de différents ouvrages de grammaire sera le point de départ de ce mémoire pour dégager les aspects incontournables de la langue. Je présenterai et analyserai les ouvrages de Jean-Claude Souesme, *Grammaire anglaise en contexte*, Orphys 2003, de Paul Larreya et Claude Rivière, *Grammaire explicative de l'anglais*, Pearson 2010, et de Michèle Malavieille et de Wilfrid Rotgé, *Bescherelle anglais la grammaire*, Hatier 2008. Ces trois œuvres ont été choisies pour leurs différences dans le traitement, la complexité et l'approfondissement d'un fait de langue tel que le *present perfect*. Il sera intéressant de déterminer si l'ouvrage le moins complexe, le *Bescherelle*, sera suffisant à élaborer un cours autour de ce « temps » ou, si il sera nécessaire de faire intervenir des ouvrages plus détaillés comme la *Grammaire explicative de l'anglais* ou la *Grammaire anglaise en contexte* afin d'approfondir certaines notions. Les ouvrages destinés aux universitaires et à la préparation des concours sont plus complets que ceux destinés aux élèves du secondaire, de fait, j'étudierai les éléments qui peuvent et doivent être introduits pour une bonne appréhension de la langue. Présenter les principaux concepts grammaticaux liés au *present perfect* permettra de mettre en exergue les éléments les plus compliqués à aborder en classe. Il faudra tout de même prêter attention au prétérit avant d'aborder le *present perfect* car ces « temps » sont liés. C'est pourquoi j'ai choisi de présenter les aspects incontournables du prétérit au sein d'une première partie tout en proposant une analyse détaillée en annexe. C'est à partir de cette présentation que l'on pourra proposer des pistes didactiques pertinentes pour enseigner le *present perfect* au collège et mettre en place des activités adaptées.

En ce qui concerne la didactique, il faudra prendre en compte et enseigner le fonctionnement de l'anglais afin d'accéder aux détails caractéristiques de la langue. En effet la notion de temps et d'aspect est essentielle car le *present perfect* est un temps grammatical combiné à un aspect grammatical. Le temps grammatical étant le présent, et l'aspect grammatical étant l'aspect marqué parfait HAVE + -EN. De plus le *present perfect* s'éclaire au

regard du présent et du prétérit, il faudra donc que ces deux « temps » de l'anglais aient été abordés et qu'ils soient maîtrisés par les élèves. L'ordre de présentation des « temps » est donc un point essentiel à prendre en compte dans la préparation d'un cours.

Ensuite nous verrons quelle est la place de la grammaire dans l'enseignement. En effet, avant de pouvoir proposer des pistes pour l'apprentissage d'un fait de langue, il sera intéressant de prêter attention à l'impulsion des instructions officielles à travers les programmes et le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). J'étudierai également les manuels, et la pratique de classe des enseignants afin d'offrir un panel d'activités possibles et de mise en pratique autour de l'étude du *present perfect*.

Enfin je mettrai en place une séquence qui reprendra les éléments pertinents dégagés dans l'analyse et dans laquelle l'utilisation du *present perfect* sera indispensable. Nous verrons quelles solutions sont envisageables pour réduire les difficultés des acteurs de l'enseignement. Ce mémoire aura pour ambition de proposer des stratégies d'enseignement de la grammaire au collège et plus particulièrement pour le *present perfect*.

1. Étude Linguistique

1.1 *Présentation de l'organisation des ouvrages et des remarques préliminaires*

L'observation de l'organisation de ces trois ouvrages de grammaire permet de comprendre la logique dans laquelle la langue est présentée.

La première différence se trouve dans le sujet traité, en effet dans *La Grammaire explicative de l'anglais*, le présent et le prétérit simple sont traités conjointement dans le même chapitre, alors que dans *La Grammaire anglaise en contexte* et dans le *Bescherelle anglais*, il y a d'abord un chapitre sur le présent, puis un suivant sur le prétérit. Il est également important de remarquer que lorsque le présent et le prétérit sont traités conjointement (comme dans *La Grammaire explicative de l'anglais*), ils le sont uniquement autour de l'aspect simple. Il y a ensuite deux chapitres qui traitent des aspects composés, un sur l'aspect BE + -ING et un sur l'aspect HAVE + -EN. La même organisation est observable dans *La Grammaire anglaise en contexte*, où deux chapitres sur les aspects composés suivent les deux chapitres sur le présent et le prétérit simple. Ceci n'est pas le cas dans le *Bescherelle*, qui traite du présent, du prétérit, puis du *present perfect* et du *past perfect*, mais ne possède pas de chapitre à proprement dit sur les aspects bien qu'il comporte un paragraphe que l'on trouve dans les notions de bases sur le point de vue du locuteur.

Après avoir observé l'organisation des ouvrages, il faut prêter attention aux remarques préliminaires, avant de s'intéresser précisément au contenu des chapitres, et plus particulièrement à ce qu'il faut retenir des chapitres sur le prétérit. Une étude détaillée du prétérit est intégrée en annexe 1 p. 88 à 96.

Chacun des trois ouvrages expose des remarques préalables à l'étude du prétérit.

Dans *La Grammaire anglaise en contexte* (p. 62-68)

Cet ouvrage propose une remarque préliminaire qui fait état de la différence *tense* (le temps grammatical) et *time* (le temps physique), avant de définir le prétérit simple. Cette remarque se base sur un exemple au présent simple :

« *Tell me when you are ready.* »

Cet exemple sert à montrer que le temps grammatical présent ne renvoie pas au temps physique présent, mais renvoie à l'avenir. Ensuite il est précisé que la présence d'un marqueur temporel dans une phrase au présent simple ne situe pas obligatoirement l'énoncé comme étant en lien avec le moment de l'énonciation, comme dans ces exemples :

« *My train leaves at 4.* »

« *I leave tomorrow at 4.* »

Dans le deuxième exemple on remarque que le repère temporel « *tomorrow* » repère l'énoncé par rapport au moment de l'énonciation. Alors que dans le premier, même si le temps grammatical employé est le présent, on ne peut pas savoir si ce train part à quatre heures aujourd'hui, demain ou plus tard encore.

La même chose est constatée ensuite au prétérit avec l'exemple suivant :

« *If I knew I would tell you.* »

Ici le prétérit simple ne renvoie pas à du révolu, comme le veut sa valeur principale mais renvoie à une valeur hypothétique.

La conclusion de ces remarques est que « Les temps grammaticaux ne recouvrent donc pas la réalité extra-linguistique du *time* repéré par l'énonciateur au moment d'énonciation. » (Souesme, 2003, p. 62)

Dans *La Grammaire explicative de l'anglais* (p. 33)

La remarque qui ouvre le chapitre 4 rappelle que l'anglais ne possède que deux temps grammaticaux : le présent et le prétérit. Il est précisé entre parenthèses que cela correspond au terme « *tenses* » en anglais. Cela fait référence à une mention en introduction p. 11 qui prend l'exemple du mot « présent » et qui rappelle que ce terme peut à la fois désigner une forme : le *tense* et un sens le *time*. Il y a également une mention de cette distinction p. 17 dans laquelle il est précisé que « le mot anglais qui désigne un temps syntaxique est *tense* » (Larrea & Rivière, 2010, p. 17). L'ouvrage ajoute que « les éléments HAVE + -EN et BE + -ING ne sont pas des temps » et qu'ils « ne font que s'ajouter » au présent et au prétérit.

Les auteurs rappellent ensuite que c'est le suffixe grammatical, *i.e* le premier élément du groupe verbal, qui porte la marque du temps grammatical et que cet élément, qu'il soit au présent ou au prétérit, garde « toujours le même sens fondamental ». (Larrea & Rivière, 2010, p. 33)

Dans le *Bescherelle anglais, la grammaire* (paragraphe 48 à 52)

La remarque préalable à ce chapitre fait état de la signification du mot prétérit (qui vient du latin *praeterius* et signifie passé), puis rappelle que le prétérit comme le présent ont une forme simple et une forme composée. Enfin il est précisé que « le prétérit est la marque de la rupture par rapport au présent » (Malavieille & Rotgé, 2008, remarque avant le paragraphe 48). Cette remarque met en avant la valeur principale du « temps » prétérit.

L'organisation de ces différents ouvrages est révélatrice de l'intention des auteurs de mettre en avant un certain pan de la grammaire. Cette organisation est en lien avec les remarques préliminaires, qui elles aussi se concentrent sur un fait de langue. L'analyse de ces différents ouvrages utilisera les codes suivant: (1) *La Grammaire anglaise en contexte* ; (2) *La Grammaire explicative de l'anglais* ; (3) *Bescherelle anglais, la grammaire*.

On peut constater que dans les deux ouvrages universitaires il y a une volonté de séparer les temps grammaticaux, des aspects. Cette distinction permet de montrer qu'un aspect peut s'ajouter à un temps grammatical. À l'inverse dans un précis grammatical comme le (3), destiné à un public moins expert de la langue, on remarque que l'aspect HAVE + -EN est traité à la suite des deux temps grammaticaux de l'anglais, mais il est traité en association avec ces temps, c'est-à-dire qu'on le retrouve dans la présentation du *present perfect* et du *past perfect*. Cette organisation conditionne le lecteur, et lui laisse penser que le *present perfect* et le *past perfect* sont des temps grammaticaux à part entière de l'anglais. De plus l'aspect BE + -ING est traité à l'intérieur des chapitres sur le présent, le prétérit, le *present perfect* et le *past perfect*. Ceci ne permettant pas de l'identifier en tant qu'aspect, mais plutôt comme un complément d'un « temps » simple utilisé dans certaines occasions. Il faut cependant noter qu'un paragraphe fait référence à la notion d'aspect, mais il se trouve au début de l'ouvrage dans les notions de bases (et sera traité dans la partie consacrée au *present perfect*).

On remarque que dans ces trois ouvrages de grammaire, un aspect de la langue est mis en avant dans les remarques préliminaires, mais aucun de ces ouvrages n'utilise le même angle d'attaque.

(1) rappelle la distinction *tense / time* au présent comme au prétérit et insiste sur le fait que l'utilisation d'un temps grammatical simple ne permet pas de situer un énoncé par rapport au moment de l'énonciation, alors que (2) se concentre sur les deux temps grammaticaux de

l'anglais ainsi que sur leur conjugaison. Le terme « *tenses* » apparaît dans les remarques préliminaires, mais il est défini préalablement dans le chapitre 2 sur les verbes et auxiliaires, où il est rappelé que ce terme désigne un temps syntaxique.

Enfin dans le (3) l'accent est mis sur le fait que le présent et le prétérit peuvent être des « temps » simples et composés, ainsi que sur la valeur dominante du prétérit.

L'analyse de l'organisation et des remarques préliminaires a permis de mettre en avant différentes manières de conceptualiser la grammaire. En revanche c'est bien l'étude détaillée des valeurs et des emplois du prétérit (annexe 1 p.88) qui m'a permis de dégager certains aspects incontournables de la langue en ce qui concerne l'appréhension du prétérit.

1.2 Ce qu'il faut retenir de ces trois ouvrages: les règles essentielles pour comprendre le prétérit

Pour aborder le prétérit il faut dégager les notions indispensables qui permettent sa compréhension. L'analyse de ces différents ouvrages utilisera les mêmes codes que précédemment: (1) *La Grammaire anglaise en contexte* ; (2) *La Grammaire explicative de l'anglais* ; (3) *Bescherelle anglais, la grammaire*.

Le premier élément indispensable est la distinction *tense* / *time* qui doit absolument être introduite en amont de la présentation des « temps ». Il faut aussi avoir remarqué que l'anglais ne possède que deux temps grammaticaux, afin de montrer ensuite qu'ils se complètent par des aspects. La notion d'aspect grammatical est également essentielle, elle permet, une fois acquise, d'appréhender tout ce qui a à voir avec la situation d'énonciation et avec les différentes phases de déroulement du procès dans le temps physique (*time*). La question de l'aspect zéro permet de comprendre le fonctionnement du prétérit simple mais également de comprendre l'opposition entre aspect simple et aspect marqué. C'est ce que (3) met en avant, au sein du chapitre sur le prétérit : il oppose aspect simple et aspect marqué tout en montrant que l'aspect simple a une valeur factuelle alors que les aspects marqués mettent le point de vue de l'énonciateur en avant.

Ensuite on constate qu'il faut aborder les valeurs temporelles et modales de ce « temps », afin de rendre compte des nuances d'emplois. C'est au sein de ces emplois que l'on peut aborder les marqueurs temporels caractéristiques du prétérit. Pour des apprenants non experts de la langue, cela paraît pertinent de créer des catégories d'emplois afin de permettre de distinguer précisément ces emplois. Une fois les règles acquises on peut s'en éloigner, comme le fait (1).

Les traductions possibles du prétérit en français, abordées par tous les ouvrages, permettent de mettre en relief les éléments sur lesquels la langue anglaise se base pour décrire un événement. Le biais de la traduction est un moyen de donner du sens aux règles vues préalablement. Enfin on apprend qu'il est pertinent d'aborder le *present perfect* en comparaison avec le prétérit, notamment pour mettre en relief la question de l'aspect et des valeurs fondamentales des « temps » (*tenses*) anglais.

1.3 Le present perfect

1.3.1 Présentation et analyse des remarques préliminaires

Dans *La Grammaire anglaise en contexte* (p. 71)

Cet ouvrage introduit le chapitre concernant l'aspect HAVE + -EN en rappelant que l'aspect aoristique (aspect Ø) au présent et au prétérit « se caractérise par l'absence de repère par rapport au moment de l'énonciation ». L'auteur définit ce qui est entendu par « aspect Ø » : « la manière dont l'énonciateur considère le procès par rapport à la situation d'énonciation ». Les formes aspectuelles marquées BE + -ING et HAVE + -EN sont ensuite présentées en opposition à l'aspect simple :

Dans ces formes « l'énonciateur privilégie un repère de type énonciatif, l'événement étant ainsi considéré par rapport au moment de l'énonciation. [...] Ce sont deux manières d'appréhender le procès sur lequel l'énonciateur porte son 'regard'. » (Souesme, 2003, p. 71)

Puis le *present perfect* est introduit de la manière suivante :

« L'aspect HAVE+EN peut être utilisé en combinaison avec les marqueurs de temps présent et passé, d'où les appellations *present perfect* et *past perfect*. » (Souesme, 2003, p. 71)

Dans *La Grammaire explicative de l'anglais* (p. 59)

Cet ouvrage ne comportant pas de remarques préliminaires au début du chapitre sur l'aspect HAVE + -EN, il faut donc prendre en compte les remarques faites dans les chapitres précédents sur la notion d'aspect notamment. Cette notion est définie dans le chapitre 5 sur l'aspect BE + -ING dans lequel la forme simple est opposée à la forme marquée. Puis l'ouvrage donne cette définition de l'aspect marqué :

« L'énonciateur a un point de vue sur un événement alors que l'emploi de la forme simple efface la présence de l'énonciateur ». (Larreya & Rivière, 2010, p. 46)

De plus « la forme simple indique que l'action est vue dans son ensemble ». Après avoir défini la notion d'aspect grammatical, cet ouvrage met l'accent sur l'importance des types de procès : « Il est utile de définir ici les termes d'action et d'état, qui sont essentiels à la compréhension du fonctionnement de la forme BE + -ING (ainsi que pour l'aspect HAVE + -EN) ». (Larreya & Rivière, 2010, p. 47)

Les états étant définis comme : temporaires ou permanents, et les actions comme : volontaires ou involontaires. Ces définitions sont complétées au sein du chapitre 6.

Dans le *Bescherelle anglais, la grammaire* (paragraphe 4-8 et 62)

De même que pour l'ouvrage précédent, pour compléter l'introduction au *present perfect* il faut se référer aux notions de bases dans lesquelles la notion d'aspect est abordée dans le paragraphe 6. Dans ce paragraphe, les auteurs différencient le point de vue perfectif du point de vue imperfectif :

« Le point de vue perfectif se construit à l'aide de l'auxiliaire have + verbe au participe

passé : il crée un lien entre du passé et du présent.

Le point de vue du locuteur qu'il soit perfectif ou imperfectif entraîne toujours la présence d'une forme composée. Inversement, les formes simples ne traduisent pas de point de vue du locuteur.

Comme nous l'avons vu, il existe principalement deux regards, ou points de vue particuliers sur un événement : le locuteur relie un événement passé à son présent (HAVE + -EN) ou bien il montre que l'événement est en cours, ou se déroule, à un moment donné (BE + -ING). » (Malavieille & Rotgé, 2008, § 6)

Suite à ces remarques, il est précisé que certains verbes, « en raison de leurs sens », ne sont pas compatibles avec BE + -ING. De plus, une remarque est faite sur l'importance du contexte d'emploi.

Le *Bescherelle* introduit le *present perfect* avec ces remarques :

« On parle de *present perfect* en anglais :

- présent, car cette forme inclut un présent ;

- *perfect*, car le parfait est un point de vue ou 'aspect' qui exprime un lien entre le passé et le présent.

On distingue :

-le *present perfect* simple

-le *present perfect* en BE + -ING » (Malavieille & Rotgé, 2008, remarques préliminaires au § 62)

On constate que chaque ouvrage présente le concept d'aspect en amont de la présentation du *present perfect*. De plus ce concept est présenté sous la forme d'un micro-système : aspect simple opposé à aspect marqué. Cette manière d'aborder la notion d'aspect permet de mettre en évidence la différence entre les deux.

La différence au sein des ouvrages concernant ce point est l'endroit où l'on trouve ces remarques, en effet on les trouve au début du chapitre sur le *present perfect* dans (1). On en

trouve une partie également au début du chapitre sur le *present perfect* dans le (3) (même s'il faut, en plus de ces remarques préliminaires, se référer aux notions de bases du début du livre). En revanche dans (2) il faut se rapporter aux chapitres précédents, ce qui peut être source de confusion lorsque l'on cherche des renseignements uniquement sur le *present perfect* et que l'on ne lit pas l'intégralité de l'ouvrage.

La deuxième observation concerne l'introduction du *present perfect*. (1) et (2) précisent que l'aspect parfait peut être utilisé avec du présent et du prétérit. Contrairement au (3), où le *past perfect* n'est pas présenté en même temps que le *present perfect*, mais après celui-ci. Cette manière de présenter les deux formes ne permet pas réellement de comprendre que l'aspect parfait peut s'associer au présent ou au prétérit, du moins cela n'est pas explicité de la sorte.

Plus généralement, lorsque les faits de langues peuvent être présentés sous forme de micro-système il est certainement plus facile d'envisager le fonctionnement de la grammaire.

Notons que les trois ouvrages font une remarque sur l'aspect lexical du verbe. Le (3) aborde dans le paragraphe 7 le concept d'aspect lexical, ce paragraphe parle des verbes peu compatibles avec BE + -ING. Ce début d'explication est développé dans (2) dans le chapitre 5 sur BE + -ING, qui établit la distinction : verbe d'état temporaire ou permanent et verbe d'action volontaire et involontaire. (1) possède un chapitre sur « les procès non statifs » au début de l'ouvrage, dans lequel la distinction verbe d'état et de processus est présentée. Ces remarques peuvent être complétées par un passage de l'ouvrage dans le chapitre sur le prétérit simple qui rappelle que l'aspect lexical d'un verbe peut être : « duratif, itératif et ponctuel ».

On peut en conclure que la notion d'aspect lexical est importante pour appréhender les aspects grammaticaux marqués que sont HAVE + -EN et BE + -ING. Cependant le fait que l'on trouve ces remarques dans des chapitres différents montre que les ouvrages sont organisés autrement, et que cette organisation peut être source de confusion lorsqu'on ne les lit pas dans leur intégralité.

1.3.2 *Présentation et comparaison des définitions, valeurs et emplois du present perfect*

Dans *La Grammaire anglaise en contexte* (p. 71)

La présentation du *present perfect* débute par une remarque sur le caractère présent de ce « temps » :

« Il ne faut pas oublier que le *present perfect* est un temps présent, et non un temps du passé. » Les auteurs emploient ici le mot « temps » comme étiquette au sens de *time* et non au sens de *tense*, de temps grammatical, ils ne disent donc pas que le *present perfect* est un temps grammatical à part entière, mais seulement qu'il situe l'énonciation dans le présent :

« Avec le *present perfect*, l'énonciateur ne considère plus l'événement en soi : s'y greffe un point de vue présent dans la mesure où le repère temporel demeure le moment de l'énonciation. Le *present perfect* est par sa nature lié au moment présent de l'énonciation. » (Souesme, 2003, p. 71)

Après cette courte introduction, l'auteur décrit les contextes d'emploi dans lesquels le *present perfect* marque le « passage d'un état à un autre » avec l'exemple suivant :

« *I've washed the dishes* »

« Cela signifie qu'il y avait un état antérieur (= de la vaisselle sale) et qu'à la suite du procès exprimé par le verbe *wash the dishes*, on est passé à un état présent qui est : 'la vaisselle est propre'. [...] L'énonciateur ne s'intéresse plus au procès qui, lui, appartient au passé, mais au changement d'état et il considère l'état présent qui est le résultat du procès, d'où l'expression **état résultant** pour caractériser le *present perfect*. » (Souesme, 2003, p. 72)

Le point suivant concerne « le *present perfect* et la poursuite de l'événement au moment de l'énonciation ». Cette sous-partie rappelle que BE + -ING n'est pas le seul aspect qui permet de montrer que l'événement dure au moment de l'énonciation et le démontre avec l'exemple suivant : « *I've lived there all my life* ».

L'ouvrage aborde ensuite ce point :

« HAVE + -EN marque d'un acquis du sujet de l'énoncé et l'incidence au moment de l'énonciation ». Ce passage oppose les énoncés suivants :

« *It's the first time he's travelled by plane* » et « *He never travelled by plane* ».

