

L'enseignement de la forme progressive

M. WALTER HIRTLE,
professeur à l'Université Laval

En expliquant pour la première fois en classe une forme comme *I am working*, le professeur est souvent mal à l'aise. Il peut, bien entendu, répéter ce que disent les grammaires ou la méthode qu'il suit. Ce qui est souvent une remarque comme la suivante : *use the progressive for action in progress at the present time*. Par opposition, la forme simple (ex. *I work*) est le plus souvent introduite comme celle qui exprime « the repeated action » ou bien « the habit ». ¹ Mais le professeur qui a un peu d'expérience sait qu'avant de se rendre bien loin on va lui présenter des cas comme les suivants :

I am working next Saturday.

I am working Saturdays.

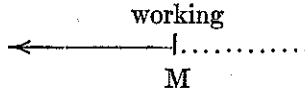
He shoots ! He scores !

Le premier exemple n'a pas l'air d'exprimer « an action in progress at the present time. » Le deuxième ressemble étrangement à une « repeated action » et le troisième exprime certainement une action simple qui se produit au moment où on parle. Sans mentionner les verbes souvent cités comme exceptions (ex. les verbes de perception), il est évident que la règle « générale » citée plus haut est inadéquate.

Une analyse du système du verbe anglais basée sur une théorie du langage qui est enseignée à la Faculté des Lettres de l'Université Laval — la Psychomécanique du langage — nous révèle que l'opposition entre la forme progressive et la forme simple est plus générale que celle qui est normalement enseignée. C'est une opposition entre la partie et le tout. La forme progressive indique toujours qu'on se représente, qu'on voit dans l'imagination, un événement dont le développement est inachevé, laissant une partie plus ou moins considérable à venir. La forme simple indique toujours que l'esprit a l'image d'un événement dont le développement est achevé, sans aucun développement en perspective.

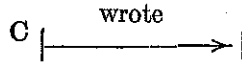
Quand elle voit seulement une partie du développement, la pensée doit se situer au milieu de l'événement (quelque part entre son commencement et sa fin) et, regardant la portion déjà accomplie, laisser un accomplissement possible derrière elle. C'est ce qu'exprime le schéma suivant :

1. Voir par exemple, McBriarty, W. J., *Guide*, p.104-5 ; Allen, W.S., *Living English Structure*, Second Edition, p. 76 ; Lado, R., Fries, C. C., *English Sentence Patterns*, p.33.



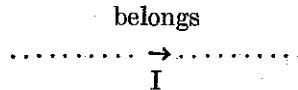
(M est un point placé n'importe où au milieu de l'événement où se situe la pensée qui regarde vers le commencement ; la ligne pointillée indique la partie de l'événement sentie comme un accomplissement possible, mais non vue, non représentée.)

Avec la forme simple, pour avoir une image du développement comme un tout, la pensée doit regarder vers la fin de l'événement, en se situant normalement à son commencement. De ce point de vue, la pensée peut regarder le déroulement de l'événement du début jusqu'à la fin. C'est le cas du verbe dans la phrase, *He wrote a letter*, qui peut être schématisé ainsi :



(C — le commencement de l'événement où se situe la pensée pour suivre le développement jusqu'à sa fin).

Mais la pensée anglaise peut voir le tout d'un développement d'une autre manière. Si l'événement ne comporte pas de changement d'un instant à l'autre, il persiste dans le temps sans aucun développement en perspective. C'est le cas de l'état exprimé par le verbe anglais, puisque l'état, en excluant toute idée de fin (et donc d'un changement quelconque), est un tout dans chaque instant de son existence. Ainsi dire *The house belongs to me* indique qu'à l'instant où on parle, le développement est complet en tant qu'état, cet état pouvant persister (ou avoir persisté) aussi longtemps qu'on voudra. Le schéma qui suit résume ces remarques :



(I — est l'instant dans lequel l'événement est vu au complet, quant à son développement ; la longueur de sa durée n'étant pas vue en pensée, elle est suggérée ici par les lignes pointillées.)

