

**UNIVERSITE SAAD DAHLAB DE BLIDA**

**Faculté des Lettres et des Sciences Sociales**

Département de Français

# **MÉMOIRE DE MAGISTER**

Spécialité : Didactique du français langue étrangère.

L'approche du texte narratif au secondaire :  
structure et compréhension

Par

**Souad Saidoun**

Jury composé de :

A. BEKKAT	Professeur, U. de Blida	Présidente
D. KADIK	Maître de conférence, U. de Médéa	Examineur
A. LOUNICI	Maître de conférence, U. d'Alger	Examineur
M. RISPAIL	Maître de conférence, HDR, U. de Grenoble	Rapporteur

Blida, mai 2008.

## ملخص

هدف هذا البحث يرمي إلى تسليط الضوء على الصعوبات التي يجدها تلاميذ السنة الأولى ثانوي أثناء قراءة النصوص القصصية (الروائية) في القسم، هذا البحث المنطلقة من إثبات حالة داخل القسم، أدت بنا إلى أن هذا النقص مصدره حتما، أولا الهيكلة الغير نمطية (خطية) الموجودة في النص القصصي، تم الصعوبات في تحديد و فهم الدلائل المتعلقة بالتسلسل القصصي، و في الختام التمثيلات التي تنتقل بالتلاميذ للقصة وبالأخص إلى هيكلها. ومن أجل ذلك، تمت ثلاثة عمليات تحقيق على مستوى إحدى الثانويات و الذي ضمت 25 تلميذا من تلاميذ السنة الأولى ثانوي، المعطيات المتحصل عليها عن طريق قواعد البحث الموضوعية و المتكونة من : محاور الوقت الممثلة في فحص 1 على 25 تلميذ، الإجابات على النشاطات الأربعة للفحص 2 و الإجابات على استمارة الأسئلة الموجهة لـ 15 تلميذ، مكنتنا من تأكيد الفرضيات المنطلق منها، فبالفعل يجد التلميذ صعوبات في فهم النص القصصي الغير نمطي، فبعض المؤشرات النصية تشكل مشكلة، بالإضافة إلى التمثيلات التي يقوم بها التلميذ للقصة و هيكلها فهي تعرقل قدراتهم على الفهم. تما عرض مناهج تعليمية من أجل انتفاع أكبر لصالح التلاميذ.

كلمات أساسية: قراءة، فهم، نص قصصي، هيكل قصصي، دلالات نصية، التمثيلات.

## RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche consiste à mettre en lumière les difficultés rencontrées par les élèves de première année secondaire, lors de la lecture de textes narratifs en classe. Cette étude qui part d'un constat fait en classe, nous a amenée à postuler que ces difficultés proviennent, d'abord de la structure non linéaire que peut présenter un texte narratif ensuite, des difficultés à identifier et à interpréter les indices textuels qui rendent compte du déroulement des événements et enfin des représentations que véhiculent les élèves sur le récit et particulièrement sa structure. Pour ce faire, trois enquêtes ont été menées dans un lycée auprès de 25 élèves de 1.AS. Les données recueillies par le biais du protocole de recherche mis en place et qui se compose : des axes du temps élaborés dans le test 1 par 25 élèves, des réponses aux quatre activités du test 2 et des réponses au questionnaire destiné à 15 élèves, ont permis de valider les trois hypothèses de départ. En effet, les élèves ont du mal à comprendre les récits non linéaires, certains indices textuels posent problème et les représentations que se font les élèves du récit entravent leurs capacités de compréhension. Des pistes didactiques ont été proposées afin d'en tirer des prolongements au profit des élèves.

Mots clés : lecture; compréhension; texte narratif; structure narrative; indices textuels; représentations.

## REMERCIEMENTS

Si ce travail de recherche a pu voir le jour, c'est grâce à des personnes qui croient au savoir et qui aiment donner.

Mes sincères remerciements vont à Mme Rispaïl, ma directrice de recherche, pour ses corrections et ses conseils qui m'ont permis d'enrichir ma démarche.

Un grand merci à l'ensemble des enseignants de l'école doctorale et particulièrement à Mme Bekkat qui nous a ouvert la voie de la recherche.

Un grand merci à mes amis et ma famille qui m'ont accordé leur soutien, tant par leur gentillesse que par leur dévouement.

Ma profonde gratitude va à mon mari et mes enfants, Mehdi et Nour Elhouda, qui ont supporté, week-ends ensoleillés et pourtant studieux, et nuits blanches rythmées au son du clavier.

Je suis, à tous, reconnaissante.