« Cet exemple permet de prendre conscience du fait que cet acquis du sujet se trouve rapporté au moment d'énonciation par l'énonciateur dans le but de faire part d'un état du sujet en relation avec la situation d'énonciation. [...] Le *perfect* serait alors à rapprocher du présent simple par lequel l'énonciateur attribue une propriété au sujet de l'énoncé. La différence tient en ce qu'avec le *perfect*, **l'énonciateur laisse en quelque sorte au co-énonciateur le soin de déduire cette propriété, caractéristique ou état du sujet.** » (Souesme, 2003, p. 76)

On trouve ensuite deux sous-parties qui font état, d'une part, de la valeur de HAVE en tant que marque d'un acquis de l'énonciateur, et d'autre part, du point de vue de l'énonciateur sur un état du sujet de l'énoncé. On peut retenir quelques remarques essentielles :

« Par l'intermédiaire de HAVE, la relation prédicative validée dans le passé est rapportée à la situation d'énonciation, d'où l'emploi du temps présent. [...] Par suite, HAVE n'est pas seulement la marque d'un repérage temporel mais il constitue également la **marque de la présence de l'énonciateur dans son énoncé.** [...] la valeur originelle de localisation attribuée à HAVE sera double, car HAVE est aussi la **marque d'un acquis pour l'énonciateur lui-même au moment d'énonciation.** [...] ainsi :

He's lived in England

signifie : 'J'affirme, je sais que la relation sujet – prédicat qui a été établie à un moment quelconque du passé constitue pour moi un acquis que j'attribue de nouveau au sujet de l'énoncé. Avec HAVE, l'énonciateur affirme savoir qu'**une notion prédicative s'est appliquée à un sujet d'énoncé à un moment quelconque du passé.** »

[...]

« Un énoncé aussi banal que :

I've broken my watch

sera produit par exemple lorsque l'énonciateur se trouve dans l'impossibilité de communiquer

l'heure [...]. Autrement dit, le *present perfect* est utilisé lorsque l'énonciateur **reprend l'événement pour révéler implicitement un état du sujet de l'énoncé au moment d'énonciation.** » (Souesme, 2003, p. 77)

Une dernière remarque concernant « un état du sujet » se focalise sur le *present perfect* dans l'univers journalistique : « les magazines et les bulletins d'information [...] abondent de *present perfect* : les reporters font part de faits dont ils ont eu connaissance [...]. Si le *present perfect* porte la marque de l'énonciateur il introduit un point de vue personnel qui ne peut être que présent à partir d'un événement appartenant au révolu. C'est ce que l'on exprime habituellement sous la forme de 'regard sur le passé' [...]. On notera donc le passage du prétérit au *present perfect* dès lors qu'il s'agit pour l'énonciateur d'exprimer sa position et de qualifier le sujet de l'énoncé [...]. Ainsi en permettant de déduire une caractéristique ou un état du sujet, HAVE + EN n'est pas une forme aussi innocente que le présent ou le prétérit même si les faits paraissent toujours présentés de manière objective. L'énonciateur invite néanmoins le co-énonciateur à en tirer un jugement de valeur personnel » (Souesme, 2003, p.78)

Cette dernière remarque permet de comprendre l'utilisation du *present perfect* dans l'univers journalistique.

Le chapitre qui suit celui-ci s'intitule « Prétérit, *present perfect* et marqueurs temporels ». Il rappelle quels sont les marqueurs temporels qui induisent l'utilisation d'un « temps » ou d'un autre. Le *present perfect* et les marqueurs temporels introduisant une période de référence sont d'abord nommés. Il s'agit :

« d'adverbes contraignants : ceux qui sont liés au moment d'énonciation comme : *up to know, till now, so far* ; d'expressions renvoyant à une période repérée par rapport au moment d'énonciation : *these days, during the last few years, lately* ; on ajoutera *since [...]* ; *yet [...]* ; *before [...]* ; *already [...]* ; *just [...]* ; *lately* ». (Souesme, 2003, p. 79)

Lately et *recently* sont détaillés plus longuement car ils peuvent être ambigus. *Lately* ne peut pas renvoyer à un événement ponctuel et s'associe au *present perfect* mais ne fonctionne pas

avec des verbes d'états à la forme affirmative. Pour ce qui est de *recently* il est plutôt associé au *present perfect* en anglais britannique (« car cet adverbe est l'équivalent de *over the last few years, weeks, or days* ») (Souesme, 2003, p. 80) et plutôt au prétérit en anglais américain. Cette remarque est nuancée car l'auteur cite ensuite un exemple d'un titre de journal britannique, *The Independent*, où *recently* est associé à un prétérit. Il est conclu :

« Dans tous ces cas, la différence de sens est mineure : le *present perfect* fait prendre en considération un état résultant présent alors que le prétérit fait porter l'intérêt sur l'événement. » (Souesme, 2003, p. 80)

On voit ensuite qu'un marqueur temporel spécifique comme *last night* peut être associé au *present perfect* avec l'exemple :

« *The cold wind last night has frozen the pipes* » (Souesme, 2003, p. 81)

L'ouvrage montre que *ago* peut lui aussi s'associer au *present perfect* lorsque « le repère temporel constitue [...] **une information complémentaire importante et justificative de l'état résultant** que le *present perfect* demande de prendre en compte. », comme dans l'énoncé :

« *I have long ago freed myself from this morbidity* » (Souesme, 2003, p. 81)

Enfin, le marqueur *yesterday* est traité car on peut le trouver dans une phrase conjuguée au *present perfect* :

« *We are doing our part. And you ?* »

« *I have talked yesterday with my counterpart in Mexico City.* »

« *yesterday* n'est pas à prendre ici comme simple marqueur temporel, mais comme marqueur d'un événement récent justifiant l'état résultant présent concernant le sujet de l'énoncé impliqué par l'emploi du *present perfect* ; la personne n'est pas restée inactive [...] et l'on déduira : *he is doing his part too.* » (Souesme, 2003, p. 82)

La seconde partie de ce chapitre traite du prétérit et des marqueurs temporels qui lui sont

associés. On trouve également le marqueur *ago* dans cette partie, qui « précédé d'une indication de durée » s'emploie avec le prétérit. (Souesme, 2003, p. 83)

On peut rapprocher la description du fonctionnement de *ago* faite par J.-C. Souesme à celle faite dans l'article « *Quelques jeux du present perfect avec les déterminations spatio-temporelles quantitatives et les spécifications qualitatives* » écrit par A. Trévisse qui détaille l'utilisation du *present perfect* notamment avec *ago*. Cet article prend comme point de départ de la réflexion l'exemple suivant :

« *The boards crisscrossing the window have been torn down a long time ago.* »

Dans cette phrase (de Joyce Carol dans *In the Warehouse*, 1974) le marqueur *ago* est associé à du *present perfect*, et non à du prétérit comme cela est plus souvent le cas. Pour expliquer ce phénomène, A. Trévisse rappelle qu'il sera utile de prendre en compte les délimitations qualitatives et quantitatives d'une occurrence et démontre que le prétérit associé à *ago* est la marque d'une délimitation quantitative qui ancre l'énoncé dans une situation spatio-temporelle révolue : avec un prétérit et un repère temporel « on localise l'événement, on n'en décrit pas les propriétés résultantes » (Trévisse, 2012, p. 4). En revanche quand *ago* se rencontre avec du *present perfect* la spécification est qualitative et attribue une propriété différentielle à l'objet : « on assiste à une appréciation actuelle de l'état des résultats. Le qualificatif différentiel joue ici sur la différence d'apparence entre des objets abîmés depuis longtemps et des objets qui viendraient de subir des déprédations. » (Trévisse, 2012, p. 4)

Dans *La Grammaire explicative de l'anglais* (p. 59)

Les auteurs commencent par rappeler la forme et le sens général de l'aspect HAVE + -EN nommé ici « parfait ».

Pour ce qui est de la forme, il est rappelé que : « La forme HAVE + -EN se combine avec le présent pour former le *present perfect* [...] ou avec le prétérit pour former le *past perfect*. [...] Mais le parfait existe aussi à l'infinitif et à la forme BE + -ING. »

Pour ce qui est du sens général, il est dit : « Le parfait indique, que du point de vue adopté par l'énonciateur, l'événement est (a) **antérieur** au moment considéré et (b) **en relation** avec ce moment.

C'est la forme HAVE + -EN qui exprime l'antériorité et la relation. C'est le temps de l'auxiliaire HAVE [...] qui exprime la position dans le temps du point de vue adopté. Dans HAVE + -EN, HAVE garde sa valeur fondamentale : il exprime le fait que quelque chose est acquis au moment du point de vue. » (Larreya & Rivière, 2010, p. 59-60)

Sont décrits ensuite les points de vue différents sur le passé que sont le *prétérit*, le *present perfect* et le *past perfect*, puis la différence entre le *present perfect* et le *prétérit* (sans BE + -ING).

« Le *prétérit* indique que l'on est dans le domaine du passé alors que le *present perfect* indique que l'on est dans le domaine du présent.

En employant le **prétérit**, l'énonciateur se détache du présent. Il se place dans le passé pour considérer un événement passé. [...] L'emploi du *prétérit* est normalement relié à l'emploi de repères du passé.

En employant le *present perfect*, l'énonciateur adopte un point de vue présent pour considérer un événement antérieur. [...] De ce fait, le *present perfect* est incompatible avec les repères temporels du passé, et les seuls indicateurs de temps qu'il accepte sont ceux du présent. »

Pour illustrer cette remarque les auteurs s'appuient sur deux exemples parlants :

« *Jane lost her gloves yesterday.*

Jane has lost her gloves. » (Larreya & Rivière, 2010, p. 60-61)

Ces repères temporels sont ensuite détaillés dans deux sous-parties, l'une sur ceux compatibles avec le *prétérit* et l'autre sur ceux compatibles avec le *present perfect*.

L'ouvrage précise néanmoins que même si l'on peut, la plupart du temps, repérer quel « temps » utiliser grâce au contexte, il y a des énoncés où cela n'est pas toujours possible.

Se pose ensuite la question du « passé qui déborde sur le présent ».

« Puisque le prétérit et le *present perfect* indiquent tous les deux qu'un événement est antérieur au moment présent, comment faire pour dire qu'un événement se poursuit jusqu'au moment présent ?

Il faut recourir au *present perfect*, et l'associer à un complément qui mesure la durée de l'événement jusqu'au moment présent. Comparez les phrases suivantes :

(1) *Rodney has been a racing driver.*

(2) *Rodney has been a racing driver for ten years / since 1980.*

En (1), Rodney n'est plus pilote de course, mais sans doute veut-on dire qu'il lui en reste quelque chose maintenant, comme sa technique de conduite [...]. En (2) en revanche Rodney est toujours pilote au moment présent. » (Larreya & Rivière, 2010, p. 63-64)

Les différents compléments de mesure pour exprimer une durée sont ensuite présentés : *for* ; *since* ; *always* ; *never* ; *ever*. Il est cependant rappelé que certains de ces compléments de mesure sont également compatibles avec du prétérit comme *for* ou *always*. Cette remarque induit le tableau qui suit et qui fait un récapitulatif des conditions d'emploi du prétérit et du *present perfect* : (Larreya & Rivière, 2010, p. 64)

Prétérit ou <i>present perfect</i> ?		
Événement révolu ?	Conséquences maintenant ?	
oui	indifférentes	prétérit
oui	oui	<i>present perfect</i> sans complément de mesure de temps
non	oui	<i>present perfect</i> + complément de mesure de temps

Les utilisations du prétérit et du *present perfect* sont ensuite détaillées, et peuvent être résumées sous la forme de ce tableau :

	Prétérit	<i>Present perfect</i>
Emplois	-Récits	-De l'action résulte un état au moment présent « <i>Damn it, I've lost my keys</i> » -Un événement antérieur (action ou état) est utilisé pour expliquer une situation présente « <i>We've had a lot of rain</i> ». On y trouve le parfait d'expérience : « <i>I've bought cars for less</i> » « <i>It's the first time I've seen this film</i> »

Vient ensuite une comparaison avec les « temps » du français : (Larreya & Rivière, 2010, p. 67)

Anglais		Français	
Prétérit <i>He defeated Napoleon in 1815</i>	Événement révolu avec repère du passé	Passé simple Il battit Napoléon en 1815	
Prétérit <i>He defeated Napoleon in 1815</i>	Événement révolu avec repère du passé	Passé composé Il a battu Napoléon en 1815	
Present perfect <i>Damn it, I've lost my keys</i>	Événement révolu avec des conséquences sur le présent	Passé composé Mince j'ai perdu mes clés	
<i>Present perfect</i> + complément de mesure de la durée <i>He has been a racing driver for ten years</i>	Événement non révolu	Présent + complément de mesure de la durée Il est pilote depuis 10 ans	

Puis cette partie sur le *present perfect* sans BE + -ING s'achève sur « un piège du français » : les verbes accompagnés d'un complément de mesure de temps, avec l'exemple suivant :

« Le patron est parti depuis deux jours / depuis mardi.

Le complément de mesure ne peut pas s'appliquer à 'partir', action ponctuelle qui ne peut pas prendre deux jours. [...] Ce qui est mesuré, c'est l'état qui résulte de 'partir' (c'est-à-dire 'ne pas être là'). » (Larreya & Rivière, 2010, p. 68)

Les parties suivantes de ce chapitre traitent des emplois sans et avec complément de mesure de la durée avec le *present perfect* simple et avec BE + -ING.

Dans le *Bescherelle anglais, la grammaire* (paragraphe 62-65)

Cet ouvrage rappelle les formes des conjugaisons du *present perfect*, à la forme affirmative, négative et interrogative, puis présente la valeur de base de ce « temps » :

« Le *present perfect* signale un **lien** entre **passé** et **présent**.

Ce lien s'interprète de deux façons :

- comme le **résultat présent** d'une **action passée** ;
- comme une **continuité temporelle** : l'action continue jusqu'au présent.

Cela est logique, puisque le *present perfect* inclut à la fois du **présent** (l'auxiliaire HAVE est au présent) et du **passé** (le participe passé du verbe lexical). » (Malavieille & Rotgé, 2008, § 63)

Deux exemples illustrent ensuite le résultat présent d'un événement passé (1) et la continuité entre passé et présent (2) :

(1) « *Oh no ! I've lost my wallet !*

(2) « *She's been sick for nearly a month* »

Deux remarques sont à noter : la première concerne l'expression *it's the first time / second time* avec laquelle on emploie du *present perfect* (traduit par du présent en français). La seconde explique que lorsque « l'action, commencée dans le passé, continue dans le présent » on utilise du *present perfect* que l'on rencontre souvent avec *for*, *since* et *how long*.

On s'intéresse ensuite aux particularités d'emploi du *present perfect* :

- « Rapporter un événement récent (comme les bulletins d'information)
- Avec l'adverbe *just* (pour traduire 'venir de + verbe')
- Expressions adverbiales (comme *already*, *always*, *before...*) » (Malavieille & Rotgé, 2008, § 64)

À la suite de ce paragraphe il est rappelé qu'un repère temporel en rupture avec le moment présent impose le prétérit.

Puis le paragraphe 65 se focalise sur le passé composé français et ses problèmes de traduction. Quand il y a une rupture temporelle avec le moment présent : on traduit par du prétérit et quand il y a un résultat présent on traduit par du *present perfect*. La traduction de « depuis » est ensuite abordée avec la distinction entre *for* et *since*.

1.1.3 Ce qu'il faut retenir de ces trois ouvrages

L'analyse de ces différents ouvrages utilisera les mêmes codes que précédemment: (1) *La Grammaire anglaise en contexte* ; (2) *La Grammaire explicative de l'anglais* ; (3) *Bescherelle anglais, la grammaire*. Et elle sera dédiée à la comparaison des trois ouvrages dans leur manière d'appréhender le *present perfect*. Tout d'abord il est possible de dégager des points communs abordés par chacun des ouvrages :

- Le *present perfect* est un « temps » présent (qui situe l'énonciation dans le présent, donc le temps physique au sens de *time*, et non au sens de temps grammatical, *tense*)
- Il est lié au présent de l'énonciation

- Il sert à décrire un « événement antérieur » au moment de l'énonciation tout en mettant cet événement en relation avec le moment de l'énonciation
- Un de ses emplois sert à décrire « un état résultant »
- Un autre sert à marquer « la poursuite de l'événement au moment de l'énonciation »
- Il faut prendre en compte les marqueurs temporels lorsque l'on aborde cet aspect parfait

On trouve ensuite de nombreux points communs dans (1) et (2), que l'on ne retrouve pas dans (3) car moins détaillé et organisé différemment. Il faut tout d'abord noter que (1) et (2) rappellent que l'aspect parfait se combine avec le présent et le prétérit, puisque c'est le temps grammatical de HAVE qui détermine le point de vue adopté dans le temps physique. Cette remarque est essentielle pour éviter de nombreuses confusions dans le sens et la formation de l'aspect parfait. Elle n'apparaît pas dans le *Bescherelle*, entre autre, car le *present* et le *past perfect* sont présentés l'un après l'autre, ce qui rend la notion d'aspect moins claire.

On constate ensuite que (1) et (2) opposent explicitement le prétérit au *present perfect*, et différencient aussi les marqueurs temporels qui les accompagnent généralement. Ce n'est pas le cas dans (3) qui, certes, aborde quelques marqueurs associés au *present perfect*, mais ne les oppose pas clairement aux marqueurs associés au prétérit.

(1) et (2) ont également en commun d'expliquer que les compléments de mesure de la durée peuvent être associés au prétérit comme au *present perfect*, contrairement à (3) qui associe (au sein de ce chapitre) *for*, *since* et *how long* uniquement au *present perfect*, ce qui peut être une source réelle de confusion. Dans (2) il y a un tableau récapitulatif qui permet de rendre compte des conditions d'emploi du prétérit et du *present perfect*, et dans (1) un chapitre entier est consacré aux marqueurs temporels dont les complément de mesure de la durée.

En revanche seul (1) développe l'idée que le *present perfect* permet « d'attribuer une propriété au sujet de l'énoncé [...] lorsque l'énonciateur reprend l'événement pour révéler implicitement un état du sujet de l'énoncé au moment d'énonciation » (Souesme, 2003, p. 77). Cette remarque permettra d'expliquer l'utilisation du *present perfect* dans l'univers journalistique, puisqu'il permet à l'énonciateur « de déduire une caractéristique ou un état du sujet », et donc de présenter des faits tout en laissant le co-énonciateur « en tirer un jugement de valeur

personnel ». (Souesme, 2003, p. 78)

Enfin (2) et (3) rappellent certaines correspondances entre le français et l'anglais : dans (3) c'est la comparaison avec le passé composé qui est mise en avant. Dans (2) il y a un tableau récapitulatif qui explicite les correspondances avec le passé composé, le passé simple et le présent français, en fonction du contexte d'emploi et du sens que l'on veut donner à l'énoncé.

Pour aborder le *present perfect* il faut dégager des notions indispensables qui permettent sa compréhension.

Il faut tout d'abord présenter l'aspect HAVE + -EN, ou aspect parfait, car c'est en ayant conscience du fait que HAVE + -EN est un aspect et non un temps grammatical à part entière de l'anglais que l'on évite de nombreuses confusions. Cet aspect induit un point de vue de l'énonciateur sur la relation prédicative, et ce point de vue se place dans le passé si HAVE est conjugué au prétérit ou dans le présent si HAVE est conjugué au présent.

La notion de conséquence d'un événement antérieur doit ensuite être présentée : l'énonciateur met en relation un événement antérieur avec le moment de l'énonciation. On voit qu'il y a deux emplois principaux du *present perfect* : l'énonciateur décrit un état résultant (le passage d'un état à un autre), ou l'énonciateur souhaite montrer qu'un événement commencé dans le passé se poursuit dans le présent. Les trois ouvrages décrivent ces deux grandes valeurs puis font une remarque sur les marqueurs temporels. (3) propose seulement une remarque sur quelques repères qui accompagnent généralement le *present perfect*. Mais les deux autres ouvrages, et plus particulièrement (1), opposent explicitement les marqueurs temporels associés au prétérit ou au *present perfect*. Ce point est capital pour un élève car non seulement la présence d'un marqueur temporel fait réfléchir au temps grammatical à utiliser et à l'aspect à y associer, mais en plus il permet de réellement comprendre l'enjeu de l'utilisation du *present perfect* ou du prétérit. En effet les marqueurs et les « temps » s'associent de manière logique en fonction du contexte et du sens de la phrase, et c'est ce point qu'il faut développer avec les élèves car l'utilisation d'un « temps » par rapport à un autre n'est pas dû au hasard. Au travers de ces marqueurs il est également important de se pencher sur les compléments de mesure de la durée, qui peuvent eux aussi être source de confusions s'ils ne sont pas

appréhendés et explicités.

Enfin, pour des élèves francophones il sera indispensable d'établir une comparaison avec les « temps » français car même si le recours au français n'est pas toujours préconisé, on constate qu'il est ici source d'erreurs de la part des élèves. En effet il est tentant de rapprocher le passé composé du *present perfect* car ils se forment tous deux avec un auxiliaire et un participe passé, et peuvent exprimer la même chose, mais cela dépend toujours du contexte et du sens de l'énoncé.

Plus généralement on constate qu'il est important de traiter les faits de langue sous la forme de micro-systèmes : tout d'abord on oppose le *present* et le *past perfect* pour montrer que l'aspect parfait se combine avec les deux temps de l'anglais, puis l'on peut opposer le *present perfect* et le prétérit pour montrer leur différences d'emploi en fonction du contexte. C'est là que l'opposition des marqueurs temporels intervient, car cette opposition peut réellement être un guide pour les élèves : quand on voit une date passée, révolue, on ne peut pas utiliser du *present perfect* (ce que l'on trouve pourtant dans de nombreuses copies d'élèves). Cette remarque est bien sûr contestable lorsqu'on lit l'article d'Anne Trévisse et le chapitre sur les marqueurs temporel dans l'ouvrage de J.C. Souesme où l'on voit qu'un marqueur comme *ago* peut s'associer soit au prétérit soit au *present perfect*. Cependant on peut considérer que cet aspect de la langue n'est pas un point essentiel à connaître pour les élèves pour s'appropriier le prétérit et le *present perfect*, mais il l'est, bien évidemment, pour le professeur, qui lui se doit d'être expert de la langue pour répondre à toutes les questions possibles des élèves. Ces emplois plus épineux peuvent paraître être en contradiction avec ce que le professeur doit enseigner mais il faudra sélectionner ce qui sera important pour les élèves et ce qui pourra être laissé de côté pour se concentrer sur l'essentiel.

2. Étude en contexte d'enseignement

Dans cette étude en contexte, j'ai décidé de présenter le cadre institutionnel avant de présenter les manuels et des documents de professeurs. J'ai choisi cette ordre car c'est la manière dont l'enseignant doit concevoir son métier, il doit avant tout se positionner au sein du cadre que lui donne l'institution avant de concevoir une séquence et des activités. Il faut

préciser cependant que les manuels étudiés ne proposent pas tous des méthodes et des activités qui relèvent des nouvelles instructions à cause de leur dates d'édition. Ce choix est également délibéré puisqu'on ne peut pas affirmer que les méthodes et les instructions précèdent l'arrivée du CECRL et du socle commun soient toutes à bannir aujourd'hui. On pourra constater que certaines activités peuvent toujours s'intégrer dans une séquence construite autour des nouvelles instructions.