La pensée anglaise doit choisir entre ces deux catégories générales, la partie et le tout, la forme progressive et la forme simple, pour la représentation de tout événement. Le problème qui se pose pour le professeur est le suivant : est-il possible d'enseigner à l'élève de langue française à penser, à peser, tout événement dans ces termes qui sont communs à l'expérience de tous les jours. Si on répond non, on condamne l'élève à ne jamais devancer de beaucoup son expérience de cas particuliers, chaque emploi devant être

appris séparément (un peu comme les pauvres élèves de langue anglaise qui essaient d'apprendre le genre des substantifs en français). Si on répond oui, on prévoit la possibilité de lui enseigner à suivre des opérations cachées de la pensée anglaise. Ceci veut dire que l'élève apprendra à systématiser ses impressions, à les catégoriser inconsciemment, de sorte que devant une situation nouvelle il saura automatiquement employer la forme correcte. Non seulement l'élève pensera en anglais, mais ce qui est beaucoup plus important, il pensera comme un Anglais.² Le reste de cet article sera consacré aux moyens qui pourraient aider à atteindre ce but.

Dès la première rencontre des deux formes, l'élève doit avoir devant ses yeux l'opposition générale qu'elles représentent. À l'aide d'une explication accompagnée de schémas tels que reproduits plus haut, il recevra une première impression des formes (la langue étant basée sur des impressions, il s'agit de les lui communiquer pour qu'il puisse attraper le système qui est derrière les formes et qui permet tous leurs emplois). Il est évident que l'élève ne saisira pas dans toute son étendue et dans toutes ses subtilités ce jeu de l'esprit anglais dès une première explication. C'est le travail de plusieurs mois, sinon de plusieurs années qui, à travers des emplois variés, ramène toujours l'élève à la règle générale. Il verra ainsi de plus en plus nettement cette opposition qui joue dans l'imagination anglaise chaque fois qu'on emploie un verbe. On n'a pas à insister sur la valeur éducative d'un procédé qui fait voir le semblable dans l'apparement dissemblable, le général dans le particulier, la grammaire dans les emplois.

La première explication faite, il s'agit donc de l'appliquer à des exemples qui vont la rendre aussi claire que possible. Au présent,³ les emplois de la forme progressive qui font mieux voir sont ceux qui indiquent "action in progress at the present time," parce que tout le monde voit facilement qu'une telle action doit être commencée, mais ne peut pas être finie ; on ne peut voir qu'une partie de son développement : *He is working hard*. Pour la forme simple, l'idée d'habitude éclaire peut-être le mieux : l'habitude en soi refuse toute idée de changement, de développement, puisque c'est un tout (l'actualisation d'une habitude ne la change pas), ex. *He works hard*.⁴

2. Pas pour ce qui concerne le contenu de sa pensée (ex. la politique) mais uniquement sa forme, que reflète la grammaire de l'anglais.

3. L'opposition entre le tout et la partie est probablement plus facile à voir dans le passé avec des exemples comme *I walked around the room* ; *I was walking around the room*. Mais deux raisons militent contre une étude qui commencerait par les temps du passé. L'élève serait tenté de voir à tort ici l'opposition qu'il y a en français entre le passé défini et l'imparfait, ce qui lui fera dire plus tard *I was knowing the answer*, au lieu de *I knew the answer*. Écartons ce danger en essayant de fixer les impressions d'abord au présent où en français il n'y a pas d'opposition au niveau des signes pour suggérer une fausse identification. Le deuxième raison, d'ordre pratique, est que la plupart des manuels commencent au présent ; ne nous rendons pas la vie plus compliquée qu'elle ne l'est déjà.

4. On voit ici que les « règles » citées dans notre premier paragraphe ne sont que des emplois, c'est-à-dire, des cas particuliers, mais non des principes généraux.

La présentation est complète: les élèves ont vu les schémas explicités par des règles générales, l'application de ces règles dans des emplois définis et quelques exemples de ces emplois. Il faut maintenant renforcer les impressions qu'ont reçues les élèves et essayer de les obliger à penser, consciemment d'abord, en termes d'opposition fondamentale. Lentement, avec la pratique, on essaiera de rendre ces opérations de pensée inconscientes, automatiques, mécaniques. C'est ici qu'on forme des habitudes pour que l'élève puisse penser comme un Anglais.

La clef de cette étape est la formation par l'élève de beaucoup de phrases contenant ces formes. Tant qu'il doit penser consciemment les formes, il ne faut pas l'obliger à penser au vocabulaire où à la prononciation. Autrement, dit, au début le professeur doit lui donner tout le vocabulaire nécessaire pour sa phrase, tiré bien entendu, des mots qu'il sait déjà en anglais; n'essayons pas d'enseigner un inconnu (la grammaire) par un autre inconnu, (un vocabulaire nouveau). Il faut aussi que l'élève sache déjà les différentes formes des verbes (works, am, is, are), qu'il sera appelé à employer. Voici un exercice qui pourrait servir comme de départ :

PROFESSEUR : He works hard as a rule.

ÉLÈVE : Yes, but is he working hard at the moment?

P : He speaks French as a rule.

E : Yes, but is he speaking French at the moment?

P : He walks home as a rule.

E : Yes, but is he walking home at the moment?

P : He eats in the cafeteria as a rule.

E : Yes, but is he eating in the cafeteria at the moment?

P : He writes with a pen as a rule.

E : Yes, but is he writing with a pen at the moment?

P : He sits there as a rule.

E : Yes, but is he sitting there at the moment?

P : He drinks coffee as a rule.

E : Yes, but is he drinking coffee at the moment?

P : He watches the teacher as a rule.

E : Yes, but is he watching the teacher at the moment?

Remarquons certains détails de cet exercice. D'abord, le sens de ces

emplois est renforcé par des moyens lexique : habitude — *as a rule* ; action dans le présent — *at the moment*. D'autre part, l'opposition entre les deux formes est rendue explicite par « *but* ». Tout le vocabulaire variable se trouve dans la phrase du professeur de sorte que l'élève peut se concentrer sur la grammaire de sa phrase. Pour faciliter sa tâche, on peut même écrire au tableau des parties non variables de sa phrase « *Yes, but . . . at the moment* », mais pas « *is he* » puisque ceci fait partie de la grammaire qu'il doit penser lui-même.

D'une façon générale un exercice oral de ce type offre plusieurs avantages sur un exercice écrit. A part la pratique de compréhension orale et de prononciation, il permet à l'élève de former beaucoup plus de phrases que dans un exercice écrit (on parle plus vite qu'on écrit). Mais l'aspect le plus important est que le professeur peut amener l'élève à penser la phrase de plus en plus vite. Car, comme toute opération, cette opération de pensée (le choix entre le tout et la partie) prend du temps — que nous appellerons le *temps opératif*. En essayant de réduire ce temps opératif, le professeur pousse l'élève à faire l'opération d'une façon toujours pareille, automatique, inconsciente : c'est-à-dire, à réduire cette opération de pensée à un *mécanisme*. Autrement dit, par le truchement du temps opératif, on peut enseigner des mécanismes de pensée. Et ce sont des exercices oraux du genre suggéré ici qui permettent au professeur d'influencer le temps opératif.

Dans chaque exercice les premières phrases serviront comme exemples pour indiquer aux élèves la réponse attendue. Un exercice où on ne fait que convertir une forme grammaticale doit avoir au moins huit phrases pour donner un minimum de pratique, mais pas plus que douze pour éviter le *parrotting* (conversion des formes au niveau des signes uniquement, sans que se fasse l'opération de pensée pour changer la signification grammaticale). Finalement les élèves doivent toujours avoir devant les yeux, au tableau, les schémas qui résument les impressions représentées par les formes du verbe ; si l'élève fait une erreur, on peut l'amener par questions, de l'exemple singulier qui a causé la difficulté à l'emploi particulier, et de là au schéma général où se trouve l'explication de l'emploi. Ainsi on peut démontrer comment chaque phrase est réglée par les conditions générales de la langue.