2.1 Les instructions officielles

Avant de présenter l'enseignement en contexte il est important de regarder ce que dit le cadre institutionnel, à l'intérieur duquel les professeurs évoluent. J'étudierai donc le CECRL, les programmes et le socle commun de connaissances et de compétences, qui sont trois références institutionnelles qui encadrent l'enseignement au collège. Je me concentrerai particulièrement sur le cycle 4 car la séquence qui sera mise en place par la suite se déroulera dans une classe de troisième. C'est également au cycle 4 que l'on peut introduire un fait de langue tel que le *present perfect*.

Le CECRL est le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, il a pour sous-titre : « apprendre, enseigner, évaluer. » Il est expliqué dans l'introduction que la création du cadre a deux objectifs principaux :

« 1. Encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les apprenants, à se poser un certain nombre de questions:

- Que faisons-nous exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ?
- Qu'est-ce qui nous permet d'agir ainsi ?
- Quelle part d'apprentissage cela nécessite-t-il lorsque nous essayons d'utiliser une nouvelle langue ?
- Comment fixons-nous nos objectifs et marquons-nous notre progrès entre l'ignorance totale et la maîtrise effective de la langue étrangère ?

- Comment s’effectue l’apprentissage de la langue ?
- Que faire pour aider les gens à mieux apprendre une langue ?

2. Faciliter les échanges d’informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu’ils attendent d’eux en termes d’apprentissage et comment ils essaieront de les y aider. » (CECRL, Avertissement p. 4)

Ce premier avertissement pose d’emblée la fonction du CECRL : il permet à ses utilisateurs de se poser des questions autour des langues vivantes et de l’enseignement, et facilite les rapports entre les différents acteurs. Cette donnée éclaire la suite du travail d’analyse du cadre. On ne trouvera pas de réponse à la question « comment enseigner le *present perfect* », on trouvera cependant au chapitre 5 une définition de ce qu’est la compétence grammaticale et quelles sont les catégories grammaticales qui nécessitent d’être définies.

Au delà des objectifs rappelés en introduction, il est explicitement précisé que « [...] le Cadre de référence n’a pas pour vocation de promouvoir une méthode d’enseignement particulière mais bien de présenter des choix [...] » (CECRL, chapitre 6, p. 110). On constate dans cette phrase la volonté du cadre de référence de ne pas être un « ouvrage méthodologique » (Bourguignon, 2015, p.48).

L’organisation du CECRL et sa terminologie sont également des éléments qui montrent l’impulsion donnée par le Cadre de référence. En effet l’ouvrage présente la grammaire des langues vivantes au sein du chapitre 5 « Les compétences de l’apprenant / utilisateur ». La notion de compétence est centrale dans le CECRL, elle est définie ainsi :

« Afin de mener à bien les tâches et activités exigées pour traiter les situations communicatives dans lesquelles ils se trouvent, les utilisateurs et les apprenants utilisent un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure. En retour, la participation à des événements de communication (y compris, bien sûr, ceux qui visent l’apprentissage de la langue) a pour conséquence l’accroissement des compétences de l’apprenant à moyen et à long terme. Toutes les compétences humaines contribuent, d’une façon ou d’une autre, à la capacité de communiquer de l’apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer. Toutefois, il peut être

utile de distinguer celles qui ne sont pas directement en relation avec la langue des compétences linguistiques proprement dites. » (CECRL, chapitre 5 p. 82)

Dans cette définition on constate tout d'abord l'utilisation des termes suivants « mener à bien les tâches et activités » dans les situations de communication. Cette amorce aura une incidence sur la réflexion de l'enseignant lors de la construction de séquence. Il sera nécessaire que les élèves aient une tâche à réaliser au sein d'une situation de communication.

Il faut également noter que le Cadre de référence parle d'une « compétence à communiquer » en général et la distingue des « compétences linguistiques » seules, qui ne recouvrent pas toutes les compétences communicatives. Cette distinction est essentielle dans l'approche de l'apprentissage de la grammaire et suppose que lorsque l'on travaille un fait de langue il faut prendre en compte le contexte de l'apprentissage, qui doit donc être une situation de communication.

Le CECRL distingue ensuite trois compétences communicatives langagières « afin de réaliser des intentions communicatives » qui sont :

- les compétences linguistiques (5.2.1)
- les compétences sociolinguistiques (5.2.2)
- les compétences pragmatiques (5.2.3)

(CECRL, chapitre 5 p. 86)

Ces trois compétences seront travaillées conjointement et seront toutes nécessaires à la réalisation de la tâche finale. Il faut avant cela se pencher sur ce que dit le Cadre de référence à propos de la compétence grammaticale, qui fait l'objet de l'étude de ce mémoire.

La compétence grammaticale fait partie des compétences linguistiques et se définit ainsi :

«C'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. Formellement, la grammaire de la langue peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et

définies (les phrases). La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. Un certain nombre de théories et de modèles concurrents pour l'organisation des mots en phrases existent. Il n'appartient pas au Cadre de référence de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier. Il lui revient, en revanche, d'encourager les utilisateurs à déclarer leur choix et ses conséquences sur leur pratique.

Nous nous contentons ici, d'identifier des paramètres et des catégories largement utilisés pour la description grammaticale.

La description de l'organisation grammaticale présuppose que l'on définisse

[...]

• les catégories, par exemple :

- nombre, genre, cas
- concret/abstrait
- discret/continu
- transitif/intransitif/passif
- passé/présent/futur
- aspect, progressif »

[...] (CECRL, chapitre 5, p. 89)

On constate que le Cadre de référence ne propose pas de méthode pour traiter la grammaire, mais établit la liste des catégories grammaticales à définir et à expliquer à l'apprenant. Cependant ce passage nous rappelle que les structures grammaticales ne peuvent pas être apprises par cœur mais doivent être assimilées selon les principes de formation de la phrase.

Au sein des catégories à définir on retrouve les notions de passé, présent et futur, ainsi que la notion d'aspect, essentielle dans notre sujet d'étude. Ces notions seront donc développées par la suite lors de la mise en place de la séquence. Le CECRL ne mentionne pas le *present perfect* en tant que tel, même s'il est couvert par les notions citées précédemment.

On trouve ensuite une échelle de la « correction grammaticale » (CECRL, chapitre 5, p. 90), qui sera utilisée pour situer les élèves dans leur progression et dans leur utilisation du *present perfect* en contexte. (annexe 2 p. 97)

Lorsque l'on étudie le Cadre de référence par le prisme de la grammaire et du *present perfect* on note que le CECRL souhaite encourager la réflexion didactique en proposant des choix et en exposant un contenu, sans jamais être dogmatique.

Après avoir étudié le Cadre de référence, intéressons nous aux programmes des langues vivantes au cycle 4 :

Langues vivantes

Au cycle 4, les élèves apprennent en parallèle deux langues vivantes étrangères ou régionales. Ils acquièrent, à l'oral et à l'écrit, des compétences leur permettant de comprendre, d'exprimer, d'interagir, de transmettre, de créer. Dans chaque langue étudiée et dans la convergence entre elles, la découverte culturelle et la relation interculturelle sont, en articulation étroite avec les activités langagières, des visées majeures du cycle.

Compétences travaillées :

- Écouter et comprendre
- Parler en continu
- Écrire
- Réagir et dialoguer
- Découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale

Au programme :

Dans le prolongement des orientations culturelles des cycles 2 et 3, quatre thèmes culturels sont convoqués qui permettent aux élèves de se confronter à des genres et des situations de communication variés :

- Langages
- école et société

- voyages et migrations
- rencontres avec d'autres cultures

Ces thèmes sont communs à la LV1 et à la LV2 de manière d'une part à faciliter les projets interlangues et interdisciplinaires dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires, d'autre part à travailler les dimensions culturelles du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

(Ministère de l'éducation nationale, 2015)

Comme le CECRL, les programmes du cycle 4 n'évoquent pas la grammaire en tant que telle ni le *present perfect*, incitant les enseignants à faire leurs propres choix concernant son traitement, tout en inscrivant leurs démarches dans les thèmes cités ci-dessus, et tout en travaillant les compétences décrites par les programmes. Un des aspects les plus importants des programmes est d'inscrire sa séquence dans un contexte culturel propice à la découverte « en articulation étroite avec les activités langagières ». (Ministère de l'éducation nationale, 2015)

On trouve une dernière ressource importante pour guider les enseignants dans leur démarche qui est le socle commun. Le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. » Il est divisé en différents domaines. Nous nous intéresserons au premier : « Les langues pour penser et communiquer ». Au sein de ce domaine se trouve les compétences suivantes « Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère ou régionale ». C'est dans ce domaine que l'on trouve des informations pouvant être liées à l'étude de la grammaire anglaise. (Ministère de l'éducation nationale, 2015)

« L'enseignement des langues étrangères ou régionales permet d'étendre et de diversifier ses capacités de compréhension et d'expression écrites et orales dans plusieurs langues ; de passer d'un mode de communication à un autre ; de recourir à divers moyens langagiers pour interagir et apprendre ; de réfléchir sur les fonctionnements des langues, leurs variations internes, leurs proximités et distances.

L'ensemble des disciplines contribue à la lecture, à la compréhension, à l'écriture de

documents en langue étrangère ou régionale qui favorisent l'accès à d'autres contextes culturels. »

(Ministère de l'éducation nationale, 2015)

Dans le passage ci-dessus, considérons l'expression « le fonctionnement des langues », c'est ainsi que le socle commun fait référence à la grammaire, même si cette désignation recouvre bien d'autres aspects de la langue que la grammaire. Une seconde citation retiendra notre attention, et mentionne un aspect important de l'enseignement d'une langue étrangère : « L'ensemble des disciplines contribue à la lecture, à la compréhension, à l'écriture de documents en langue étrangère ou régionale qui favorisent l'accès à d'autres contextes culturels. » Dans ce passage on note qu'apparaissent les différentes activités langagières comme mentionnées dans le CECRL et les programmes. On retrouve également la mention « d'autres contextes culturels », notion essentielle dans la préparation d'une séquence.

Ces trois ressources présentent aux enseignants des pistes de réflexion didactiques qui doivent s'inscrire dans une démarche d'ouverture sur d'autres cultures. C'est par le biais d'une entrée culturelle que l'enseignant commence sa construction de séquence, et il doit ensuite trouver des activités qui vont mettre l'élève en situation d'acteur : des situations réelles de communication. Au sujet de la grammaire et du *present perfect*, le cadre institutionnel ne donne pas de méthode d'apprentissage mais propose à l'enseignant de concevoir des activités dans lesquelles certains faits de langue seront indispensables à la communication. Ces faits de langue doivent être assimilés par les élèves et utilisés à bon escient lors de la réalisation d'activités langagières diverses. On note que l'idée d'apprendre par cœur des structures de phrases est bannie par le CECRL.

La grammaire s'étudiera donc en contexte de communication réel et son travail ne sera pas systématique mais interviendra seulement lorsque la tâche à effectuer exige l'utilisation d'une structure grammaticale bien précise. Notons également que toute réflexion didactique passe par la prise en compte d'un contexte culturel lié au monde anglophone.

2.2 Les manuels

Après avoir étudié le cadre institutionnel, qui balise le travail de l'enseignant, il est important de voir ce que proposent les manuels : Comment abordent-ils le *present perfect* ? Et dans quel contexte ?

J'ai choisi d'étudier plusieurs manuels, de différentes époques et pour différents niveaux. Cette présentation des manuels se fera dans l'ordre chronologique de leur édition. Nous commencerons par un manuel de terminale de 1996 : « *Pick and choose* ». Puis un manuel de seconde de 2003 « *Trackers* », et enfin un manuel de troisième de 2009, « *Connect* ». Ces différents manuels ne relèvent pas tous des instructions en vigueur aujourd'hui, particulièrement le premier, édité en 1996, puisque le CECRL n'était pas encore paru. Les deux autres manuels ont bien été édités après l'arrivée du CECRL mais avant l'apparition du nouveau socle commun de 2015. Il m'a cependant paru intéressant de prendre en compte différentes méthodes.

2.2.1 *Pick and choose, 1996*

Ce manuel de terminale, édité en 1996, est organisé autour de grands thèmes, à l'intérieur desquels on trouve des documents authentiques, principalement des textes. Ces textes sont accompagnés de questions de compréhension et d'exercices en contexte. Il faut d'ors et déjà noter que cette ressource relève d'un niveau terminale et qu'elle ne sera nullement applicable en l'état pour des élèves de troisième. Elle pourra cependant être un indicateur de la démarche choisie par les concepteurs du manuel pour enseigner le *present perfect*.

Dans ce manuel on trouve dans le chapitre 3 « *Images of courage* » un texte de Thomas Eidson « *St Agnes' Stand* », 1994, sur la conquête de l'ouest (annexe 3 p. 98). Ce texte est utilisé en partie pour étudier les aspects BE + -ING et HAVE + -EN associés au temps grammaticaux présent et passé. L'exercice « *Grammar in context* » fait réfléchir les élèves sur des formes progressives du texte tout en indiquant les pages de cours à la fin du manuel, liées au *present perfect* et au *past perfect* (annexe 4 p. 99-100). La partie cours sur le *present perfect* est organisée en trois parties : comment le construire, ses valeurs, et la différence entre

le *present perfect* à la forme simple et progressive. Dans les valeurs présentées on trouve : le résultat dans le présent, la valeur de bilan, la valeur de continuité dans le présent et la valeur de passé immédiat. Il est noté que la présence d'adverbe comme *recently* ou *lately* implique l'utilisation du *present perfect* lorsqu'ils signifient « ces temps-ci » et « ça fait un moment que ».

On ne développera pas ici la forme progressive du *present perfect* car elle ne sera pas traitée au sein de la séquence présentée.

L'exercice est présenté ainsi :

3. Grammar in context

- 1. What word could be added between “he had waited” and “a few seconds”? (l. 33); between “He let his mind work over the facts” and “a while” (l. 88)? Explain. ■ GSS, p. 230**
2. “It was obvious from the small animal-like noises they made that they had been dying of thirst.” (l. 55-56)
 - a. What is the form of the verb underlined?**
 - b. Could the other form be used here? Why (not)?**
■ GSS, p. 250-251
3. “Every way he figured it, it came out the same: he was not getting out of here with ten people.” (l. 89-90).
Replace “was not getting” by another construction. ■ GSS, pp. 248-249

(Terré, C. & Blamont-Newman, K., 1996, p.79)

Dans cet exercice on demande aux élèves d'étudier deux phrases, une avec un verbe conjugué au prétérit, l'autre utilisant le *past perfect*, et de déterminer quelle préposition pourrait introduire les marqueurs de durée « *a few seconds* » et « *a while* », puis d'expliquer. L'élève est amené à comprendre que « *for* » est compatible avec toutes les formes verbales. La seconde étape de l'exercice consiste à observer une forme verbale du texte : « *It was obvious from the small animal-like noises they made that they had been dying of thirst* ». Il faut trouver la forme verbale et dire si une autre forme serait possible en contexte. Ici la forme verbale peut être décrite ainsi : AUX HAVE + -ED + AUX BE + -EN + V -ING, on constate que l'auxiliaire HAVE au prétérit est suivi de l'aspect parfait et de l'aspect progressif. La forme verbale est donc un *past perfect* associé à l'aspect progressif BE + V -ING. On trouve ici la

valeur d'antériorité dans le passé du *past perfect* et un point de vue à l'intérieur du déroulement du verbe avec l'aspect BE + V -ING. Une autre forme possible pourrait être « *that they were dying of thirst* » mais on perdrait le point de vue parfait, ce qui ne permettrait pas à l'énonciateur d'établir un lien de cause entre les bruits d'animaux émis au moment de l'énonciation et la soif qui les a déclenchés.

Cet exercice permet d'introduire le lien entre les marqueurs de durée et les formes verbales qu'ils peuvent accompagner ou non. C'est en effet un moyen d'aider les élèves dans leur correction grammaticale ; l'apparition d'un marqueur de durée précis peut les aider à utiliser les « temps » à bon escient. De plus, on retrouve cette idée dans les pages de cours afin de faciliter la réalisation de l'exercice.

La seconde partie de l'exercice fait réfléchir à une forme en contexte, il faut identifier la forme en question puis observer si une autre forme serait possible. La manipulation telle qu'elle est proposée dans ce manuel permet aux élèves d'étiqueter la forme verbale présentée. De cette manière l'élève aborde le concept d'aspect en contexte, ce qui donne du sens à l'apprentissage. Et c'est également le contexte qui permet d'établir la valeur de la forme verbale, et qui permet ici d'exclure les autres formes.

Un second exercice traite des formes simples et progressives au présent et au passé :

2. SIMPLE FORM AND PROGRESSIVE FORM

GSS, pp. 233-234, 247-251

Put the verbs in the right tense and form. When both forms (simple and progressive) are possible, give them both.

- 1.** "... (be / you) here for lunch?" "No, I won't, I'll be at sea! I ... (sail) then."
- 2.** What are you talking about? She can't ... (work)! I've just seen her. She ... (sunbathe) on the patio.
- 3.** She met Paul when she was 16, so they ... (know) each other for about ten years, and they ... (live) together since last week, you ... (know).
- 4.** I recognized the hotel instantly. I ... (stay) there a few years before.
- 5.** She's a very experienced lawyer. She ... (work) with the biggest law firms in New York.
- 6.** He ... (teach) modern literature for several years when he decided to give up teaching and write full time.
- 7.** I gave the poor dog some biscuits I ... (buy) that morning, and from the way he ... (devour) them it was obvious that he ... (starve).

(Terré, C. & Blamont-Newman, K., 1996, p. 80)

Dans cet exercice on trouve plusieurs formes possibles, nous nous concentrerons sur les phrases suivantes :

3. *She met Paul when she was 16, so they've known each other for about ten years, and they have been living together since last week, you know.*

4. *I recognized the hotel instantly. I had stayed / stayed there a few years before.*

5. *She's a very experienced lawyer. She has been working / has worked with the biggest law firms in New York.*

(Terré, C. & Blamont-Newman, K., 1996, p. 80)

Ces phrases sont des exemples d'utilisation du prétérit et du *present perfect*, à la forme simple et progressive, en contexte. Elles permettent de manipuler les différentes conjugaisons, mais également de pouvoir comparer les utilisations en fonction des différents contextes. Nous traiterons ici le prétérit et le *present perfect* dans leur forme simple, et laisserons de côté leur forme progressive, qui ne sera pas étudiée avec les élèves.

La phrase n°3 permet de revoir ce qui a été vu précédemment : le rôle des prépositions. Ici « *for about ten years* » implique obligatoirement l'utilisation du *present perfect*. Il en est de même pour « *since last week* » cette préposition et ce marqueur de temps insiste sur le bilan présent d'une décision passée. Cette phrase permet également de mettre en perspective l'utilisation du prétérit dans « *she met Paul when she was 16* » et « *they have known each other for about ten years* ». On peut comparer la première partie de la phrase qui fait référence à un moment passé, définitivement achevé, et sans lien avec le présent, avec la seconde partie qui elle fait référence à une période de temps et permet d'établir une continuité dans le présent.

La phrase n°4 permet de mettre en perspective l'utilisation du prétérit et du *past perfect*, mais pose en même temps un problème de contextualisation. En effet, on constate que la seconde partie de la phrase peut faire appel à l'aspect simple comme à l'aspect parfait. Avec l'aspect simple : « *I stayed there a few years before* » l'énonciateur situe la relation prédicative dans le passé et ne fait aucune référence au présent. Cet aspect ne semble pas être privilégié par les locuteurs anglo-saxons, même si cette forme apparaît de plus en plus à l'oral. Donc l'aspect parfait est préférable, même s'il peut apparaître difficile de choisir à cause du manque de

contextualisation. Ainsi avec l'aspect parfait : « *I had stayed there a few years before* » l'énonciateur crée un lien entre le présent et le passé, c'est parce qu'il est déjà venu auparavant qu'il a reconnu l'hôtel, d'où l'emploi de l'aspect parfait. On note que le contexte énonciatif au prétérit implique une concordance des temps, il faut mettre l'auxiliaire au passé. En contexte scolaire ces nuances ne sont pas réellement abordables pour des élèves de troisième, en revanche ce sont des éléments qui peuvent être vus au lycée.

Enfin la phrase n°5 sera étudiée uniquement avec l'emploi du *present perfect* simple et non avec la forme progressive qui peut s'y ajouter pour ne pas surcharger la séquence avec trop d'informations nouvelles. Même si ce point précis peut être abordé à l'oral si la question émerge.

Ici l'emploi du *present perfect* met l'accent sur le résultat présent de l'expérience de cette avocate. L'énonciateur fait état de l'expérience de l'avocate au présent dans la première phrase, puis met en perspective cette information avec son passé en faisant le bilan de ses précédents emplois. C'est parce qu'elle a travaillé dans de très bons cabinets d'avocats qu'elle est aujourd'hui très expérimentée. On note que l'emploi de la forme progressive permet d'insister sur la période de temps passée à travailler dans de grands cabinets d'avocats et marque ainsi les traces visibles d'un événement passé qui continue dans le présent.

Cet exercice fait appel à la réflexion en contexte, il ne suffit pas de conjuguer un verbe et / ou un auxiliaire, il faut savoir employer et conjuguer une forme verbale. On note que la notion de contexte est déterminante, dans les phrases n°3 et n°5 le contexte énonciatif au présent implique que l'auxiliaire de l'aspect parfait soit conjugué au présent, alors que dans la phrase n°4, le contexte énonciatif passé implique que l'auxiliaire soit conjugué au passé. Cette concordance des temps peut être intéressante à observer, notamment pour aider les élèves à réaliser que le contexte énonciatif doit être pris en compte aussi bien à la lecture d'un texte, qu'à l'écoute d'un document audio ou qu'à la rédaction d'un texte en anglais.

Dans ce manuel de terminale il y a un certain nombre de points qui seront étudiés avec des élèves de troisième, comme l'influence des prépositions, la notion de marqueurs de durée, le contraste entre le prétérit et le *present perfect*, et l'influence du contexte. Ainsi il n'est pas inenvisageable de réutiliser des phrases de l'exercice et pourquoi pas simplifier la syntaxe et le vocabulaire si cela s'impose.