Les variations d'un tel exercice sont faciles à imaginer : en faisant varier le sujet grammatical de la phrase, l'élève est obligé de penser non seulement à la forme progressive, mais aussi à la forme de l'auxiliaire. Une variation de réponse peut faire pratiquer la négative :

P : Do you speak French at home ?

E : Yes, but I'm not speaking French at present.

P : Does it snow much in Quebec ?

E : Yes, but it isn't snowing at present.

Le professeur doit évoquer la forme simple d'une manière semblable :

P : He is smoking a cigar now. (cigarettes)

E : But he generally smokes cigarettes.

P : He is studying in the library now. (his room)

E : But he generally studies in his room. etc.

Et quand les élèves commencent à avoir une certaine confiance en eux, on peut introduire certaines variations :

P : I'm speaking English now. (French)

E : But you speak French as a rule.

P : They're looking out the window. (at the teacher)

E : But they look at the teacher as a rule.

Ou encore :

P : John's having a holiday this morning. (classes)

E : But he usually has classes, doesn't he ?

P : You're answering quite slowly today. (quickly)

E : But we usually answer quite quickly, don't we ?

Ainsi, avec un exercice qui demande la forme négative, un autre qui demande l'interrogative, un autre qui fait vibrer les sujets ou les équivalents de *n'est-ce pas*, on fait pratiquer toutes les variations possibles de chaque forme. Mais jusqu'ici l'élève n'a pas eu à choisir entre les deux formes. Il a tout simplement employé la forme indiquée pour assimiler sa signification. Ceci fait, il doit maintenant faire un choix entre les deux.

Les exercices de substitution s'y adaptent très bien :

P : at the moment

E : They're having a cup of coffee at the moment.

P : every day

E : They have a cup of coffee every day.

P : often (si on a déjà appris la position des adverbes de fréquence, bien entendu)

E : They often have a cup of coffee.

P : at present

E : They're having a cup of coffee at present.

P : but will be finished soon.

E : They're having a cup of coffee, but will be finished soon.

Avec maintes variations possibles ici, l'élève peut parvenir à répondre sans hésitation, ce qui indique qu'il réduit ce choix à une opération mécanique dans les cadres limités des exemples donnés. Il est temps d'élargir ces cadres par des questions qui ne contiennent pas tout le vocabulaire nécessaire pour la réponse. L'élève devra maintenant penser à ce qu'il va dire, et non pas à la façon dont il va le dire : ses réactions grammaticales doivent être automatiques pour éviter une trop longue hésitation. En voici des exemples :

P : What are you doing ?

E : I'm sitting here ; I'm answering your question ; etc.

P : What does Mr. X do ?

E : He teaches history.

P : What am I doing ?

E : You're teaching English ; You're asking questions, etc.

P : What class are you having ?

What class do you have after English ?

What class do you have before English ?

Where do you eat lunch ?

What are you eating ? etc.

Nous avons donné des exercices types, mais il va sans dire qu'un nombre bien plus considérable serait nécessaire pour enseigner ces formes même dans ces deux seuls emplois. Les élèves peuvent répondre à tous ces exercices, à part le dernier, en groupe ou individuellement, dans la salle de classe ou dans les laboratoires de langues avec rubans magnétiques. Ces exercices sont tous utiles pour la révision du vocabulaire et de la grammaire déjà enseignés (formes interrogative et négative, position des adverbess, etc.) et pour donner l'occasion à l'élève d'entendre et de parler correctement beaucoup d'anglais.