2.2.2 Trackers, 2003

Trackers est un manuel de seconde, édité en 2003, et composé de quatre grands thèmes, à l'intérieur desquels se trouvent douze séquences. On trouve une double-page consacrée au *present perfect* au sein du thème « *Memory* » dans une séquence nommée « *A Nation of Seafarers* ». Cette double-page est précédée d'un texte de Karen Hesse issu du roman *Stowaway* et publié en 2002 (annexe 5 p.101). Ce texte est la source principale des exercices qui suivent puisque le contexte énonciatif est propice à l'utilisation tantôt du prétérit tantôt du *present perfect*. Ce passage est rédigé à la manière d'un journal de bord, où le narrateur livre ses impressions au présent tout en relatant des faits passés, il utilise donc le *present perfect*.

Le premier exercice se présente ainsi :

Present perfect et prétérit

Observez les phrases a et b.

- a. *It's a miracle the captain has not discovered me yet!*
- b. *Last night, the captain came close, but he did not discover me.*

- ▶ Dans quelle phrase l'énonciateur s'intéresse-t-il au moment où l'action s'est déroulée ?
 - ▶ Dans quelle phrase l'énonciateur s'intéresse-t-il au résultat de l'action plus qu'à son déroulement ?
- Que pouvez-vous conclure?

2 Justifiez le choix des formes verbales.

- a. A storm has made the sea sorely troubled.
- b. This noon a servant boy saw me.
- c. Last night the servant boy came to my hiding place.
- d. I have managed to keep my presence aboard Endeavour secret.

(Lallement, B., Abolivier, J.-M, Martinez, J. & Pierret, N., 2003, p. 58)

Ce manuel choisit de mettre en opposition une phrase au prétérit et une autre au *present*

perfect et demande aux élèves de s'intéresser à l'effet produit et au point de vue de l'énonciateur. Avec ces deux phrases contextualisées on constate que dans la première, au *present perfect*, l'énonciateur s'intéresse au résultat de l'action alors qu'au prétérit l'énonciateur s'intéresse au moment où l'action s'est déroulée. Il faut conclure que ces deux phrases mettent en avant l'importance du point de vue de l'énonciateur et son incidence sur le temps et l'aspect grammatical, tout en notant que c'est le contexte qui nous donnent ces indications.

La seconde partie présente quatre phrases, deux au prétérit, deux au *present perfect*. L'objectif est de justifier l'emploi des formes verbales. Dans les phrases A et D, l'énonciateur met l'accent sur le résultat présent en utilisant le *present perfect*. Dans la première c'est l'état de la mer après l'orage qui intéresse l'énonciateur, et dans la dernière il fait un bilan présent de sa présence à bord : il n'a pas été découvert. Dans les phrases B et C l'énonciateur s'intéresse au moment où l'action s'est déroulée en utilisant le prétérit.

Ce premier exercice introduit le *present perfect* tout en ne demandant pas à l'élève de l'utiliser, il faut simplement observer en quoi le point de vue de l'énonciateur transparaît dans l'utilisation d'un temps et d'un aspect.

On trouve ensuite un encadré sur *for* et *since* :

For et Since

Observez les phrases e, f et g.

e. *I have managed to keep my presence secret for 6 days now.*

f. *I have managed to keep my presence secret since I ran away.*

g. *I managed to keep my presence secret for two months.*

Repérez dans ces phrases celle(s) qui :

- ▶ implique(nt) que le locuteur est toujours à bord.
- ▶ implique(nt) que le locuteur n'est plus à bord.
- ▶ mentionne(nt) un point de départ.
- ▶ mentionne(nt) une durée.

Traduisez ces phrases en français.

3 Construisez des phrases à partir de ces éléments :

- a. young boy - be - aboard - *Endeavour* - for a week.
- b. it - rain - for days - and - everybody - thoroughly wet.
- c. young boy - not - feel happy - when - he - be - at the Butcher's.
- d. young boy - manage - keep - presence - aboard - *Endeavour* - secret - for a long time.
- e. young boy - not - cry - since - he - leave - Plymouth.

(Lallement, B., Abolivier, J.-M., Martinez, J. & Pierret, N., 2003, p. 58)

Cet exercice est conçu en partie de la même manière que le précédent, les élèves doivent d'abord observer, avant de repérer et traduire.

La phrase E implique que l'énonciateur est toujours à bord avec l'emploi de « *now* » et de l'aspect parfait, et elle mentionne une durée « *for 6 days* ».

La phrase F implique que l'énonciateur est toujours à bord avec l'emploi du présent associé à l'aspect parfait et mentionne un point de départ : « *since I ran away* ».

La phrase G implique que le locuteur n'est plus à bord avec l'emploi du prétérit et elle mentionne une durée : « *for two months* ».

Dans les deux premières phrases au *present perfect* on trouve les deux prépositions *since* et *for*, il faut voir que *since* s'utilise lorsque l'on mentionne un point de départ, alors que *for* s'utilise avec une durée (ce qui est également le cas dans la phrase au prétérit). En ce qui concerne la question de l'aspect et du temps on remarquera que l'utilisation du prétérit place l'événement comme étant antérieur au moment de l'énonciation et sans lien avec celui-ci, alors qu'avec le *present perfect*, l'énonciateur évoque un fait passé au moment présent de l'énonciation. Il faut ensuite traduire ces phrases :

e. Cela fait maintenant six jours que je réussis / j'ai réussi à maintenir ma présence secrète.

f. J'ai réussi à maintenir ma présence secrète depuis que je me suis échappé.

g. J'avais réussi / je réussis à maintenir ma présence secrète pendant deux mois.

Lorsque l'on traduit ces phrases on remarque que le *present perfect* peut se traduire par un présent ou un passé composé, alors que le prétérit se traduit plutôt par un passé simple ou un plus-que-parfait. Dans les phrases E et G deux traductions sont possibles, avec le passé composé l'énonciateur marque une antériorité par rapport au moment de l'énonciation, alors que le présent simple ancre l'énonciation dans le présent.

Dans la seconde partie de l'exercice on demande aux élèves de faire des phrases à partir des éléments donnés. On sélectionnera ici deux phrases :

« a. *The young boy has been aboard Endeavour for a week.*

d. *The young boy managed to keep his presence aboard Endeavour secret for a long time.* »

On pourra constater, comme vu précédemment, que le prétérit place la relation prédicative dans le passé alors que le *present perfect* met l'accent sur les conséquences présentes. La phrase D pouvait être conjuguée au *present perfect* comme au prétérit mais cela change le sens de la phrase.

Le manuel propose ensuite un exercice de traduction :

[Translating]

La traduction du *present perfect*

a. *The boy has been in his hiding place for six days.*
Le garçon est dans sa cachette depuis six jours.

b. *He has not left the port yet.*
Il n'a pas encore quitté le port.

Quel temps utilise-t-on en français ?

Que remarquez-vous ?

1 Traduisez en anglais.

a. Ellen MacArthur a gagné de nombreuses courses depuis qu'elle est navigatrice.

b. À treize ans, elle a économisé de l'argent pour s'acheter un bateau. Elle a toujours adoré naviguer.

c. À l'âge de 18 ans, elle a fait le tour de Grande-Bretagne en bateau en solitaire.

2 Traduisez ces phrases du texte p. 57.

a. Father knows from my letter that I've run out on the Butcher.

b. When he made out I was well, he smiled.

c. "That would be John Charlton," Francis Haite said. "He's a good lad. He won't give you up."

(Lallement, B., Abolivier, J.-M, Martinez, J. & Pierret, N., 2003, p. 58)

Ici encore l'exercice commence par un repérage : « quel temps est utilisé en français et que remarquez vous ? » Il faut observer que le *present perfect* peut être traduit par un présent ou un passé composé en français.

La suite de l'exercice propose de traduire des phrases du français vers l'anglais et inversement. Considérons la traduction de la phrase B : « *When she was thirteen, she saved money to buy a boat. She has always loved sailing* », il faut noter que les deux passés composés français sont rendus par un prétérit et un *present perfect*, ce qui étaye la règle établie précédemment : le contexte permet de choisir quel « temps » employer.

Tous ces exercices permettent aux élèves de manipuler la langue en contexte, d'observer et comparer le fonctionnement de la langue source et de la langue cible. Dans ce manuel, les concepteurs ont souhaités que les élèves observent les phrases avant de les manipuler. Cela semble être un bon moyen d'aborder un nouveau concept grammatical puisque l'on peut se référer à ces exemples, afin d'éviter les confusions lorsque les élèves devront utiliser ou réutiliser le *present perfect* et le prétérit dans leurs productions.

Le manuel propose enfin un jeu : « *Find someone who...* », les élèves doivent se mettre en

groupe et trouver les personnes qui ont déjà fait quelque chose dans la liste proposée et créer les phrases avec le prénom de cette personne.

[Grammar game]

Find someone who...

Work in large groups.

- ▶ The aim of the game is to write the name of a person from your class in front of each item below.
- ▶ You must find someone who:
 - has already been onboard a ship;
 - has already seen a whale;
 - had a red plastic boat when (s)he was a child;
 - has already been scuba diving;
 - has already fished at sea;
 - went to the seaside two years ago;
 - has already flown above the sea;
 - has already read or watched *Moby Dick*;
 - wanted to be a sailor when (s)he was younger;
 - has already heard of the Calypso;
 - has already been on the Indian Ocean;
 - has never seen a shark;
 - went on holiday to Brittany last summer.
- ▶ Walk around the classroom asking the others questions until you find people corresponding to the criteria. You can use a single person's name only once.
- ▶ The activity stops after 10 minutes.
- ▶ Share your information with the class.

(Lallement, B., Abolivier, J.-M, Martinez, J. & Pierret, N., 2003, p. 59)


Ce jeu est à la fois motivant et un très bon moyen de s'approprier des structures au *present perfect* tout en prenant conscience du contexte d'utilisation de ces structures. Les élèves pourront ici comprendre la valeur de bilan du *present perfect*, on l'utilise pour parler de ce que l'on a déjà fait ou pas.

Les jeux et exercices de ce manuel permettent de manipuler la langue dans différents contextes.

2.2.3 Connect, 2009

Connect est un manuel de troisième, édité en 2009, qui s'organise autour de huit grandes unités et d'un précis grammatical à la fin. Chaque unité propose un projet final où les élèves doivent effectuer une tâche. Nous nous intéresserons à l'unité 2 : « *New York here I come !* » qui a pour projet « Jouer la scène d'un entretien d'embauche ». Dans cette unité les élèves étudieront la culture propre à New York à travers le cinéma, la littérature et l'architecture. Ils devront également écrire une lettre de motivation dans laquelle ils feront part de leurs expériences passées, et donc utiliser le *present perfect* dans sa valeur de bilan d'une expérience.

Avant de mener à bien leur tâche, les élèves pourront lire une lettre de motivation :

3 Read and try to understand 

Use the helpbox and do the activity in your workbook.

3003 Kyston Circle, Apt H
Greenville, NC 27858
+1252-321-3640

October 4, 2009

Mr George Plooney
Big Apple Circus
401 7th Avenue
New York, New York 10001 USA

Dear Mr Plooney,

I am writing to apply for the job of circus performer advertised in the New York Times. As requested, I enclose a completed job application, my résumé and three references.

This opportunity is very interesting, and I believe that my experience and skills will make me the ideal candidate for this post. My main strengths are that:

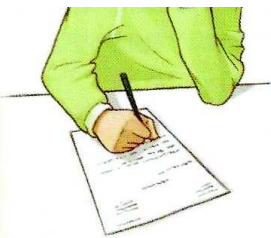
- I have already entertained audiences in a shopping centre as a mime artist.
- I like performing in front of an audience.
- I have an excellent sense of balance, and I have also learnt to do trapeze.

I can monocycle and juggle. I learnt these skills in a summer camp two years ago.

Please see my résumé for additional information on my experience.

I can be reached any time on my cell phone 555-356-4782. Thank you for your time and consideration. I look forward to meeting you to speak about this employment opportunity.

Yours sincerely,
Ian Dobson



HelpBox

- Identify the document.
- Concentrate on the different parts.
- Pick out the verbs and identify their forms and tenses.
- Pick out the transparent words.
- Organize your notes.
- Report to the class.

(Benoit, W., Jobert, M., Lasbleiz, G., Mallet, F. & Roussel, M., 2009 p. 28)

Pour identifier et comprendre ce document on trouve un encart dans lequel une des consignes est de relever les verbes et d'identifier leurs formes et leurs « *tenses* ». On relèvera donc

particulièrement les exemples suivants :

« *I have already entertained audiences* » et « *I have also learnt* ».

Il serait intéressant de découper ces exemples ainsi :


Sujet / Auxiliaire HAVE au présent / Adverbe / Verbe au participe passé / Objet
Et ensuite de simplifier : S + AUX HAVE + ADV + V -EN + O

De cette manière il est simple d'observer que c'est une forme composée de l'auxiliaire HAVE au présent et d'un verbe au participe passé. Les élèves sont amenés à découvrir ou redécouvrir le *present perfect* en contexte d'utilisation, il est sûrement utile de regarder par la suite la valeur que prend ce *present perfect* en contexte : ici c'est une valeur de bilan d'expérience. Une fois la valeur dégagée en contexte, un exercice propose aux élèves d'employer le *present perfect* :

B. Practise your grammar

1. These three jobs are advertised in the newspaper.
Say as much as you can about them.

Jobmarket / looking for:



New York dog walker Baby-sitter Salesperson

2. Some applicants are talking about their experience to convince their future employer.

- Match each expression with the corresponding job.
- *look after my younger brothers and sisters* • *do a training period at Macy's* • *be an assistant in a crèche* • *help at the ASPCA* • *work in a pet shop* • *learn to tell children stories* • *take cookery lessons* • *look after the neighbours' dogs*
- Then make sentences following this example: *I have already worked in a shop.*
- Now go to your workbook for more practice.

C. Action 2

1. Choose a job offer. You can use a job you already know about or the one you chose for Action 1.
2. Write a draft of your job application letter. Follow the instructions in your workbook.
3. Check the presentation (look at the model on the opposite page) and the grammar.
4. Now write or, if possible, type your finished letter.

['rezomet] forward
['fɔ:wəd] sincerely
[sm'sɔ:rlɪ]

Grammar Toolbox


How to express experience
have + V-en = present perfect
I have already worked in a shop.
We have often been in fires.
He has always wanted to work for the NYPD.

twenty-nine 29

(Benoit, W., Jobert, M., Lasbleiz, G., Mallet, F. & Roussel, M., 2009 p. 29)

Dans cet exercice n°2, le vocabulaire est donné ce qui permet aux élèves de se concentrer sur

la formation du *present perfect* et suivre l'exemple fourni. On trouve un exercice de consolidation dans le *workbook* :



Think about grammar!

Have + -en (present perfect) ou prétérit simple

1. Observe les phrases suivantes :

a. I have already entertained audiences in a shopping centre.
b. I learnt these skills in a summer camp two years ago.

Le temps employé est-il le même dans les deux phrases ? Oui Non

Dans quelle phrase l'action passée est-elle datée ? Dans la phrase **b**

Dans ce cas, le temps employé est **le prétérit simple.**

Dans quelle phrase fait-on un bilan, un simple constat d'expérience ? Dans la phrase **a**

Dans ce cas, le temps employé est **have + -en.**

2. Maintenant, entraîne-toi : choisis la forme qui convient dans les phrases suivantes.

a. Last year, he **got** a work placement in a big department store. (got / has got)

b. How often **has he changed** jobs? (did he change / has he changed)

c. *The New York Times* **has advertised** this job several times this year. (advertised / has advertised)

(Benoit, W., Jobert, M., Lasbleiz, G., Mallet, F. & Roussel, M., workbook, 2009 p. 29)

L'exercice est construit ainsi : observation, analyse de la valeur, et manipulation. De cette manière on construit son apprentissage par étape jusqu'à atteindre une relative autonomie. Si l'on observe la seconde partie de l'exercice, la phrase A est au prétérit car on a le repère « *last year* », les phrases B et C sont au *present perfect* car on considère des faits passés au moment présent de l'énonciation et en lien avec celui-ci.

Pour finir, les élèves ont une tâche à réaliser : écrire une lettre de motivation pour un des petits boulots présentés précédemment. De cette manière l'apprenant doit mettre en pratique ce qui a été vu et doit se servir du *present perfect* pour faire le bilan de son expérience. Dans ce manuel on commence par lire et observer un exemple qui représente une situation réelle de communication, la lettre de motivation, puis les élèves relèvent les formes verbales et en déduisent la valeur. On consolide ensuite son apprentissage avec des exercices de manipulation et d'analyse.

2.3 La pratique des enseignants

Après avoir interrogé plusieurs enseignants, certaines thématiques impliquent particulièrement l'utilisation et l'apprentissage du *present perfect*, nous verrons ici lesquelles et pourquoi.

La thématique des « *odd jobs* », les petits boulots, est souvent propice à l'utilisation du *present perfect* comme vu précédemment avec la lettre de motivation. C'est un thème qui revient régulièrement dans les manuels de troisième et qui permet de parler de ses expériences passées. Le professeur n°1, traite régulièrement ce thème avec ses classes de troisième, notamment grâce à la séquence proposée dans le manuel « *New Enjoy* ». On trouve une double-page consacrée à la lettre de motivation et aux premières expériences de travail :

What a job to get a job!

1. A cover letter is a must

- Read the job offers and spot the main information (Where? When? How long? Duties? etc.)
- Read the matching cover letters. How well have the applicants answered the job offers?

2. What makes a cover letter convincing?

- Read the two letters again. Tick then mark in different colours the tips they have followed.

TOP TIPS for writing cover letters

- Start your letter explaining why you are writing.
- Introduce yourself briefly (name, age, current position).
- Explain why you are interested in the job.
- Highlight your experiences and skills.
- Thank the employer for reading your letter.
- Sign your letter and make sure you indicate clearly your address, or e-mail address, and phone number.
- Check and recheck your cover letter for errors. Look closely for mistakes in grammar, punctuation and spelling.
- Your letter should be brief and well-presented.

3. Job interviews can be a real challenge!

- Watch Jasmine's first interview. Do you think she'll get the job? Why or why not?
 - Write some DDON'Ts on the DDs and DDON'Ts list.
- Watch her second interview. Much better! Now write some DDs on the list.
- Watch both of Tom's interviews and add some more DDs and DDON'Ts.
- Recap what you should do, or shouldn't do, at an interview!

Now, go for it!

- Pick one of the two jobs on p. 24 or check out more job offers.
- Adapt the cover letters to write your own. You haven't had much work experience but think of all the things you've done at home, at school, in clubs...
- Go through your first job interview.
 - Prepare what to say: do you want to succeed or to fail? Up to you!
 - Listen to the interviewer and respond.
- Will you get the job or not? Classmates' opinion: thumbs up or down?

S'entraîner à l'auto- ou l'inter-évaluation

(Marcangeli, C., Martin-Cocher, O., Plays, S. & Vialleton, E., 2015 p. 24-25)

Cette séquence donne du sens à l'apprentissage car elle est en lien avec la vie d'un élève de troisième puisque c'est l'année du premier stage de découverte. Au delà du stage c'est également à l'adolescence que les élèves commencent à effectuer leurs premiers emplois

saisonniers, de plus c'est une occasion d'étudier la différence entre les pays anglo-saxons et la France. Les aspects culturels et civilisationnels se mêlent aux besoins langagiers et ainsi donnent une cohérence aux faits de langues enseignés.

En ce qui concerne le *present perfect*, son utilisation est obligatoire dans ce genre de thème, par sa valeur de bilan d'une expérience : les élèves doivent dire ce qu'ils ont déjà fait ou non. De plus cela peut être un élément motivant pour eux de parler de leurs expériences et de voir qu'elles peuvent être mise en valeur à d'autres moments de la vie, notamment en classe. Une tâche finale possible à ce genre de thème pourrait être de réaliser un entretien d'embauche : un élève joue le candidat alors qu'un autre joue l'employeur.

L'autre thème aborder par cette professeur qui nécessite l'utilisation du *present perfect* est le thème du « *gap year* ». Cette séquence est souvent traitée en troisième ou au lycée, et permet également de traiter la valeur de bilan d'une expérience du *present perfect*, grâce aux voyages par exemple : « *I have never been to the United States but I've already been to England* ».

La deuxième professeure interrogée propose également une séquence sur les voyages, intitulée « *Travelling experiences* », et utilise le document suivant :

BOB FERGUSON

“Hi, my name is Bob Ferguson. I am from Chicago, and I am a reporter for *Time Magazine*, the famous American weekly magazine. I’ve been to Europe, I’ve been to Africa, to Japan, to Brazil. I’ve been to Canada twice, but I’ve never been to Québec. I’m going there next summer. But there are still many places I’ve never been to. I’d love to visit Australia and New Zealand.

Read the text and answer these questions

a. Where is Bob from ?

b. What magazine does he work for ?

c. Has he been all over the world?

d. Where has he been to twice?

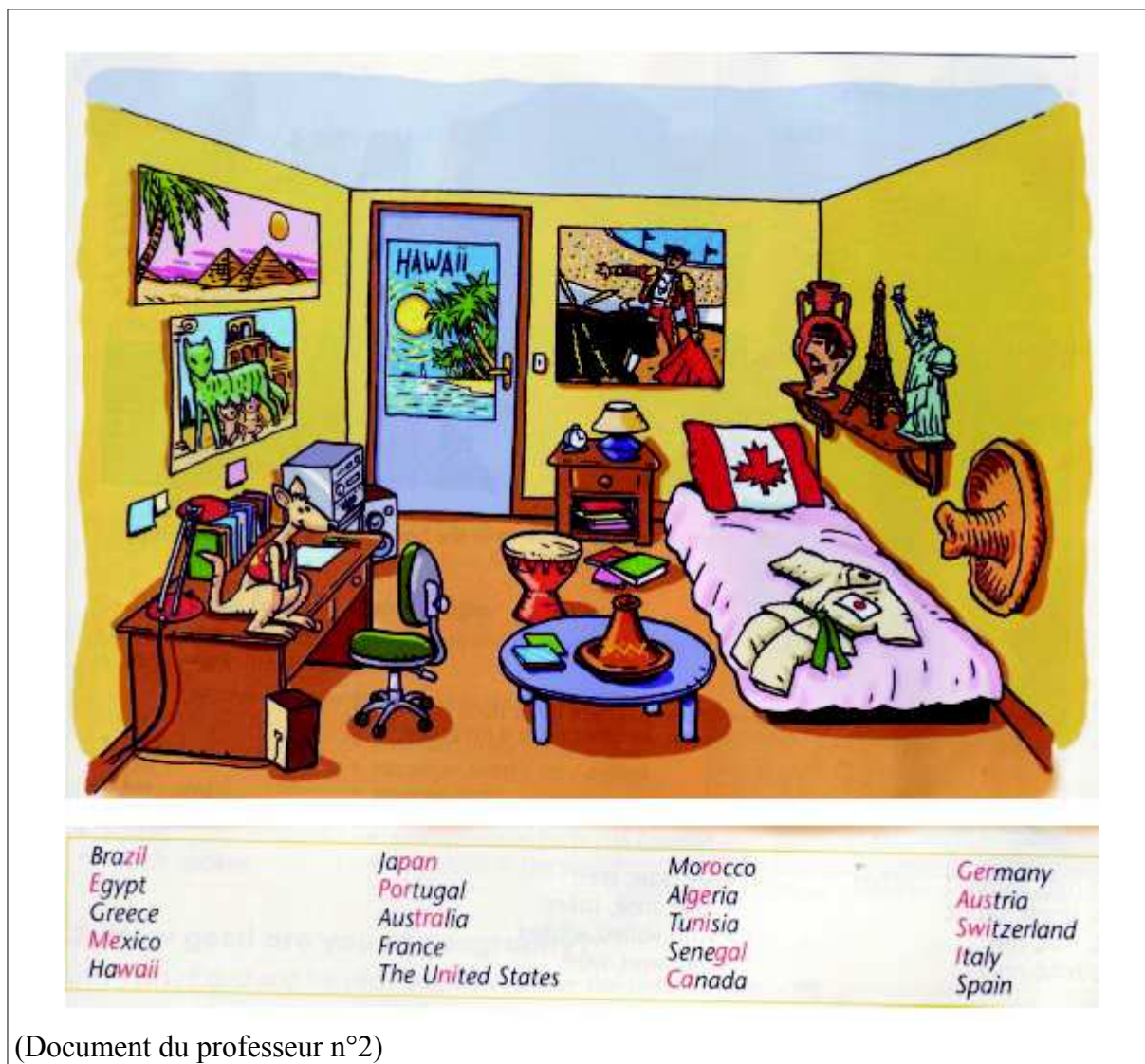
e. Where has he never been to ?

Now write a short paragraph about Bob Ferguson. (in the third person)

(Document du professeur n°2)

Ce cours texte introduit de manière très simple le *present perfect* et sa valeur de bilan, et marque efficacement la différence entre un « temps » simple : le présent et un « temps » composé : le *present perfect*. De plus, l'ordre des questions marque également cette différence. On note que l'exercice d'écriture qui suit permettra aux élèves de réemployer les structures vues dans le texte, dans les questions et dans les réponses. Plus l'élève est confronté à ces structures dans des contextes différents, plus il a de chance de mémoriser la valeur et l'utilisation du *present perfect*, en effet cela doit devenir naturel.

Le professeur n°2 m'a également fourni un second document, qui peut, je pense, être un moyen de réemployer ce qui a été vu précédemment. En effet un document iconographique peut être plus qu'un simple déclencheur de parole, il peut réellement permettre de mobiliser les connaissances et compétences acquises.



(Document du professeur n°2)

Grâce à cette image les élèves peuvent recréer les phrases à l'oral, par exemple : « *He has already been to Australia* ». Au niveau culturel il peut être intéressant de travailler sur les représentations que l'on peut avoir des pays étrangers.

Une troisième professeure m'a elle aussi proposé ses pistes de réflexion autour du *present perfect* et m'a proposé plusieurs chansons qu'elle utilise pour aborder le *present*

perfect.

La première est *Brighton in the rain* :

Brighton in the rain

I've never been to Athens, and I've never been to Rome.

I've only seen the pyramids in picture books at home.

I've never sailed across the sea or been inside a plane.

I've always spent my holidays in Brighton in the rain.

I've never eaten foreign food or drunk in a foreign bar.

I've never kissed a foreign girl or driven a foreign car.

I've never had to find my way in a country I don't know.

I've always known just where I am and where I'll never go.

I've read travel books by writers who have been to Pakistan.

I've heard people telling stories of adventures in Iran.

I've watched TV documentaries about China and Brazil.

But I've never been abroad myself It's making me feel ill.

I've studied several language like Hindi and Malay.

I've learnt lots of useful sentences I've never been able to say.

The first of place I've ever been was to the Isle of Man.

And that was full of tourist from Korea and Japan.

(Auteur inconnu, date inconnue)

Cette chanson peut être tout d'abord écoutée et chantée afin que les élèves se familiarisent avec le vocabulaire, la syntaxe et les structures grammaticales. Il est ensuite possible d'étudier le texte et pourquoi pas supprimer les verbes au participe passé et les donner sous forme de liste à replacer et conjuguer. Cette tâche permet d'apprendre les formes irrégulières de certains verbes au participe passé, mais également de prendre conscience de la structure : AUX HAVE + V -EN. Au delà de la forme, il faut aussi prendre en compte la valeur, ici le bilan d'une expérience.

L'exercice pourrait se présenter ainsi :

I've never (1) _____ to Athens and I've never (2) _____ to Rome.

I've only (3) _____ the Pyramids in picture books at home.

I've never (4) _____ across the sea or (5) _____ inside a plane.

I've always (6) _____ my holidays in Brighton in the rain.

I've never (7) _____ foreign food or (8) _____ in a foreign bar.

I've never (9) _____ a foreign girl or (10) _____ a foreign car.

I've never (11) _____ to find my way in a country I don't know.

I've always (12) _____ just where I am and where I'll never go.

I've (13) _____ travel books by writers who have (14) _____ to Pakistan.

I've (15) _____ people telling stories of adventures in Iran.

I've (16) _____ TV documentaries about China and Brazil.

But I've never (17) _____ abroad myself. It's making me feel ill.

I've (18) _____ several languages like Hindi and Malay.

I've (19) _____ lots of useful sentences I've never (20) _____ able to say.

The furthest place I've ever (21) _____ was to the Isle of Man, and that was full of tourists from Korea and Japan.

<i>be</i>	<i>drive</i>	<i>drink</i>	<i>eat</i>	<i>go</i>	<i>have</i>	<i>hear</i>	<i>kiss</i>
<i>know</i>	<i>learn</i>	<i>read</i>	<i>sail</i>	<i>see</i>	<i>spend</i>	<i>study</i>	<i>watch</i>

Une seconde chanson fait appel à la valeur de bilan d'une expérience :

We Are the Champions (Freddy Mercury)

*I've paid my dues
Time after time
I've done my sentence
But committed no crime
And bad mistakes
I've made a few
I've had my share of sand kicked in my face
But I've come through*

*We are the champions, my friends
And we'll keep on fighting 'til the end
We are the champions
We are the champions
No time for losers
'Cause we are the champions of the world*

*I've taken my bows
And my curtain calls
You brought me fame and fortune and everything that goes with it
I thank you all*

*But it's been no bed of roses
No pleasure cruise
I consider it a challenge before the whole human race
And I ain't gonna lose*

Refrain x2

(Mercury, F. 1977)

Cette chanson peut être traitée de la même manière que la première, on peut également envisager d'étudier un clip afin de donner un ancrage culturel à la chanson.

2.4 Ce qu'il faut retenir des ces différentes ressources

On trouve dans ces ressources de nombreuses pistes d'étude du *present perfect* qui guident les enseignants dans leur réflexion didactique. C'est en particulier les ressources institutionnelles qui influencent cette réflexion et posent un cadre dans lequel l'enseignant évolue et se positionne. Le CECRL invite tout d'abord les enseignants à réfléchir au sens de ce qu'ils font et à se poser des questions sur leurs démarches, et se définit ainsi : il encourage la réflexion, propose des choix et expose un contenu. Le cadre de référence conseille d'étudier la langue en contexte, ce qui implique d'avoir une tâche à effectuer au sein d'une situation réelle de communication. Il met également l'accent sur la notion de compétence, il faudra en effet s'attarder à transmettre des connaissances aux élèves mais également à développer chez eux des compétences transversales qui leur serviront tout au long de leur vie.

Au delà du cadre européen les programmes et le socle commun cadrent également la réflexion des enseignants. C'est au sein des programmes que l'on trouve les thèmes et les notions qui seront abordés ainsi que les différentes activités langagières qu'il faudra travailler. Ces ressources nous indiquent que la grammaire, et plus précisément ici le *present perfect*, a sa place dans l'enseignement à condition qu'elle soit étudiée en contexte et qu'elle réponde à un besoin au sein d'une situation communicative.

Les manuels, eux, proposent des thèmes et des tâches qui permettent d'utiliser et de manipuler la langue. Dans les manuels analysés, il se dégage des points communs dans la manière d'aborder un fait de langue. Tout d'abord la démarche est la même, dans chaque manuel un document authentique est présenté, les élèves doivent se l'approprier avant d'en étudier des points précis. C'est donc grâce à ce document que l'élève peut faire le lien entre l'utilisation du *present perfect* et sa valeur en contexte. Ce lien est fait grâce à des exercices, qui souvent fonctionnent de la sorte : l'élève observe, notamment en justifiant de l'emploi d'une forme verbale plutôt qu'une autre, avant de manipuler en contexte minimal. Ce point peut en revanche poser problème parfois lorsque le contexte est trop minimal, il peut être difficile de faire un choix entre plusieurs formes verbales. Dans les exercices proposés les élèves sont notamment amenés à comparer les utilisations du prétérit et du *present perfect* et les prépositions qui leur sont liés, mais également à traduire des énoncés du français vers l'anglais, et inversement.

Enfin ces manuels choisissent des thèmes et des documents qui se prêtent à la

présentation de valeurs du *present perfect*, particulièrement les valeurs de bilan d'une expérience et de lien entre un événement passé et le présent, mais également celle de continuité dans le présent. Les thèmes qui sont utilisés sont les suivants : les petits boulots et la rédaction d'une lettre de motivation, les représentations du courage avec la conquête de l'ouest et le souvenir avec l'histoire de la navigation.

Plusieurs de ces thèmes sont repris par les enseignants interrogés, notamment « *odd jobs* » et « *travel experiences* » car ils permettent de mettre en place des situations de communications qui impliquent l'utilisation du *present perfect*. Il semble important de noter cependant que les exercices proposés par ces professeurs ne sont pas exactement les mêmes que ceux proposés dans les manuels. En effet les professeurs doivent développer les compétences orales de leurs élèves, ce qui n'est pas toujours proposé par les manuels en fonction de leurs années d'édition puisque les instructions officielles ont changé. Pour ce faire certains exercices doivent être plus simples pour permettre aux élèves de les effectuer à l'oral sans avoir à passer par l'écrit. L'utilisation de chanson, comme proposé par une professeure, ou d'un « *grammar game* », comme proposé par un manuel, peut donc être très pertinente.

Les manuels étudiés ici montrent qu'il y a eu une évolution dans la manière d'aborder la grammaire. Les deux premiers, plus anciens, ont globalement la même approche : on étudie un texte littéraire, dans lequel on repère des occurrences du fait de langue puis on étudie les valeurs à l'aide d'exercices. Le dernier en revanche propose un texte plus abordable et plus en lien avec la vie quotidienne des élèves. On constate que les impulsions des nouvelles instructions ont eu une incidence sur la manière d'étudier la grammaire. Celle-ci s'intègre dans des tâches à effectuer qui relèvent de situations réelles de communication.

Tout ces points et remarques seront donc intégrés au maximum au sein de la séquence présentée par la suite. Je note cependant que certains thèmes, notamment les thèmes civilisationnels, ne permettent pas toujours d'ancrer les activités dans des situations réelles de communication.

3. Étude en contexte d'exercice du métier

Cette séquence proposée pour des troisièmes aura pour thème l'ouest américain et plus précisément les indiens d'Amérique ou « *Native Americans* ». Elle s'intègre dans l'entrée culturelle du cycle quatre : Voyages et migrations et a pour objectif culturel la découverte d'une autre culture.

La séquence sera présentée grâce à un tableau qui regroupe les différents objectifs et les différentes évaluations, et sera ensuite présentée découpée en séance. En amont, une séquence intitulée « *Fairy Tales* » permettait aux élèves de s'appropriier le prétérit, prérequis pour aborder le *present perfect*.

3.1 Mise en pratique

Native Americans

Entrée culturelle : voyages et migrations

Objectif culturel: Découvrir la culture de l'ouest Américain

Compétences linguistiques :	
Grammaticales	<p>Syntaxe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'ordre des mots dans la phrase - Actif / passif <p>GN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le pluriel des chiffres « millions of / 6 million » <p>GV:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le <i>present perfect</i> - Révision du prétérit
Phonologiques	Révision de la prononciation du ED
Lexicales	<ul style="list-style-type: none"> - Lexique de l'Ouest Américain - Révision du lexique de position dans l'espace (<i>in the corner/ at the top / in the foreground ...</i>)
Compétences pragmatiques:	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire une lettre pour demander quelque chose - Effectuer un bilan, mettre en avant des évolutions - Rendre de compte d'événements passés - Analyser un document iconographique et dégager un message

Évaluations:

<p>Diagnostique:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming de vocabulaire - Tableau <i>Now / Then</i> 	<p>Formative:</p> <p>Évaluation p. 67-68</p>	<p>Sommative:</p> <p><i>You are an American citizen who writes to President Trump to make a public apology about the Indian issue.</i></p>
--	--	--

Séance 1 :

- Brainstorming autour du mot « *Indians* ».

Exemple de réponses attendues : « *Natives ; Thanksgiving; America; feather; tepee; Settlers; Christopher Columbus; buffaloes; totem pole; cowboys; Western; Lucky Luke; Geronimo; train; tribes; Redskins; Apaches; Sioux; Comanche; horses; guns; eagles; bow; arrow; spear; Pocahontas...* »

- « *Why are they called Indians ?* »

Les élèves rédigent quelques phrases pour expliquer. Exemple de réponse : « *They are called Indians because Christopher Colombus thought he was in India, so he called the first people he saw : Indians.* »

Devoirs : Apprendre le vocabulaire nouveau

Séance 2 :

- Présenter le tableau « *American progress* » de John Gast peint en 1872.



Ce tableau doit permettre de faire émerger le vocabulaire suivant si cela n'a pas été le cas précédemment : *Buffaloes / Natives / Settlers / Reservations / Hunters / Wild animals / West.*

- Les élèves classent le vocabulaire dans le tableau suivant :

<i>People</i>	<i>Objects</i>	<i>Tribes</i>	<i>Other</i>
<i>Natives</i>	<i>Feather</i>	<i>Apache</i>	<i>Thanksgiving</i>
<i>Settlers</i>	<i>Tepee</i>	<i>Sioux</i>	<i>America</i>
<i>Christopher Columbus</i>	<i>Totem pole</i>	<i>Commanche</i>	<i>Western</i>
<i>Cowboys</i>	<i>Train / Railroads</i>		<i>Horses / wild horses</i>
<i>Lucky Luke</i>	<i>Guns</i>		<i>Buffaloes</i>
<i>Geronimo</i>	<i>Bow / Arrow / Spear</i>		<i>Reservations</i>
<i>« Redskins »</i>			<i>West</i>
<i>Pocahontas</i>			<i>Hunters</i>

- Analyse du tableau de Gast en tant qu'œuvre: les élèves ont des pistes de réflexion pour analyser le tableau par exemple: *the woman; light; people; colours; technologies; tradition; animals; agriculture; means of transportation.*

Le travail se fait en groupe pour faciliter l'analyse et la mutualisation des idées.

- Devoirs: préparer quelques phrases pour présenter les observations de son groupe.

Séance 3:

- Tableau d'aide à l'analyse avant de passer à la correction:

	<i>West</i>	<i>Frontier</i>	<i>East</i>
<i>People :</i>	<i>Natives</i>	<i>Pioneers</i>	<i>Settlers</i>
<i>Means of transport :</i>	<i>Horses</i>	<i>Railroad</i> <i>Stagecoaches</i> <i>Wagon</i>	<i>Ships</i>
<i>Animals :</i>	<i>Wild animals</i>	<i>Tamed animals</i>	
<i>Nature :</i>	<i>Wilderness</i>		<i>Civilisation</i> <i>A city</i> <i>First colonies</i>
<i>Sky :</i>	<i>Clouds</i> <i>Dark</i>		<i>Sun</i> <i>Light</i>
<i>New things :</i>		<i>Telegraph wire</i> <i>agriculture</i>	
<i>Reason ?</i>		<i>Gold rush</i>	

- Reprise de l'analyse et trace écrite (au présent pour une analyse d'œuvre):
“The woman in the foreground represents progress, she arrives with a wire, which is probably a telegraph wire. She also brings light since the clouds are brighter in her back and darker in front of her. As the boats, the trains, and the coaches arrive, the wild animals and the Indians escape to the west. The agriculture and the tamed animals replace the hunters. This painting portrays Westward expansion in America. It conveys the idea that Americans bring civilization to “savages”. Indeed, Indian people are depicted as uncivilized people. John Gast illustrates the idea of Manifest Destiny. It was a belief that the settlers were destined to expand across North America in the 19th century”. (Texte créée par le professeur)

Séance 4 :

- Un texte à trou est ensuite distribué aux élèves. Ils doivent retrouver le vocabulaire. Ce texte leur permet de prendre conscience du contexte historique.
- Des questions de compréhension sont posées à l'oral sur le texte. Les élèves s'auto-corrigent.

Christopher Columbus was trying to discover a new passage to **India**. So when, in 1492, he reached **America**, he thought he had arrived in **India**. Thus he called the **Native Americans** « **Indians** ». They were the first inhabitants of the land. There were about 15 million of them organised in **tribes**, some of these are still well known today such as the **Sioux**, the **Apaches**, the **Cherokees**.

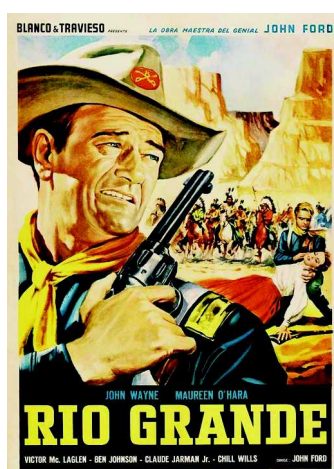
They lived in **tepees**, living mostly a nomadic life, hunting the **buffaloes** with **bows and arrows**.

When the first **settlers** arrived from England in the 17th century it was hard for them to find food, but they were helped by the **Natives**. Since then American people have celebrated **Thanksgiving** to thank the Indians for their help. Soon after, at the beginning of the 19th century, many settlers arrived in the US, and as they needed a place to live, they progressively pushed the Indian tribes **westward / to the west**.

This period of history was set in **western** movies, which often justify the **colonisation** and represented Indians as **savages**. (Texte créée par le professeur)

Séance 5:

- Présentation de trois affiches de western:



- La question: *Can you spot the similarities? And find the general message?*

Réponses attendues:

“There are firearms, horses, women (two are fainting, one is scared) they are in a man's arms. There is a war / a battle in each poster, between white people and Indians.

Colours: Red and yellow touches (blood? Colours of the west: desert? Colours of the skin of the Indians?) Set: desert / mountains. Actors: John Wayne. Captions: “Men – and women – on the last frontier of wickedness” and “The greatest chapter in the glorious history of the United States cavalry!””

- Trace écrite possible:

“Hollywood contributed to share a negative point of view on Native people. They wanted to make American people think that Indians were a threat. As the Americans won this war, it was easier for them to give their point of view. They conveyed the idea that this was a necessary war.”

Séance 7: Présentation de deux textes créés pour la séquence:

Native Americans Today

Today there are about 5 million Indians – 1.5 % of the population in the US. About 20 % live on reservations – areas that the US government set up for native tribes that had lost their lands to European settlers. There are around 300 Indian reservations in the United States. The Bureau of Indian Affairs supervises these territories, and their size represent 2,3% of the US territory.

By the end of the 20th century 175 Native American languages were spoken in the United States, but only 20 of these were widely known, the others are becoming extinct. Indian communities are poorer and less educated than the rest of the population. 30 % of them live below the poverty level.

A study by Harvard Universities says, the situation has improved in the last twenty years. In many places, the American Indian economy is growing – often thanks to the expansion of casinos and the gambling industry. This improvement comes at a price, because casinos are in contraction with Indian culture and it may progressively destroy it, as well as their relationship to nature.

From Peace to War

When the Europeans arrived on the American continent at the end of the 17th century, there were about 12 million Native Americans who spoke 2,000 languages and who lived across the whole continent. In the US there were approximately 300 different languages spoken. Europeans brought with them many diseases such as measles, influenza and cholera. It led

to the decline of the population; before 1650 the indigenous population sometimes decreased of 90% in the most hard-hit areas. They also brought alcohol and when a large quantity of alcohol was available to American Indians, the tribes had little time to adapt and develop social, legal, or moral guideline to regulate alcohol use. So extreme intoxication was common among the inexperienced Indian populations.

The Indians were hospitable and helpful but then, the federal government took hold of at least 70 million hectares of the land. From 1800 to 1860, they pushed the Indians westward, often killing them. They exterminated the buffaloes, the chief source of food and clothing for the Indians ; about 6 million buffaloes were killed and less than 300 wild animals remained in 1850. The Indian Wars caused many victims on both sides. These wars lasted until the Battle of Wounded Knee, when 200 Indians were massacred, in 1890.

(Texte créée par le professeur)

- Les élèves doivent compléter le tableau suivant:

Information	Then	Now	Changes
Indians	12 million Indians	5 million Indians	The Indian population has decreased from 12 to 5 million.
Buffaloes	6 million wild buffaloes	15 000 wild buffaloes	The number of buffaloes has declined from 6 million to 15000.
Languages	300 languages	175 / 20	Most languages spoken by the Indians have disappeared / become extinct.
Land	Whole continent	300 reservations / 2.3 % US territory	The Native Americans have lost most of the land they lived on.
Culture	nature	casinos	Their culture has been destroyed. Their culture has changed.

Ce tableau sera rempli par étape. Tout d'abord on demandera aux élèves de repérer les éléments de “*then*” et “*now*”. Puis ils devront formuler les phrases, au prétérit pour “*then*” et au présent pour “*now*”.

Exemple de trace écrite:

“Before there were 12 million Indians. Now there are 5 million.”