Mais nous n'avons touché qu'au premier emploi de chacune des formes simple et progressive,

Sans tarder trop longtemps, le professeur doit traiter les verbes qui expriment un événement mental et, en particulier, les verbes de perception, à cause de leur utilité en classe. La clef de ce groupe est la distinction entre l'opération et le résultat. Une opération, par sa nature même, comporte un déve-

loppement ; s'il se déroule au présent, son incomplétude appelle la forme progressive. Un résultat vu comme un tout, refuse tout développement et est complet à n'importe quel instant du temps ; la forme simple exprime cette complétude. Parfois, un seul verbe peut exprimer les deux sens :

Opération : I am thinking about your remark.

Résultat : I think you are right.

Plus souvent, ce sont des verbes différents qui expriment les deux idées :

Opération : I am learning my lines.

Résultat : I know my lines.

C'est parce qu'ils expriment normalement un résultat achevé que les verbes suivants s'emploient généralement à la forme simple : *understand, believe, suspect, want, prefer, detest, like, regret, fear, etc.* A cette liste doivent s'ajouter les verbes de perception avec leurs sens propres : *see, hear, feel, etc.*

Mais faisons attention. Malgré certains grammairiens, tous ces verbes peuvent s'employer rarement peut-être, à la forme progressive, par exemple :

He is believing our story !

He is seeing the sights of Paris.

Si ce sont des exceptions pour certains grammairiens, pour nous ils ne sont que des cas particuliers de la règle générale : l'événement vu en pensée comme incomplet prend la forme progressive.

Bien entendu l'élève verra ces finesses bien après qu'il aura appris le cas des verbes d'événement mental. Restons avec ce cas-ci, qu'on présentera de la même façon que le premier emploi : la règle générale et les schémas, puis leur rapport avec ce deuxième emploi de la forme simple accompagné de beaucoup d'exemples, et finalement les exercices. On peut commencer d'une manière très facile :

P : This is my book. (see)

E : I see it.

P : That's a diagram. (understand)

E : I understand it.

P : There's an apple on my desk. (want)

E : I want it. etc.

Un exercice de questions et de réponses où on donne tout le vocabulaire nécessaire pour la réponse est utile ici, si on varie les adverbes :

P : Does Mary know her homework every day?

E : Yes, she knows it every day.

P : Does she know it now?

E : Yes, she knows it now.

P : Do you often hear trafic in the street ?

E : Yes, we often hear trafic in the street.

P : Do you hear any at the moment ?

E : Yes, se hear some at the moment.

Pour renforcer encore l'idée que ces verbes peuvent indiquer et le moment actuel et le temps d'habitude, essayez un exercice de substitution où seuls les verbes de notre deuxième groupe se trouvent :

P : at present

E : We like his program at present.

P : generally

E : We generally like his program.

P : understand

E : We generally understand his program. etc.

Et puis on peut essayer un autre exercice de substitution où sont mélangés tous les verbes étudiés jusqu'ici :

P : write

E : I'm writing him now.

P : see

E : I see him now.

P : look at

E : I'm looking at him now.

P : know

E : I know him now. etc.

Finalement, des questions qui demandent que l'élève cherchent du vocabulaire : d'abord avec les verbes du deuxième groupe, et puis avec n'importe quel verbe connu.

Le manque d'espace ne nous permet pas d'examiner d'autres emplois. Nous sommes loin d'épuiser le présent, sans parler du passé, du futur, ou du parfait. Résumons l'essentiel.

Le professeur doit comprendre nettement les schémas généraux et les idées qu'ils résument. Il doit aussi voir le rapport entre chaque emploi et la règle suggérée par les schémas. Finalement, il doit agencer des exercices de telle façon que l'élève est amené à penser en termes d'opposition fondamentale, et cela de plus en plus vite. Quand dans un cadre étendu, il arrive à faire cette opération de pensée à la même vitesse qu'une personne de langue anglaise, le but de l'enseignement est atteint.