Séance 8:

- Avant de compléter la partie “*changes*” du tableau, on demande aux élèves d'observer les phrases suivantes issues des textes:

1. *The situation has improved in the last twenty years*

2. *In the 20th century the situation improved.*

A quel moment se réfère la phrase 1 et 2? Décrivez les formes verbales, et donnez leur valeurs en contexte.

- Correction: La phrase 1 réfère à un moment présent tout en faisant un bilan des 20 dernières années. Le groupe verbal est composé de l'auxiliaire HAVE conjugué au présent, et du participe passé du verbe « *improve* ».

La phrase 2 se réfère au 20ème siècle, un moment passé, révolu. Le verbe « *improve* » est conjugué au prétérit.

- Les élèves sont maintenant aptes à remplir la colonne “*changes*”.

Séance 9 :

- On présente aux élèves une liste de repères temporels qu'ils devront classer pour voir s'ils s'associent plutôt avec du prétérit ou du *present perfect*. Exemple de correction :

<i>Present perfect</i>	<i>Prétérit</i>
<i>a. already</i>	<i>b. last year</i>
<i>c. so far</i>	<i>e. ten years ago</i>
<i>d. over the past three years</i>	<i>f. in 1999</i>
<i>g. never</i>	<i>k. when I was young</i>
<i>h. since they met</i>	<i>l. for</i>
<i>i. in the last two days</i>	
<i>j. just</i>	
<i>l. for</i>	
<i>m. now</i>	

- Un exercice fait suite à ce tableau, il faut conjuguer les verbes correctement en s'aidant des repères temporels:

1. There were (**be**) about 12 million Native Americans between the 15th and 16th century.
2. Indians have lost (**lose**) almost 60% of their population over the last three centuries.
3. Before 1650, the indigenous population sometimes decreased (**decrease**) by 90% in the most hard-hit areas.
5. From 1800 to 1860, the pioneers pushed (**push**) the Indians westward.
6. 300 reservations have been created (**be created**) since the end of the wars.
7. Less than 300 wild animals remained (**remain**) in 1850.
8. Since 1890, there have been (**be**) no wars between Natives and American people.
9. In 1890, 200 Indians were (**be**) massacred.
10. Today some Native people have continued (**continue**) to live in harmony with nature.
11. Natives have been pushed (**be pushed**) westward for 60 years.

Séance 10:

- Pour faire suite aux exercices sur les marqueurs temporels, on propose un exercice de traduction:

1. Les réserves indiennes existent depuis 1851.
2. Christophe Colomb fut probablement le premier à découvrir l'Amérique
3. Les indiens ont toujours vénéré la nature.
4. Il y a des indiens en Amérique depuis plus de 10000 ans.

1. *Indian reservations have been in existence since 1851. They have existed since 1851.*
2. *Christopher Columbus was probably the first one to discover America.*
3. *Indians have always worshipped nature.*
4. *There have been Indians in America for more than 10,000 years.*

Enfin il est important à ce stade de faire réfléchir les élèves à leur pratique de la langue. On effectue donc une PRL (Pratique Raisonnée de la Langue) sous forme de tableau pour fixer les choses. Je précise ici que la PRL est apparue dans les années 1980 et qu'elle n'est plus réellement mise en avant aujourd'hui dans les instructions officielles. Je fais cependant le choix de continuer à l'utiliser puisqu'elle me semble pertinente dans certains cas, elle permet ici de mettre en perspective des valeurs et des emplois.

<i>Present perfect</i>	Prétérit
<i>The situation has improved in the last twenty years</i>	<i>In the 20th century the situation improved.</i>
<i>I can't go back home, I've lost my keys</i>	<i>I lost my keys yesterday</i>
<ul style="list-style-type: none"> - On met l'accent sur le lien avec le présent - On s'intéresse au bilan, au résultat, aux conséquences dans le présent 	<ul style="list-style-type: none"> - On met l'accent sur la rupture avec le présent - On s'intéresse à un fait passé, achevé, qui peut être daté.
Marqueurs : <i>Since, for, already, over the past (2 days), not yet, recently, so far, lately, in the last (2 days), always, never / ever.</i>	Marqueurs : <i>Ago, yesterday, last year, in 1999, when..</i>

Séance 11: Évaluation formative

1. Preterite or present perfect ?

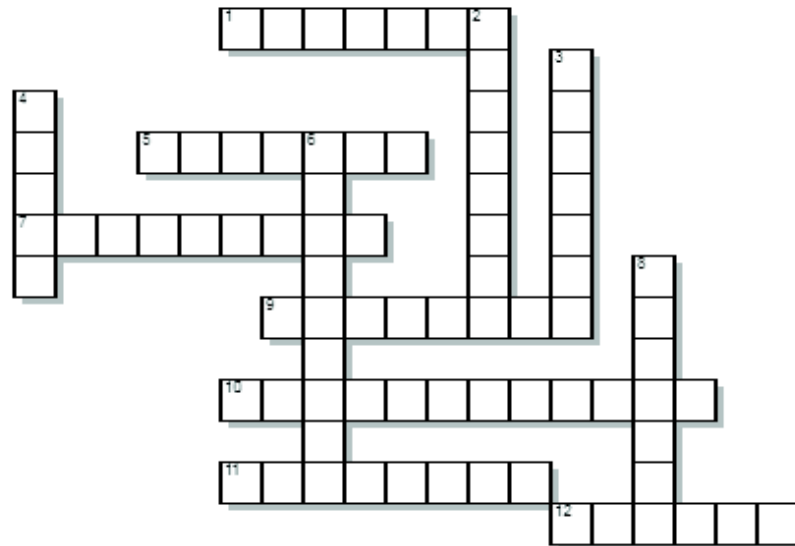
(7.5 pts)

1. Christopher Columbus _____ (arrive) in America in 1492.
2. The American government _____ (never/apologize) publicly to the Natives for destroying their culture.
3. The Battle of Wounded Knee _____ (take) place in 1890. It _____ (be) the last major battle between the Native Americans and the US calvary.
4. In 1817, the Cherokee _____ (become) the first Native Americans recognized as U.S. citizens.
5. On June 2, 1924, U.S. Republican President Calvin Coolidge _____ (sign) the Indian Citizenship Act. Since then, all Native Americans _____ (be) given American citizenship.
6. Until 1957, some states _____ (prevent) Native Americans from voting.
7. In the last few years, tribes in New Mexico, California, Nevada, Wisconsin and Washington State _____ (win) court cases which re-establish their ancient land and fishing rights.
8. The last Indian who could speak the Mohican language _____ (die) in 1933, but this language _____ (not disappear) completely, the Mohican community continuing to use some Mohican words for cultural and religious purposes.
9. Native Americans _____ (always/have) a great respect for Nature.
10. From the earliest years of colonization to today, American Indians _____ (suffer) discrimination and abuses.
11. Throughout the 19th century, the US government continually _____ (break) the treaty agreements with the Indians and _____ (take) their lands.

2. Give the missing forms.

(5 pts)

+	-	?
	They haven't apologized.	
They lost.		
		Did they live ?
It has decreased.		
	He didn't give.	



ACROSS

- 1 People who kill animals to eat
- 5 Name given by Christopher Columbus to the people he met in 1492
- 7 Animals killed during the conquest
- 9 Europeans brought them in America, it killed a lot of Indian people
- 10 National Holiday to thank the Indians
- 11 Opposite of eastward
- 12 Animals used both by Indians and Cowboys

DOWN

- 2 People who arrive on a new territory and settle
- 3 Indian tribe (starts with an "s")
- 4 Group of Indians
- 6 People living in America
- 8 A western migrant

Séance 12:

-Correction évaluation

-Travail sur le passif; partir d'une ou deux phrases :

« *Indians were pushed westward* » + « *by the settlers* »

Donner la phrase la plus simple possible au départ et ajouter l'agent par la suite avec les élèves.

Qui fait quoi ? À qui ? Nommer l'agent

Faire réfléchir au sens de la phrase « *to push* » / « *to be pushed* »

Remettre la phrase à l'actif : « *The settlers pushed Indians westward* »

- Faire réfléchir sur la forme de la phrase, S + AUX BE+ V -EN + O et s'attarder sur le groupe verbal « *were pushed* » = AUX = BE (conjugué) + participe passé

- Tableau récapitulatif:

Actif		Passif
<i>Settlers pushed Indians westward</i>	Prétérit	<i>Indians were pushed westward (by the settlers)</i>
Sujet + V -ED + COD + CCL		Sujet + AUX BE + V -EN + CCL + agent

Actif		Passif
<i>The American government have settled Indians into reservations</i>	<i>Present perfect</i>	<i>Indians have been settled into reservations (by the American government)</i>

Séance 13:

- Exercice: mettre les phrases au passif.

Turn into the passive.

1. The pioneers killed millions of buffaloes.

2. Europeans brought many animals to America.

3. The settlers considered Indians as uncivilized people.

4. Native Americans spoke many different languages.

5. The US government took the Indians' land.

6. The pioneers pushed the Natives westward.

7. The government has created 300 reservations since the end of the wars.

8. Indians have always worshipped nature.

9. American society has always discriminated Native Americans.

- Lecture d'un texte d'approfondissement:

Les élèves doivent après la lecture, s'intéresser aux formes verbales soulignées pour les classer dans le tableau qui suit et qui regroupe toutes les formes verbales possibles, à l'actif et au passif.

	<i>Active</i>	<i>Passive</i>
<i>Simple present</i>		
<i>Present BE + V -ING</i>		
<i>Present perfect</i>		
<i>Simple Past (preterite)</i>		
<i>Past BE + V -ING</i>		
<i>Past perfect</i>		
<i>Modal</i>		

Native Americans to J.K. Rowling: We're Not Magical

BY Becky Little / Ben Child / PUBLISHED FRI MAR 11 07:00:00 EST 2016

The author has come under fire for equating Navajo religious beliefs with the world of her fictional *Harry Potter* characters.

5 In *Peter Pan*, Tiger Lilly and her tribe are part of the magical landscape of Neverland. In *Twilight*, some Quileute people are born with the ability to turn into wolves. Now, in J.K. Rowling's new digital story collection, *History of Magic in North America*, Navajo traditions are placed in the same fictional world as Harry Potter: Rowling's new collection equates "skin walkers"—a Navajo term for people who turn into animals—with Animagi, the type of witches and wizards who morph into animals in her *Harry Potter* series.

10 Rowling revealed the origins of the conflict between North America's magical community and their non-magical counterparts, which is expected to form the background of *Fantastic Beasts and Where to Find Them*.

15 She also revealed that much of the hatred towards the wizarding community has been fostered by the descendants of a sub-group known as the Scourers, magic-practicing bounty hunter types who were expelled from the magical community for betraying their brethren, and slowly devolved into No-Majs with "an absolute conviction that magic was real, and the belief that witches and wizards ought to be exterminated wherever they were found".

20 Immediately, many scholars and fans responded with criticism, just as people did three years ago when Johnny Depp played Tonto in *The Lone Ranger*, and in past instances when white writers and actors have employed stereotypes of Native Americans in storytelling.

25 The first issue, says Leanne Howe, a Choctaw Nation citizen, is that Rowling attributes the tradition of skin walkers to all Native Americans of the pre-Columbian era, as though they were a monolithic group with one set of beliefs. The second problem is that Native American traditions are equated with magic.

30 "I would never use the term 'magic' in relation to native practices and belief," Howe says. Native people "simply cannot be respected and given respect in the 21st century" when their history and traditions are trivialized.

35 Fantasy is an important part of children's literature, but problems arise when a race of people is constantly portrayed as magical, and therefore fictional. "We are fighting everyday for the protection of our sacred sites which are being destroyed," scholar Adrienne Keene writes on her blog Native Appropriations.

40 When native traditions are constantly depicted as relics, it gives the impression that those traditions—and the more than 5 million native people in the United States—don't exist anymore. Think of the Native American characters you've encountered in books and movies. How many of them were portrayed as characters from the past, and how many of them were depicted as people in the modern world?

45

Séance 14:

- Correction du tableau:

	<i>Active</i>	<i>Passive</i>
<i>Simple present</i>	<i>attributes</i> <i>don't exist</i> <i>turn</i>	<i>are placed</i> <i>is constantly portrayed</i>
<i>Present BE + V -ING</i>	<i>are fighting</i>	<i>are being destroyed</i>
<i>Present perfect</i>	<i>has come</i> <i>have employed</i>	<i>has been fostered</i>
<i>Simple Past (preterite)</i>	<i>revealed</i>	<i>were expelled</i>
<i>Past BE + V -ING</i>	<i>X</i>	<i>X</i>
<i>Past perfect</i>	<i>X</i>	<i>X</i>
<i>Modal</i>	<i>would never use</i>	<i>ought to be exterminated</i> <i>cannot be respected</i>

- PRL sur le passif dans le texte:

exemple: “*are placed*” Sujet: Navajo traditions

À la forme active: “*the same fictional world as Harry Potter places Navajo traditions...*”

exemple: “*are being destroyed*” Sujet: sacred sites

À la forme active: “*Fantasy is destroying our sacred site.*”

Conclusion: Le passif est utilisé pour les actions subies par le sujet. Il permet de mettre en avant le sujet.

Ce texte n'est pas utilisé ici pour réfléchir à des utilisations en contexte du *present perfect*, cependant je tiens à analyser en terme linguistique les quatre occurrences présentes afin de me

préparer à d'éventuelles questions des élèves, mais aussi afin de pouvoir me servir de ces occurrences si le besoin s'en fait sentir en classe. Tout d'abord je noterai que le sens et le contexte de l'article sont propices à l'utilisation du *present perfect* puisque cet article fait état d'une polémique autour de l'utilisation, par J.K. Rowling, des mythes des Indiens d'Amérique dans différents romans. En cela il est tout à fait probable de rencontrer le *present perfect* puisqu'il va permettre à l'énonciateur de mettre en avant une conséquence présente d'un fait ou d'une action passée. De plus dans un article de presse il est fort probable de rencontrer des occurrences au *present perfect* puisque c'est un « temps » utilisé dans le discours journalistique pour mettre l'accent sur le caractère actuel des informations.

La première occurrence est la suivante : « *The author has come under fire for [...]* » (l.1). Dans cet exemple le *present perfect* marque le passage d'un état à un autre, J.K. Rowling est aujourd'hui critiquée pour ce qu'elle a dit par le passé. L'énonciateur s'intéresse au résultat présent des conséquences de l'événement, notamment en utilisant un verbe lexical de type processus, action involontaire. De plus on est en présence ici d'un parfait de type « *hot news perfect* » qui met l'accent sur le caractère actuel de l'événement. Cet emploi du *present perfect* est relevé par le *Bescherelle* (cf. p.23 de ce mémoire), qui explique que ce « temps » peut servir à « rapporter un événement récent (comme les bulletins d'informations) » (Malavieille & Rotgé, 2008, § 64). On trouve également cette explication dans *La Grammaire anglaise en contexte* (cf. p. 16 de ce mémoire).

Dans la seconde occurrence « [...] *much of the hatred towards the wizarding community has been fostered by the descendants [...]* » (l. 15-16), l'énonciateur dresse un bilan présent d'actions passées, en mettant l'accent sur leurs conséquences dans l'actuel. La tournure passive elle, permet de mettre en relief l'événement pour attirer l'attention sur le fait lui-même. Notons que l'emploi du mot « *foster* » peut avoir un double sens, il signifie ici « entretenir la haine » mais peut également évoquer le fait de prendre soin de quelque chose ou quelqu'un comme dans son sens premier « *to foster a child* », et pourrait être rendu en français par l'expression « nourrir la haine ». (Le Grand Robert & Collins, 2017)

Enfin dans l'occurrence « *have employed* » (l. 24) il est intéressant de regarder le contexte discursif de la phrase : « *Immediately, many scholars and fans responded with criticism, just as people did three years ago when Johnny Deep played Tonto in The Lone Ranger, and in past instances when white writers and actors have employed stereotypes of Native Americans* »

in storytelling ». On remarque que la première partie de la phrase est au prétérit avec deux compléments temporels « *ago* » et « *when* » et que l'occurrence au *present perfect* se trouve dans un contexte passé avec le repère du révolu « *in past instances* ». Cet énoncé nous rappelle que cette association en apparence contradictoire est en réalité bien utilisée en anglais, comme on a pu le constater dans l'article de Anne Trévisse et mentionné en page de ce mémoire. Cet emploi nous donne un « regard sur le passé » (Souesme, 2003, p.78) tout en prenant en compte l'état résultant dans l'actuel, ainsi l'énonciateur « exprime sa position et qualifie le sujet de l'énoncé » (Souesme, 2003, p.78), ici « *white writers and actors* ». De cette manière l'énonciateur met l'accent sur une caractéristique du sujet et invite le lecteur à en tirer un jugement de valeur.

Une dernière occurrence apparaît dans ce texte, il s'agit de « *Think of the Native American characters you've encountered* » (l. 42). Le *present perfect* permet ici de faire le bilan d'une expérience dans l'actuel. Ce parfait d'expérience est une des valeurs que les élèves doivent absolument maîtriser.

- Préparation à la tâche finale avec un débat:

“*Does westward expansion mean progress ? Technological progress, human progress, social progress ?*”

Pour aider les élèves on peut rappeler certains faits:

- *Development town and cities*
- *1807 invention of steam engine*
- *1917 new canal to carry products (Erie Canal)*
- *confiscation of lands from Native Americans*
- *300 reservations created : safe places ?*
- *19th century: development railroads*
- *1890 Battle of Wounded Knee : 300 Native Americans died*
- *1924 American citizenship to Native Americans*
- *discrimination towards Native Americans*
- *Europeans brought diseases*
- *1830, Indian removal act : Native Americans pushed westward*
- *18th to 19th century : 6 million buffaloes killed*

- Une correction possible du débat:

<p><i>Westward expansion means progress because</i></p> <p><i>The settler's point of view</i></p>	<p><i>Westward expansion does not mean progress because</i></p> <p><i>Native Americans' point of view</i></p>
<p><i>I think westward expansion means progress because.....</i></p> <p><i>In 1800 towns and cities increased and new methods of transports were used/introduced such as stagecoaches.</i></p> <p><i>We created steam engines in 1807.</i></p> <p><i>In 1917, we created the Erie Canal, which allowed the passage of boats inland carrying products and passengers.</i></p> <p><i>In 1828, the first operational locomotive was used in the land, which eased the expansion.</i></p> <p><i>On June 2, 1924 we put into place the Indian Citizenship Act, which granted American citizenship to Native Americans.</i></p>	<p><i>I think westward expansion does not mean progress because.....</i></p> <p><i>In 1820, the Land Act allowed the confiscation of our lands.</i></p> <p><i>In 1830, 60,000 of our people were forced to migrate.</i></p> <p><i>Western expansion brought wars such as the Battle of Wounded Knee in 1890 during which 300 Native Americans died.</i></p> <p><i>We were forced to move and had to live in reservations.</i></p> <p><i>With the arrival of settlers, we have suffered discrimination from the earliest years of colonization to today.</i></p> <p><i>From the 18th to the 19th century, 6 million buffaloes were killed.</i></p> <p><i>Throughout the 19th century, our lands were taken.</i></p>

Séance 15 et 16:

Présentation et réalisation de la tâche finale

On récapitule à l'oral:

- Attention à la conjugaison des verbes: revoir les PRL, les différences d'emploi des « temps », les marqueurs temporels.

- Savoir rappeler un fait historique pour donner des exemples.
- Pourquoi ai-je besoin du passif et du *present perfect*? Le passif est utile pour montrer qui subit l'action. Le *present perfect* est utile pour montrer des conséquences d'actes / de faits passés, dans le présent.
- Donner quelques exemples avec seulement les noms et les verbes nécessaires:

“→ *Lands / take / pioneers*

Lands were taken / have been taken

The pioneers took / have taken

→ *Buffaloes / kill / settlers*

Buffaloes were killed / have been killed

The settlers killed / have killed”

3.2 Analyse de la séquence

La séquence débute par un *brainstorming* car donner des mots est plus facile pour les élèves que de faire des phrases immédiatement. De plus cela permet de faire une évaluation diagnostique du vocabulaire déjà connu et ensuite d'injecter le vocabulaire non-connu. Les élèves doivent le classer en thème afin d'organiser leur savoir.

On présente ensuite un tableau de John Gast, un document authentique, qui donne une représentation visuelle d'un fait historique. Ce tableau permet de réemployer le vocabulaire vu précédemment tout en assimilant le contexte historique. Les élèves sont ensuite guidés dans leur analyse avec une grille qui découpe le tableau en trois : *the west, the frontier, the east*. De cette manière il est plus facile pour des élèves de troisième d'accéder à l'implicite, notamment à comprendre la notion de frontière, essentielle ici.

Un texte à trou permet ensuite de réemployer une nouvelle fois le vocabulaire important, tout en résumant les notions abordées grâce au tableau, mais cette fois à l'écrit.

Afin de concrétiser et réutiliser les compétences d'analyse d'un document iconographique, le professeur présente trois affiches de western dans lesquelles les élèves doivent repérer les similitudes et les analyser afin d'en déduire un message.

À la suite de cette activité, on présente deux textes aux élèves, le premier résume la situation actuelle des Indiens alors que le second résume les guerres de colonisation. Dans un même temps, ces textes introduisent des données tangibles, réutilisables pour la tâche finale, et la différence entre les « temps » du présent et les « temps » du passé. Les élèves doivent trouver des informations précises, ils sont donc guidés à l'aide de la colonne « information », et remplissent les cases « *then* » et « *now* » en premier. Avant de pouvoir utiliser le *present perfect* et remplir la colonne « *changes* », on propose aux élèves de comparer les formes verbales de deux phrases, une au prétérit et la seconde au *present perfect*. Comme on l'aura remarqué dans l'analyse des manuels, il est important que l'élève observe un fait de langue en contexte et analyse sa valeur avant de pouvoir lui même le réutiliser. Enfin l'élève complète la colonne « *changes* », pour cela il doit d'abord analyser les données recueillies et employer le *present perfect* dans sa valeur de bilan présent d'événements passés.

Après avoir présenté et manipulé le *present perfect*, un temps dans la séquence est consacré aux exercices d'appropriation de la structure. Les élèves doivent classer des repères temporels liés, soit au prétérit, soit au *present perfect*, puis conjuguer des formes verbales en contexte tout en s'aidant de ces repères temporels. Comme il l'aura été démontré tout au long de ce travail, le *present perfect* ne peut pas être traité séparément du prétérit, c'est en effet en étudiant la langue sur la base de micro-système, en comparant les structures, que l'on peut appréhender une partie de la grammaire anglaise. Un exercice de traduction est également proposé afin de travailler les compétences d'analyse inter-langue. Et enfin, une PRL (Pratique Raisonnée de la Langue) est réalisée par les élèves, ils doivent résumer leur connaissances dans un tableau comparant le prétérit et le *present perfect*. Ce tableau s'organise autour de deux exemples, puis des valeurs, puis des marqueurs temporels. La PRL n'est plus préconisée dans les nouvelles instructions mais elle n'est pas à bannir pour autant. Effectivement le CECRL, les programmes et le socle commun laissent libre choix aux professeurs dans leur réflexion autour de la grammaire, ce qui permet d'utiliser notamment la PRL lorsque son emploi est justifié. Dans certains cas elle s'avère être un outil déterminant pour faire réfléchir les élèves à la corrélation entre la valeur d'un fait de langue et son emploi en contexte.

Une fois la réflexion sur la langue et les entraînements terminés, une évaluation formative permet de voir ce que les élèves ont compris et / ou retenu. L'évaluation s'organise autour de trois exercices : conjuguer les formes verbales en contexte, manipuler les structures en trouvant les formes affirmatives, négatives et interrogatives, et des mots croisés réutilisant le vocabulaire de la séquence.

Une dernière notion grammaticale sera nécessaire aux élèves lors de la tâche finale, c'est pourquoi plusieurs activités permettent de retravailler le passif. Le passif sera utile aux élèves pour mettre l'accent sur celui qui subit l'action, en l'occurrence les indiens. Ces activités seront suivies d'une PRL qui résume le fonctionnement du passif, avec du prétérit et du *present perfect* pour créer du lien entre ces notions. C'est pourquoi un dernier exercice permettra de croiser l'utilisation du passif avec les deux « temps » étudiés ici. Le texte du *National Geographic* sera donc étudié via le prisme des formes verbales présentes et qui seront récapitulées dans un tableau de conjugaison. Ce tableau sépare les formes passives des formes actives, avec les « temps » simples et les « temps » composés de l'anglais.

Pour terminer la séquence et s'entraîner à la tâche finale, les élèves devront réaliser un débat

qui leur permettra de réemployer tout ce qui aura été vu pendant la séquence : le vocabulaire, les formes verbales, les valeurs, le passif, les données chiffrées, et les éléments culturels liés à l'ouest Américain et sa conquête.

La réalisation de la tâche finale est la dernière étape de cette séquence, elle permet elle aussi de réinvestir les contenus linguistiques et pragmatiques en contexte réel de communication.

Conclusion

L'étude de ces différentes ressources, universitaires, institutionnelles et pédagogiques, m'a permis de créer une séquence destinée à transmettre un contenu culturel, linguistique et pragmatique qui fait sens et permet à des élèves d'acquérir des compétences et des connaissances nécessaires pour s'exprimer en anglais. Ce mémoire avait pour but de proposer des stratégies d'enseignement du *present perfect* et d'en faciliter son apprentissage grâce à l'analyse des ressources mises à disposition des professeurs.

On constate que toutes ces ressources ont en commun de dégager un certain nombre de points essentiels à l'étude du *present perfect*. En effet les ressources universitaires, institutionnelles et pédagogiques présentent le *present perfect* comme un « temps » présent. Il est composé d'un temps grammatical présent associé à un aspect parfait, et marque un lien entre le passé et le présent de l'énonciation. Il nécessite d'avoir étudié et compris le prétérit en amont de son étude, ainsi que les marqueurs temporels qui y sont liés. Chaque ressource propose également un travail inter-langue pour comparer et comprendre les différences entre le français et l'anglais. Enfin un des points les plus importants repris par chaque acteur de l'enseignement, est le contexte et la contextualisation. La grammaire ne prend réellement sens qu'en contexte énonciatif.

La notion de contexte est déterminante également du point de vue institutionnel, le professeur ne peut créer une séquence qu'autour d'un contexte et d'un contenu culturel et c'est par le biais de la culture que l'on rentre dans une séquence. Les programmes proposent pour cela différentes entrées culturelles regroupées en notions et c'est ici la notion de voyages et migrations qui a été retenue. Cette notion m'a donné l'envie d'étudier l'histoire de l'ouest Américain, et c'est ainsi que l'utilisation du *present perfect* s'est trouvée indispensable, en effet il est utile pour faire un bilan d'une situation passée dans le présent. Rappelons qu'un fait de langue se doit d'être étudié s'il est indispensable à la communication et ne doit pas être traité dans le seul intérêt d'étudier un point de grammaire.

La notion de contextualisation est également prise en compte dans le choix des documents étudiés avec les élèves, ces documents sont authentiques et variés afin d'ancrer, toujours plus, la séquence dans un contexte culturel donné. Les documents proposés sont de différentes

natures, on trouve un article de journal, une peinture, des affiches de films, et des textes informatifs. Des supports variés nous assurent un ancrage culturel réel et nous permettent de travailler différentes compétences, en effet l'oral aura sa place dans une séquence qui étudie de *present perfect* grâce à des documents iconographiques qui permettront de déclencher la parole. L'écrit et la compréhension de l'écrit auront également une place importante puisque les élèves devront observer la présence indispensable du *present perfect* dans certains contextes énonciatifs. Notons que le passage de l'oral à l'écrit se fait petit à petit dans cette séquence. Tout d'abord l'élève est amené à donner des mots grâce à un document iconographique, puis il les classe dans un tableau afin d'organiser son savoir. Par la suite l'élève observe des occurrences en contexte, il en définit les valeurs avant de les manipuler et enfin de les réutiliser afin de réaliser une tâche communicative. De cette manière l'élève construit son savoir pas à pas et est guidé vers l'autonomie. Les compétences et les connaissances engrangées dans la séquence seront utiles aux élèves pour réaliser la tâche finale, chaque activité doit mener petit à petit à la réalisation en autonomie de cette tâche. L'étude du *present perfect* s'impose alors, mais dans une logique d'utilisation indispensable à la réalisation d'une tâche communicative.

Au cours de ces recherches j'ai constaté qu'une simplification s'effectue naturellement lorsque l'on passe des ouvrages universitaires aux ouvrages pédagogiques. On simplifie en réduisant notamment le champ des valeurs, mais également en écartant l'aspect progressif, et en ne présentant pas les exceptions. Certaines valeurs, comme l'attribution d'une propriété au sujet de l'énoncé et certaines exceptions, comme l'utilisation de *ago* avec une forme verbale au *present perfect*, ne peuvent pas être étudiées avec des élèves de troisième. Cette simplification s'explique par le passage du monde de la recherche au monde professionnel, en effet des élèves de troisième ne peuvent pas appréhender la langue de la même manière qu'un universitaire. Le cadre institutionnel influe également sur cette simplification puisque le fait d'entrer dans une séquence via un contenu culturel ne permet pas d'étudier toutes les valeurs du *present perfect*, en effet il ne serait pas logique que toutes ces valeurs soient nécessaires à la réalisation d'une tâche communicative précise. De plus, les instructions officielles donnent une place importante à l'oral, et impliquent donc que les professeurs simplifient certaines activités pour aider les élèves à les réaliser à l'oral.

Nous retiendrons de ce travail de recherche et de sa mise en pratique que l'élève construit son savoir de manière logique, en fonction de ses besoins langagiers, tout en acquérant des compétences pragmatiques, culturelles et linguistiques transversales qui lui seront utiles tout au long de sa vie, et qui vont au delà de l'étude d'une langue étrangère comme l'anglais.

Bibliographie / Sitographie

- Auteur inconnu. *Brighton in the rain*.
- Auteur inconnu. *Le Grand Robert & Collins* via les e-ressources du site Univ Rouen. <http://grc.bvdep.com.ezproxy.normandie-univ.fr/> (consulté le 27/08/2018)
- Benoit, W., Jobert, M., Lasbleiz, G., Mallet, F. & Roussel, M. (2009). *Connect*. Paris : Hachette éducation (Istra)
- Benoit, W., Jobert, M., Lasbleiz, G., Mallet, F. & Roussel, M. (2009). *Connect : workbook*. Paris : Hachette éducation (Istra)
- Bourguignon, C. (2015). *La démarche didactique en anglais : Du concours à la pratique*. Paris : Puf (collection major)
- Conseil de l'europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf (consulté le 11/10/2017)
- Ford, J. (1939). *Stagecoach*. <https://loftcinema.org/film/stagecoach/> (consulté le 23/01/2018)
- Ford, J. (1950). *Rio Grande*. [https://nl.wikipedia.org/wiki/Rio_Grande_\(film\)](https://nl.wikipedia.org/wiki/Rio_Grande_(film)) (consulté le 23/01/2018)
- Ford, J. (1950). *Rio Grande*. <https://fffmoviepostermuseum.com/wing/john-wayne-foreign-posters-1950s/> (consulté le 23/01/2018)
- Gast, J. (1872). *American progress*
- Lallement, B., Abolivier, J.-M, Martinez, J. & Pierret, N. (2003). *Trackers*. Paris : Hachette éducation
- Larreya, P. & Rivière, C. (2010). *Grammaire explicative de l'anglais: 4ème édition*. Paris : Pearson education france
- Little, B. (2016). Native Americans to J.K. Rowling: We're not magical. *National Geographic*. Retrieved from <https://news.nationalgeographic.com/2016/03/160311-history-of-magic-in-north-america-jk-rowling-native-american-stereotypes/> (consulté le 04/02/2018)
- Malavieille, M. & Rotgé, W. (2008). *Bescherelle anglais : la grammaire*. Paris : Hatier
- Marcangeli, C., Martin-Cocher, O., Plays, S. & Vialleton, E. (2015). *New Enjoy*. Paris : Didier

- Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Annexe 3, Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) : Arrêté du 9/11/2015. *Bulletin officiel spécial de l'éducation nationale*, 11. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717 (consulté le 11/10/2017)

- Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Les programmes du collège : Arrêté du 9/11/2015. *Bulletin officiel spécial de l'éducation nationale*, 11. <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html> (consulté le 11/10/2017)

- Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Socle commun de connaissances et de compétences : Décret n° 2015-372. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, 11. http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf (consulté le 11/10/2017)

- Mercury, F. (1977). *We are the champions*. News of the world

- Souesme, J.-C (2003). *Grammaire anglaise en contexte*. Paris : Orphys

- Terré, C. & Blamont-Newman, K. (1996). *Pick and choose*. Paris : Hachette éducation

- Trévisse, A. (2004) *Quelques jeux du present perfect avec les déterminations spatio-temporelles quantitatives et les spécifications qualitatives*. J.-M. Merle et L. Gournay. Mélanges en hommage à J. Guillemin-Flescher, Orphys, pp.235-246. <halshs-00732806>

Table des matières

Introduction.....	3
1. Étude linguistique.....	6
<i>1.1 Organisation des ouvrages et des remarques préliminaires.....</i>	<i>6</i>
<i>1.2 Le prétérit, ce qu'il faut retenir.....</i>	<i>9</i>
<i>1.3 Le present perfect.....</i>	<i>10</i>
<i>1.3.1 Les remarques préliminaires.....</i>	<i>10</i>
<i>1.3.2 Présentation et comparaison des définitions, valeurs et emplois du present perfect</i>	<i>13</i>
<i>1.3.3 Le present perfect, ce qu'il faut retenir.....</i>	<i>23</i>
2. Étude en contexte d'enseignement.....	26
<i>2.1 Les instructions officielles.....</i>	<i>26</i>
<i>2.2 Les manuels.....</i>	<i>33</i>
2.2.1 Pick and choose.....	33
2.2.2 Trackers.....	38
2.2.3 Connect.....	44
<i>2.3 La pratique des enseignants.....</i>	<i>46</i>
<i>2.4 Ce qu'il faut retenir de ces différentes ressources.....</i>	<i>53</i>
3. Étude en contexte d'exercice du métier.....	55
3.1 Mise en pratique.....	56
3.2 Analyse de la séquence.....	78
Conclusion.....	82
Bibliographie.....	85
Table des matières.....	87
Annexes.....	88

Annexes

Annexe 1 :

Étude détaillée du prétérit dans les trois ouvrages de grammaire de ce mémoire.

1. Présentation des définitions, valeurs et emplois du temps prétérit

Dans *La Grammaire anglaise en contexte* (p. 62-67)

Dans une introduction sur la « valeur fondamentale de la marque -ED du prétérit simple » cet ouvrage décrit la valeur du prétérit comme « aoristique ». Il reprend ainsi les arguments développés dans les remarques préliminaires, qui démontrent que le prétérit :

« n'est repéré ni par rapport au moment de l'énonciation ni par rapport à l'énonciateur. [...] Il y a un éloignement [...] qui peut être de deux ordres : ou bien il s'agit d'un décalage sur le plan temporel ou bien d'un décrochage modal ». (Souesme, 2003, p. 62)

Cette distinction des deux valeurs fondamentales du prétérit est ensuite développée dans les deux grandes parties de ce chapitre sur le prétérit simple : le décalage temporel et le décrochage par rapport à la réalité.

La première partie concernant le décalage temporel s'ouvre sur un exemple qui illustre la « rupture entre le moment d'énonciation et le moment du procès » :

« *Where did you buy this nice bag ?* »

Puis cet exemple est complété par un autre avec un verbe d'état :

« *He liked chocolates* »

Ces deux exemples servent à démontrer que le prétérit renvoie la plupart du temps à du révolu. Cependant cela ne permet pas de situer l'énoncé dans le temps par rapport à la situation d'énonciation ; il faut donc des marqueurs annexes, comme dans les exemples suivants :

« *She arrived late this morning.*

Shakespeare died in 1616.

He went to Paris yesterday. »

Il est tout de même précisé par la suite que « les marqueurs temporels ne sont absolument pas nécessaires pour que l'on puisse et doive utiliser le prétérit » (Souesme, 2003, p. 63), comme

dans l'énoncé :

« *Where did you buy this nice pullover ?* »

Énoncé qui pourrait se rencontrer après un *present perfect* : « *Look at what I've just bought.* »

L'ouvrage introduit déjà une notion qui sera vue dans le chapitre sur le *present perfect* en expliquant que « c'est un changement de point de vue qui permet d'expliquer le passage du *present perfect* au prétérit. » (Souesme, 2003, p. 64). Sachant que le *present perfect* met l'accent sur le résultat présent d'un procès révolu alors que le prétérit situe le procès dans ce cadre temporel antérieur à l'actuel.

Ensuite cet ouvrage propose des remarques sur l'aspect lexical du verbe, qui est « non pertinent pour l'emploi du prétérit », même si un énoncé au prétérit peut indiquer une propriété, une caractéristique du sujet avec des verbes d'états :

« *Her voice sounded desperate.* »

Il est précisé ensuite que ces verbes d'états seront traduits en français par un imparfait alors qu'un verbe au prétérit simple, qui situe la relation prédicative comme révolue par rapport à la situation d'énonciation, sera traduit par un passé composé ou un passé simple. Ces remarques sur le passage d'une langue à l'autre sont suivies par un paragraphe qui explicite les cas de traduction où le prétérit devra être traduit par un imparfait :

- « Un état révolu caractérisant le sujet au moment de référence
- Un procès caractérisant le sujet et replacé dans un contexte passé
- L'énonciateur crée une situation repère au début d'une œuvre
- Dans un contexte avec une situation révolue où la relation prédicative constitue l'élément d'information majeur
- Un procès vu de l'intérieur, considéré dans une perspective historique, chronologique
- Le procès renvoie à une classe d'occurrences
- Le procès est vu sur le mode hypothétique (dans les subordonnées en *if*) » (Souesme, 2003, p. 65-66)

La deuxième partie de ce chapitre traite de la valeur modale du prétérit, et explique :

« lorsqu'il [l'énonciateur] ne peut asserter la validité d'une relation prédicative, il peut l'envisager sur le mode hypothétique, irréel, imaginaire [...]. Il fait comme si la relation était

validée ; il suppose qu'elle l'est alors qu'il sait fort bien qu'elle ne l'est pas. » (Souesme, 2003, p. 65-66)

L'exemple suivant est utilisé pour montrer qu'un énoncé au prétérit construit une relation prédicative non validée et peut donc avoir une valeur modale :

« *If I knew, I would tell you.* »

Sous entendu « *I don't know* ».

La même chose s'observe avec le verbe *wish* notamment :

« *I wish I had a car.* »

Après avoir mentionné ces cas de subordonnées au prétérit modal, l'ouvrage évoque la forme de politesse :

« *By the way, I wanted to ask you...* » (Souesme, 2003, p. 66-67)

Dans *La Grammaire explicative de l'anglais* (chapitre 4 p. 33-44)

Après une remarque introductive, l'ouvrage présente les formes du présent et du prétérit simple ainsi que la prononciation de la terminaison -ED et les cas particuliers orthographiques.

Après les formes, ce sont les sens et emplois qui sont présentés. Comme dans ce chapitre, le présent et le prétérit sont traités conjointement, cela permet aux auteurs de présenter le présent, puis le prétérit, et donc de mettre en regard ces deux temps grammaticaux :

« Le présent, nous l'avons vu, fait apparaître ce qui est représenté par le verbe ou l'auxiliaire comme réel au moment présent. Le prétérit par opposition, le fait apparaître comme non réel au moment présent. Cette non-réalité peut prendre plusieurs formes ; c'est ce qui détermine les catégories d'emploi du prétérit. Il faut distinguer, en premier lieu, deux grandes catégories d'emplois : les emplois temporels (valeur de passé) et les emplois non temporels (valeur hypothétique). » (Larrea & Rivière, 2010, p. 36)

Les emplois temporels du prétérit sont divisés ici en deux catégories : le passé de narration et le passé de discours indirect.

Le passé de narration est présenté avec l'exemple :

« *Ted smoked cigars.* »

L'ouvrage rappelle que cet énoncé doit être associé à un repère temporel (*in 1950* ;

yesterday...) pour être concevable et que ce repère peut aussi être la mention d'un lieu : *in Paris* (sous entendu, *when I was in Paris*). Il est conclu :

« le prétérit temporel présente l'événement comme faisant partie d'une situation qui n'a plus de réalité au moment présent ». (Larreya & Rivière, 2010, p. 37)

Il est également précisé que l'aspect non marqué, zéro, combiné au présent ou au prétérit exprime une « vision globale » sur un événement.

Ses emplois :

- récits
- événements qu'il est normal de considérer en bloc
- événements habituels
- événements déjà programmés à un moment du passé (Larreya & Rivière, 2010, p. 37-38)

Le passé de discours indirect est présenté avec cet exemple :

« *Mary said, 'John likes tea'* » devient au discours indirect : « *Mary said that John liked tea* ».

On constate qu'il y a une règle de concordance des temps qui impose le prétérit dans l'énoncé rapporté, sauf si les faits rapportés sont toujours valables au moment présent, et sauf si le verbe de l'énoncé rapporté est déjà au prétérit, qui deviendra alors un verbe au past perfect :

« *Tom said 'I arrived on May 1st'* » devient au discours indirect : « *Tom said that he had arrived on May 1st* ». (Larreya & Rivière, 2010, p. 38-39)

Les emplois non temporels sont divisés en deux catégories principales de valeurs hypothétiques : valeur d'irréel et de doute, une troisième s'intéresse aux emplois particuliers avec les verbes du type *want*. Pour ces deux catégories, les auteurs ont utilisés l'opposition présent / passé pour rendre compte de leur valeurs hypothétiques. (Larreya & Rivière, 2010, p. 42-44)

Valeur d'irréel :

« *If he knows the answer, he'll give it to you* » / « *If he knew the answer, he'd give it to you* ».

Cette opposition permet de montrer comment l'emploi du prétérit ancre le deuxième énoncé dans l'irréel. En effet pour le premier énoncé on ne sait pas si la relation prédicative est validée, alors que pour le second, on sait qu'elle ne l'est pas, ce qui place cet énoncé dans le

domaine de l'irréel. (Larreya & Rivière, 2010, p. 42)

Valeur de doute :

« *If I win the lottery I'll buy myself a watch* » / « *If I won the lottery I'd buy myself a watch* ».

La même différence est observable avec cette opposition : le second énoncé a une valeur de doute plus grande que pour le premier.

Cette valeur de doute permet également d'exprimer une valeur de politesse, car l'énonciateur laisse libre son interlocuteur de réaliser ou non la relation prédicative :

« *Could you close the door please ?* » (Larreya & Rivière, 2010, p. 43)

Dans le *Bescherelle anglais, la grammaire* (paragraphe 48-56)

Le prétérit simple est expliqué via ses formes, via la prononciation du -ED et ses règles orthographiques. Puis la valeur de base du prétérit est présentée :

« Le prétérit exprime une rupture : par rapport au moment présent '*I saw her yesterday*' ou par rapport au réel '*Oh if you were here !*'

La rupture avec le moment présent :

- un état qui appartient au passé
- une action qui appartient au passé
- une habitude qui appartient au passé
- la forme du récit » (Malavieille & Rotgé, 2008, § 51-52)

Trois remarques suivent ces définitions, une première concernant la traduction en français :

« Notez l'emploi du passé composé ou du passé simple en français, selon le niveau de langue. » (Malavieille & Rotgé, 2008, § 52)

Une seconde concernant les indicateurs temporels :

« Attention le prétérit signalant une rupture avec le moment présent, il est logique de l'employer avec les indications temporelles qui expriment cette rupture. [...] Avec de telles indications temporelles, l'emploi du *present perfect* serait totalement agrammatical, car le *present perfect* exprime un lien avec le présent. Mais le prétérit peut aussi s'employer sans indication temporelle, puisqu'il situe par lui-même l'événement dans un passé coupé du présent. » (Malavieille & Rotgé, 2008, § 52)

Une dernière concernant l'aspect, même si ce terme n'est jamais employé :

« Avec le prétérit simple le locuteur se veut avant tout factuel : il énonce des faits bruts considérés en eux-mêmes. Avec le prétérit simple, ce sont les événements qui sont mis en avant. Avec BE + -ING c'est l'observation de l'événement par le locuteur qui est mis en avant. Avec HAVE + participe passé, c'est le lien avec le présent. » (Malavieille & Rotgé, 2008, § 52)

La rupture avec la réalité présente, le non-réel :

L'ouvrage précise que ce temps a une valeur d'hypothétique et qu'il est également appelé « prétérit modal ». Il est ajouté que le verbe *be* se conjugue *were* à toutes les personnes. Les emplois du prétérit non-réel sont ensuite listés :

- « Après certaines conjonctions (*if; as though...*). Après *if* le prétérit signale que l'événement est soit nié au moment présent, soit peu envisageable dans l'avenir.)
- Après certains verbes (*imagine; suppose; wish...*)
- Après certaines expressions verbales (*would rather; it's time; it's about time...*)
- Dans les requêtes, prétérit de politesse ». (Malavieille & Rotgé, 2008, § 54)

Le paragraphe suivant décrit le prétérit de discours indirect avec l'exemple suivant :

« *He said 'I want to go on holiday'* » / « *He said he wanted to go on holiday* »

Cet emploi du prétérit est explicité grâce à une comparaison et permet de le comprendre simplement en observant les exemples.

Il est rappelé ensuite qu'après une subordonnée en *if* et *when*, on emploie le prétérit. (Malavieille & Rotgé, 2008, § 55)

Enfin ces paragraphes concernant le prétérit simple se terminent par des remarques sur les traductions du prétérit en français. Trois possibilités sont évoquées : le passé simple, le passé composé et l'imparfait. On emploie :

- « le passé simple pour le récit
- le passé composé pour le récit dans un style moins soutenu
- l'imparfait pour les verbes à sens statique (« *At the time, he was eight* »), pour une action qui se répète (« *I went ice skating every day* »), pour le non-réel (« *If you really knew her* »), pour le discours indirect (« *He said he wanted to go on*

2. Comparaison des définitions, valeurs et emplois du temps prétérit des trois ouvrages

Cette partie sera dédiée à la comparaison des trois ouvrages dans leur manière d’appréhender le prétérit simple. Tout d'abord il est possible de dégager des points communs abordés par chacun des ouvrages :

- Une valeur temporelle et une valeur modale sont dégagées, même si des termes différents sont employés pour définir ces deux valeurs.
- La présence potentielle de marqueurs temporels pour repérer un énoncé au prétérit par rapport à la situation d'énonciation est abordée.
- Les traductions françaises sont évoquées.
- La forme de politesse est mise en avant.

Il y a ensuite des différences majeures qui seront évoquées à l'aide de la numérotation suivante : *La Grammaire anglaise en contexte* (1) ; *La Grammaire explicative de l'anglais* (2) ; *Bescherelle anglais, la grammaire* (3).

La notion d'aspect grammatical est traitée par ces ouvrages, mais ils utilisent des définitions et des termes différents, le (1) l'évoque au début du chapitre en précisant que le prétérit simple (comme le présent simple) a une valeur « aoristique », ce qui correspond donc à un aspect zéro. Le (2) parle d'une « vision globale » sur l'événement pour le prétérit simple (mais aussi pour le présent simple dans la partie concernée), ce qui correspond également à la valeur de l'aspect zéro. Puis le (3) évoque une valeur factuelle qui se concentre sur l'événement, ce qui correspond à la définition de l'aspect zéro. De plus, l'ouvrage compare cet aspect zéro aux aspects marqué que sont HAVE + -EN et BE + -ING.

On remarque que lorsque les ouvrages de grammaire traitent le prétérit simple, l'accent n'est pas mis sur la valeur de cet aspect zéro, bien que chacun des ouvrages définissent en leur terme une absence de point de vue de l'énonciateur avec l'aspect zéro. De plus on peut constater une évolution dans les termes employés. Le terme « aoristique » utilisé en (1) ne produit du sens que pour des lecteurs ayant des notions de linguistique, en revanche le terme de « vision globale » en (2) est compréhensible de tous et il en est de même pour la définition

du (3). Cette hiérarchisation des termes s'explique par le public visé par ces ouvrages. Cette remarque s'applique également à la présentation des formes du prétérit, qui se trouve dans (2) et (3) mais pas dans (1). L'auteur présume certainement que les lecteurs sont déjà au fait de ces formes, et considère qu'il n'est pas nécessaire de les rappeler dans un ouvrage destiné à des lecteurs familiers de la linguistique.

Dans le même ordre d'idée on peut voir que le (1) fait une remarque sur l'aspect lexical du verbe alors que les deux autres ouvrages n'en parlent pas dans ces chapitres, mais l'abordent soit au sein du chapitre consacré aux aspects pour (2) et au sein des notions de bases pour (3). Cette remarque s'avère utile pour des lecteurs qui ont connaissance de l'importance de l'aspect lexical d'un verbe et qui pourraient en tenir compte pour ce temps grammatical qu'est le prétérit alors que ce n'est pas nécessaire ici, puisque l'aspect simple est compatible avec tous les types de procès.

Une autre différence majeure entre ces ouvrages est la présence de catégories d'emplois. Autant on a pu constater que les mêmes catégories de valeur sont utilisées (temporelle et modale), ce n'est pas le cas en ce qui concerne les emplois. Dans le (2) les emplois temporels sont divisés en deux grandes catégories : le passé de narration et le passé de discours indirect, et les emplois modaux également : le doute et l'irréel. Ces catégories précises permettent aux lecteurs d'identifier des grands pôles d'utilisation de ce temps et ainsi de prendre conscience de règles grammaticales essentielles afin de former des énoncés corrects correspondant à la situation d'énonciation, et donc au contexte d'emploi. Dans le (3) il y a également une liste d'emplois qui correspond aux possibilités d'usage du prétérit pour les emplois temporels, et une liste des contraintes d'utilisation du prétérit pour les emplois modaux. En revanche il n'y a pas de listes d'emplois dans le (1), probablement car le fait de catégoriser peut créer des exceptions, et ainsi créer des confusions.

On remarque également que la notion de discours indirect n'est pas abordée dans le chapitre sur le prétérit simple dans le (1) alors qu'elle l'est dans les deux autres ouvrages. Or ce point est important dans l'appréhension du prétérit simple afin de ne pas faire de confusion lors du passage du discours direct au discours indirect. Cette notion est explicitée grâce à deux exemples mis en regard l'un de l'autre, ce qui permet de comprendre rapidement l'utilisation du prétérit dans ce cas simplement en observant les exemples.

Enfin les ouvrages (1) et (3) abordent d'ores et déjà le *present perfect* au sein du chapitre sur le prétérit, et ce pour mettre en relief les différences fondamentales d'emploi. Dans le (1) on parle d'un changement de point de vue lorsque l'on passe du prétérit au *present perfect*, ce qui sous entend un changement d'aspect. Cette remarque est comparable à la remarque faite dans le (3) qui précise que le *present perfect* et le prétérit ont des valeurs et des emplois différents puisque le *present perfect* crée un lien entre le passé et le présent ; contrairement au prétérit qui renvoie à du révolu.

Annexe 2 :

Échelle de correction grammaticale du CECRL

	CORRECTION GRAMMATICALE
C2	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).
C1	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
B2	A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus
B1	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair. Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
A1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

Annexe 3 :

Texte de Thomas Eidson, "St Agnes' Stand", 1994

The Outlaw

Nat Swanson, an injured outlaw on his way to California, is deep in the desert. He has just stumbled across a nun, Sister St Agnes, who has survived an Apache ambush, but is now trapped. The nun is convinced that Swanson has been sent by God.

"Do you have water?"

"In the canteens.¹ But go light, we're going to be running hard in a few minutes."

"The others can't run," she said.

5 The words seemed to crash down on him. He rolled on his side and looked at the woman as she opened the pack and pulled out one of the canteens. "Others?"

10 She stood without answering and hurried towards the cliff² and a large rock. Kneeling, she disappeared into the side of the mountain. Quickly he loaded the Hawken³ and crawled back to the wagons. There were no Indians in sight, so he aimed at the rocks closest to the wagon and pulled
15 the trigger. The big .54 calibre shell sent rock fragments flying. Figuring that would hold them for a while, he crawled around the rock. There was an opening
20 in the mountain about as wide as a whisky barrel. He had seen these holes before. Twenty years earlier, prospectors⁴ had followed the road builders as they cut into the hills, searching
25 for promising color. When they found some, they would follow it a few feet or yards⁵ into the side of the mountain. He looked
30 in but couldn't see anything in the shadows.

"Who's in there?"

35 After he had waited a few seconds and gotten no answer, he drew his pistol and crawled in. The passage was cut out of sandstone⁶ and it was tight for his wide shoulders. He got stuck a couple of times, but after a few yards of crawling the passage widened some and he began to hear voices
40 whispering ahead. Then he was in a larger vault-like⁷ cavern, fifteen by fifteen feet wide, and tall enough to stand in. A candle burned on top of a rock near the back, and he could see a black silhouette of a cross dancing against the walls; as his eyes adjusted, he began to see shapes in the room.
45 It was refreshingly cool in the darkness.

"Who's in there?" he asked again.

"I and Sisters Elizabeth and Martha, and the children," the nun said from somewhere in the blackness.

"Children? How many?"

"Seven."

Swanson sat without saying anything for a few minutes, feeling suddenly very tired, and listened to the grateful sounds of the children drinking in the dark. It was obvious from the small animal-like noises they made that they had been dying of thirst.

"Seven," he said.

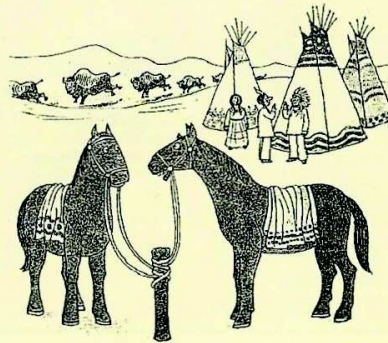
"Seven," the nun repeated.

He turned and crawled back to the wagons to sort out things in his head. [...]

65 He had come down here to save the woman, he thought, nothing more. And now he had three women and seven children to worry about. Even if he could get all ten of them out without the Apaches knowing, which he doubted, there was no way he could hide that many people, especially
70 kids, in the hills. With just the woman and following the hard rocks, moving back through the Apaches at night instead of running from them, he might have been able to escape. But not with seven kids, crying and
75 making noise, falling behind.

80 He laid the loaded Hawken down next to him and pulled his pistol. He ran an oiled rag⁸ over the weapon, his eyes scanning the space under the wagons as he worked. The Apaches were not likely to charge an armed man in the light of day, but Swanson was not one to be caught off-guard. His head was throbbing. He guessed it was the change
85 in temperature from the cave to the outside, or the wound in his leg, which was beginning to hurt badly again. He let his mind work over the facts a while. Every way he figured it, it came out the same: he was not getting out of here with ten people. For the
90 first time in his life Nat Swanson felt trapped. He could run, but...

Thomas Eidson (USA), *St Agnes' Stand*, 1994



"I am not Crazy Horse! Crazy Horse is a man. I'm Fred."

Annexe 4 :

Précis grammatical de "Pick and choose", 1996.

- dans les conditionnelles évoquant l'imaginaire:
She would / 'd be very happy if you phoned. Elle serait très contente si tu téléphonais. (Ici, *would*, prétérit de *will*, ne fait pas référence au passé, mais à l'irréel.)

(voir Hypothèse, p. 234)

- après "would" / " 'd rather":
I'd rather you didn't go there. I'd rather you stayed with us. Je préfère que tu n'y ailles pas. Je préférerais que tu restes avec nous.
- après "to wish" ou "if only":
I wish I could find the treasure!
J'aimerais bien trouver le trésor!
If only you passed your exam!
Ah, si tu pouvais réussir ton examen!
- après "it's time" ou "it's high time":
It's (high) time she understood this.
Il est (grand) temps qu'elle comprenne ceci.
- avec "should" / "could" (prétérits de "shall" / "can")
exprimant le reproche, le conseil ou une requête:
You shouldn't work so hard. / You should put your feet up. Tu ne devrais pas travailler comme ça. / Tu devrais te reposer.
Could you phone the doctor, please?
Pourrais-tu téléphoner au médecin, s'il te plaît?
- avec "could" / "might" (prétérits de "can" / "may")
exprimant une probabilité ou une éventualité:
"Where could they be?" "They might be in the park."
"Où peuvent-ils bien être?" "Ils sont peut-être au parc."

4. "Present perfect" et "Past perfect"

■ "Present perfect"

■ Construction

"Have" ("has", 3^e p. du sing.) + participe passé:

I have / 've bought a new walkman.

She has / 's found her bag.

"Have you seen John?" "No, I haven't, but I've seen Amanda."

■ Quelques valeurs

— Le *present perfect* n'évoque pas le passé. Dans "*present perfect*", il y a le mot "*present*", et cela n'est pas un hasard: un fait évoqué au *present perfect* est toujours, d'une façon ou d'une autre, présenté comme étant en relation avec le présent:

Oh, Ted has painted his room black!

Oh, Ted a peint sa chambre en noir!

Ce qui compte, ici, ce n'est pas le moment (passé) où Ted a peint sa chambre en noir, mais le résultat (présent) de cette action: le fait que maintenant sa chambre est noire. En revanche si je dis "*When did he do that?*" (prétérit), je pose alors une question sur le passé. La réponse se fera au prétérit, pas au *present perfect*.

— Le *present perfect* étant intimement lié au présent, il est normal de le trouver auprès de *yet*, *not yet* et *already*, adverbes qui permettent de faire un bilan:

"Have you met Sarah yet?" "No, I haven't met her yet, but I've already met Ian." "As-tu déjà rencontré Sarah?" "Non, pas encore, mais j'ai déjà rencontré Ian." (Ici, c'est le bilan qui compte: à l'heure qu'il est, je ne connais pas Sarah, mais je connais Ian.)

— Le *present perfect* correspond souvent à un présent en français, notamment quand on évoque des faits qui ont commencé dans le passé et sont toujours en cours:

Daniel has collected stamps for years.

Cela fait des années que Daniel collectionne les timbres. (passé + présent)

The Johnsons have worked with us since 1992.

Les Johnson travaillent avec nous depuis 1992. (passé + présent)

I've lived here all my life.

J'habite ici depuis toujours. (passé + présent)

— Avec les adverbes *recently* ou *lately*, le verbe est au *present perfect* quand ces adverbes signifient "ces temps-ci" ou "ça fait un moment que": dans ce cas, le fait évoqué n'est pas encore terminé. Même chose avec "*these days*" (ces temps-ci):

Lea has been ill recently / lately. Lea est malade depuis quelque temps. (Lea est toujours malade à l'heure où je parle, ou bien elle n'est pas complètement rétablie.)

I've been out a lot these days.

Je sors beaucoup ces temps-ci. (Et ça n'est pas fini.)

— Passé immédiat

Pour parler d'un fait qui vient de se produire (fait très proche du présent), on utilisera "*just*" + *present perfect*:

Tom's just left. Tom vient de partir.

■ "Present perfect":

forme simple et forme progressive

■ Quelques valeurs

— En général, la forme progressive met l'accent sur la période écoulée et la manière dont on l'a passée. Comparez:

FORME SIMPLE "*Your hands are dirty. What have you done?*"
(On demande à l'interlocuteur d'expliquer le présent, le fait que maintenant il a les mains sales).

FORME PROGRESSIVE "*Hello, I'm back! What have you been doing this afternoon?*" (On demande à l'interlocuteur de raconter son après-midi.)

— En cas de doute, choisissez la forme simple qui "marche" presque toujours:

He's learnt German for five years. (phrase plus ou moins équivalente à "*He's been learning German for five years.*")

■ La forme simple est parfois la seule forme correcte

AVEC LES ADVERBES DE FRÉQUENCE:

I've never played golf. Je n'ai jamais joué au golf.

AVEC "ALL MY / YOUR, ETC. ... LIFE", "MY / YOUR, ETC.... (ENTIRE) CHILDHOOD / ADOLESCENCE, etc."

She's spent her entire childhood in Wigan.

Elle a passé toute son enfance à Wigan. (C'est encore une enfant et elle habite toujours à Wigan.)

avec "YET" ET "ALREADY":

I haven't called Zoe yet, but I've already called Helen.
Je n'ai pas encore appelé Zoe, mais j'ai déjà appelé Helen.

■ "Past perfect"

■ Construction

"Had" / "'d" à toutes les personnes + participe passé:

I had / 'd phoned him before. Je lui avais déjà téléphoné.

Had she seen him? Est-ce qu'elle l'avait vu?

They hadn't eaten anything. Ils n'avaient rien mangé.

■ Quelques valeurs

— Pour exprimer le "passé avant un passé":

I had already seen her last week. (Événement passé: *I saw Caroline yesterday.* Ici, événement antérieur à ce repère passé.)

— C'est aussi l'équivalent passé du "present perfect":

I've known them for years and the news of their marriage comes as a shock.

Cela fait des années que je les connais et l'annonce de leur mariage me fait un sacré coup.

I'd known them for years and the news of their marriage came as a shock.

Cela faisait des années que je les connaissais et l'annonce de leur mariage m'a fait un sacré coup.

— Pensez à utiliser le "past perfect" pour la concordance des temps au style indirect:

She says she's lived / 's been living here for five years.

She said she'd lived / 'd been living here for five years.
Elle a dit qu'elle avait vécu ici pendant cinq ans.

— Un prétérit modal (prétérit ne faisant pas référence au passé, voir pp. 249-250) sera rendu par un "past perfect" au passé:

I wish I had known the answer!

Ah, si j'avais su la réponse!

If only you had arrived on time!

Ah, si tu étais arrivé à l'heure!

— Forme progressive:

He'd been sleeping. Il avait dormi.

(Voir "Present perfect" p. 250)

■ Liste (non exhaustive)

Notez les abréviations:

sb = somebody, *sth* = something, *qqn* = quelqu'un,

qqch = quelque chose

- *to break down*: craquer
- *to bring sth back*: rapporter qqch
- *to come along*: progresser, avancer
- *to come back*: revenir
- *to drive off*: démarrer
- *to fill in sth*: remplir qqch
- *to get off*: descendre d'un véhicule
- *to get on*: monter dans un véhicule, s'entendre avec qqn, réussir (dans la vie)
- *to give away sth / sb*: trahir qqch, qqn
- *to give up*: laisser tomber, abandonner
- *to go on*: continuer
- *to look up sth*: chercher qqch dans un dictionnaire, par exemple
- *to make sth / sb over (US)*: abandonner
- *to pay sb back*: rembourser qqn
- *to put off*: décourager
- *to put out*: éteindre
- *to put sb through*: mettre qqn en communication téléphonique
- *to throw sth away*: jeter qqch à la poubelle
- *to turn off sth*: éteindre qqch
- *to turn on sth*: allumer qqch
- *to turn round*: se retourner
- *to wake up sb*: réveiller, etc.

■ Quelques exemples en contexte

David and Mary get on well.

David et Mary s'entendent bien.

The car drove off at a terrific speed.

La voiture démarra à une vitesse folle.

I don't know what "gem" means. I'll look it up in the dictionary. Je ne sais pas ce que "gem" signifie. Je vais chercher dans le dictionnaire.

Put out your cigar, please. Éteignez votre cigare, s.v.p.

Don't forget to pay me back.

N'oubliez pas de me rembourser.

Annexe 5 :

Texte de Karen Hesse, "Stowaway", 2002

Stowaway

AUGUST 1768

FRIDAY 19th [Plymouth]

With the help of Seamen Francis Haite, John Ramsay, and Samuel Evans, I have managed to keep my presence aboard *Endeavour* secret. It's a
5 wonder I've not been discovered, with all the coming and going of the men on board, but I have not. The three seamen I paid to get me on bring biscuits and water.

It's a good hiding place I've got, in the Pinnacle, a
10 small boat *Endeavour* carries aboard her. I can look over the edge and see the deck without being noticed. But it is difficult, lying still, day and night. Sometimes the urge to cry out nearly gets the better of me. I haven't yet. It would go hard on the
15 men who have helped me if I did. And I would be returned to the Butcher, if Father didn't kill me first. [...]

SATURDAY 20th [Plymouth]

Rain, rain, rain. I am thoroughly wet.
20 I half wish Father would come aboard and take me home. I'm tired of being wet and hungry. Father knows by my letter that I've run out on the Butcher. But I did not write where I meant to go, nor what I meant to do. And even if he knew, he
25 would not come. I am a disappointment to Father. All my brothers are scholars. Only I could not settle to my studies. Father has no use for a son who will not learn his Latin.

MONDAY 22nd [Plymouth]

30 A storm has made the sea sorely troubled. This noon a servant boy saw me as he ran to be sick himself over the side. I pray he was too much in his own misery to take notice of me.

TUESDAY 23rd [Plymouth]

35 Last night the servant boy came right to my hiding place. "Lad," he whispered, "are you still alive in there?" I held silent. He looked to be fifteen or sixteen years of age. When he made out I was well, he smiled.

Samuel Evans called out from the forward of the

40 ship, "Hey, there. Get away from the Pinnacle." The boy was gone in an instant.

THURSDAY 25th [Plymouth]

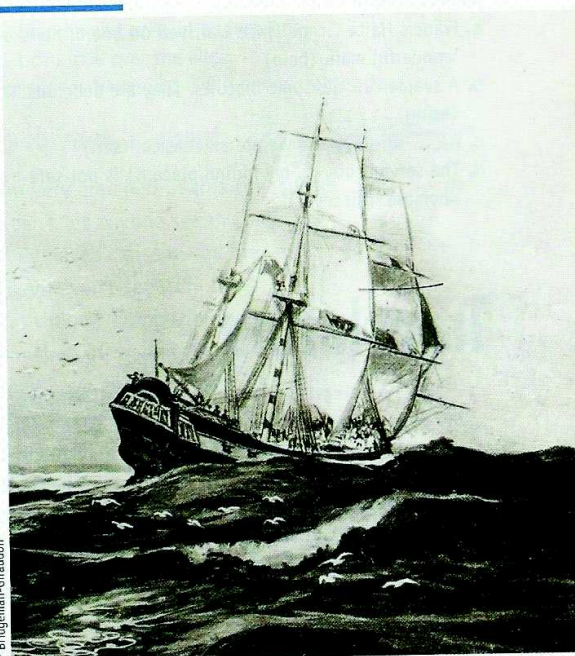
More wind and rain.

I told Francis Haite about the servant boy.

45 "That would be John Charlton," Francis Haite said. "He's a good lad. He won't give you up." "Be patient, lad," he added.

I shall be patient. Father thinks me worthless when it comes to sticking with a plan. He says I run
50 from everything. Well, I did run from Reverend Smythe's school. And from the Butcher. But I had good cause. And unhappy as I am, cramped in the Pinnacle, I am better off than I was with the Butcher. And so I shall stay, recording my trials in
55 this journal. I shall prove to Father that I am not a quitter. That I am good for something.

Karen Hesse, *Stowaway*, 2002



© Bridgeman-Giraudon