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau récapitulatif sur le choix du nombre des élèves.....	77
Tableau 2 : La structure narrative des trois nouvelles.....	90
Tableau 3 : Les temps verbaux dans le texte de l'activité 1.....	93
Tableau 4 : Dépouillement des indices temporels des 35 élèves.....	102
Tableau 5 : Exemple de dépouillement des actions passées à une action antérieure.....	103
Tableau 6 : Exemple de dépouillement des actions passées.....	103
Tableau 7: Exemple de dépouillement des actions postérieures à une action passée.....	104
Tableau 8 : Exemple de dépouillement des verbes au présent.....	104
Tableau 9 : Dépouillement de la mise en ordre du récit.....	105
Tableau 10 : Dépouillement des propositions de titres.....	105
Tableau 11 : Dépouillement des réponses du groupe 1.....	106
Tableau 12 : Dépouillement des réponses du groupe 2.....	107
Tableau 13 : Exemple de dépouillement de l'activité 3.....	108
Tableau 14 : Repérage des indices temporels dans " <i>Une journée mémorable</i> ".....	108
Tableau 15 : Repérage des formes verbales.....	108
Tableau 16 : Repérage des personnages.....	108
Tableau 17 : Tableau récapitulatif du protocole de recherche.....	118
Tableau 18 : Identification des indices temporels de " <i>La parure</i> ".....	116
Tableau 19 : Le résultat final du test sur " <i>La parure</i> ".....	120
Tableau 20 : Identification des indices temporels de " <i>Quand Angèle fut seule...</i> ".....	122
Tableau 21 : Le résultat final de la nouvelle " <i>Quand Angèle fut seule...</i> ".....	126
Tableau 22 : Identification des indices temporels de " <i>La diligence de Beaucaire</i> ".....	128
Tableau 23 : Le résultat final de la nouvelle " <i>La diligence de Beaucaire</i> ".....	130

Tableau 24 : Classement des actions antérieures à une action passée.....	133
Tableau 25 : Résultat du classement des actions passées.....	135
Tableau 26 : Résultat du classement des actions postérieures à une action passée.....	137
Tableau 27 : Résultat du classement des verbes au présent du narrateur.....	137
Tableau 28 : Résultat de la mise en ordre du récit.....	140
Tableau 29 : Les propositions de titres.....	140
Tableau 30 : Réponses du groupe 1 ayant réussi la mise en ordre du récit...	142
Tableau 31 : Réponses du groupe 2 ayant échoué à la mise en ordre du réci	145
Tableau 32 : Articulateurs choisis pour compléter le récit.....	145
Tableau 33 : Relevé des indices temporels.....	147
Tableau 34 : Relevé des formes verbales.....	148
Tableau 35 : Identification des personnages.....	148
Tableau 36 : Réponses aux questions 4 et 5.....	159
Tableau 37 : Classement des textes proposés dans la question 4.....	161
Tableau 38 : Les réponses sur la façon dont est raconté un récit non linéaire	169
Tableau 39 : Tableau récapitulatif des réponses au texte 3.....	174
Tableau 40 : Tableau récapitulatif des quatre passages qui bouleversent la chronologie dans " <i>Arsène Lupin contre Herlock Sholmès</i> ".....	195

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le modèle quinaire du récit.....	21
Figure 2 : Les composantes de la séquence.....	23
Figure 3 : Représentation du récit chronologique.....	26
Figure 4 : Représentation du récit bouleversé.....	26
Figure 5 : Le schéma de la communication narrative.....	39
Figure 6 : Représentation des évènements de "La parure "selon le temps de l'histoire.....	84
Figure 7 : Représentation des évènements de " <i>La parure</i> " selon le temps de la narration.....	84
Figure 8 : Représentation des évènements de " Quand Angèle fut seule..." selon le temps de l'histoire.....	85
Figure 9 : Représentation des évènements de " <i>Quand Angèle fut seule...</i> "selon le temps de la narration.....	88
Figure 10 : Comparaison de l'ordre des évènements selon les deux axes.....	87
Figure 11 : Représentation des deux histoires de " <i>La diligence de Beaucaire</i> " selon le temps de l'histoire.....	88
Figure 12 : Représentation des deux histoires de " <i>La diligence de Beaucaire</i> " selon l'axe de la narration.....	88
Figure 13 : Grille pour le dépouillement des questions fermées 1, 6, 8.....	113
Figure 14 : Grille pour le dépouillement des questions 1, 3 et 12.....	114
Figure 15 : Grille pour le dépouillement des questions 7, 9, 10 et 11.....	114
Figure 16 : Grille pour le dépouillement de la question 13.....	116
Figure 17 : Représentation de la chronologie des évènements dans " <i>La parure</i> ".....	117
Figure 18 : Repérage des indices temporels de " <i>La Parure</i> ".....	119

Figure 19 : Représentation de la chronologie des évènements de " <i>Quand Angèle fut seule...</i> ".....	121
Figure 20 : Repérage des indices temporels de " <i>Quand Angèle fut seule...</i> "	123
Figure 21 : Représentation de la chronologie des évènements de " <i>La diligence de Beaucaire</i> ".....	127
Figure 22 : Repérage des indices temporels de " <i>La diligence de Beaucaire</i> "	128
Figure 23 : Les résultats des trois nouvelles.....	131
Figure 24 : Relevé des actions antérieures à une action passée.....	134
Figure 25 : Relevé des actions passées.....	136
Figure 26 : Réponses aux questions fermées.....	151
Figure 27 : Réponses aux questions 1, 3, 12.....	155
Figure 28 : Réponses aux questions 7, 9, 10 et 11.....	165
Figure 29 : Résultats de l'identification des élèves aux débuts de récits.....	171



## TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ.....	1
REMERCIEMENTS.....	3
LISTE DES TABLEAUX.....	4
LISTE DES FIGURES.....	5
LISTE DES APPENDICES.....	6
TABLE DES MATIERES.....	7
INTRODUCTION.....	12
Première partie : CADRE THEORIQUE.....	16
CHAPITRE 1: LE TEXTE NARRATIF.....	16
1-1 Qu'est-ce qu'un texte narratif?.....	16
1-2 La structure canonique.....	19
1-3 La structuration séquentielle.....	22
1-4 Temps et récit.....	25
1-5 La construction du récit.....	28
1-6 Les indices textuels dans le récit.....	30
1-7 L'écriture littéraire.....	33
CHAPITRE 2 : LA COMPREHENSION DU TEXTE NARRATIF.....	36
2-1 Qu'est ce que lire un texte ?.....	36
2-2 La lecture littéraire une situation de communication.....	38
2-3 La compréhension : une approche de la psychologie cognitive.....	39
2-3-1 La compréhension.....	40
2-3-2 Le traitement sémantique.....	41
2-4 La compréhension du texte narratif.....	45
2-5 Les difficultés de compréhension liées au texte littéraire.....	48
2-6 La compétence de compréhension narrative.....	51
CHAPITRE 3 : REPRÉSENTATIONS ET APPRENTISSAGES.....	53
3-1 Les représentations.....	53

3-2 Le contenu des représentations.....	55
3-3 Les représentations en didactique des langues.....	56
3-4 Rôle des représentations dans la compréhension de l'écrit.....	58
CHAPITRE 4 : LE TEXTE NARRATIF DANS LES PROGRAMMES OFFICIELS.....	62
4-1 Quelles compétences développer en lecture ?.....	62
4-2 Les contenus.....	64
4-3 L'enseignement du texte narratif en 1.AS.....	67
Deuxième partie : MÉTHODOLOGIE ET PROTOCOLE DE RECHERCHE...	71
1-Choix méthodologiques.....	72
1-1 Choix du texte narratif.....	73
1-2 Choix des instruments de recherche.....	74
1-3 Choix du public.....	75
1-4 Choix des textes.....	77
1-5 Choix du questionnaire.....	80
2- Présentation du protocole de recherche.....	80
2-1 Le test 1: Quelle relation entre la structure et la compréhension du texte narratif ?.....	81
2-1-1 Objectifs du test 1.....	81
2-1-2 La description du test 1.....	81
2- 1-2-1 Les textes au niveau du contenu.....	82
2-1-2-2 La structure des textes.....	82
2-1-3 La conception du test 1.....	90
2-2 Le test 2 : Evaluer les capacités des élèves à identifier et à interpréter les éléments de la structure d'un texte narratif.....	90
2-2-1 Objectif du test 2.....	90
2-2-2 Présentation des activités.....	90
2-3 Le questionnaire : Les représentations des élèves sur le récit entravent-elles la compréhension ?.....	96
2-3-1 Présentation du questionnaire.....	96
2-4 Déroulement et conditions du recueil des données.....	99
2-5 Les données.....	100

2-6 Dépouillement des données.....	101
2-6-1 Dépouillement du test 1.....	101
2-6-2 Dépouillement du test 2.....	102
2-6-3 Dépouillement du questionnaire.....	109
2-6-3-1 La codification des questions fermées.....	109
2-6-3-2 La codification des questions ouvertes.....	110
2-6-3-3 La codification des questions combinées.....	111
2-6-3-4 Grilles d'analyse du questionnaire.....	113
 Troisième partie : ANALYSE DES DONNÉES ET RESULTATS .....	119
1- Présentation et analyse des résultats du test1.....	119
.....	
1-1 Analyse des résultats de la nouvelle " <i>La parure</i> ".....	117
1-2 Analyse des résultats de la nouvelle " <i>Quand Angèle fut seule ..</i> ".....	121
1-3 Analyse des résultats de la nouvelle " <i>La diligence de Beaucaire</i> ".....	126
1-4 Synthèse des résultats.....	131
2- Présentation et analyse du test 2.....	133
2-1 Analyse des résultats de l'activité 1.....	133
2-2 Analyse des résultats de l'activité 2.....	140
2-3 Analyse des résultats de l'activité 3.....	145
2-4 Analyse des résultats de l'activité 4.....	146
2-5 Synthèse des résultats sur les quatre activités de lecture.....	149
3- Analyse des réponses au questionnaire.....	150
3-1 Analyse des question fermées.....	150
3-2 Analyse des questions ouvertes.....	153
3-3 Analyse des questions combinées.....	163
3-4 Synthèse des résultats.....	176
4- Réponses aux hypothèses.....	176
 Quatrième partie : PROPOSITIONS ET PISTES DIDACTIQUES	179
1- Varier les objectifs du programme scolaire.....	179
2- Varier les supports.....	180
 CONCLUSION.....	202
BIBLIOGRAPHIE.....	205
APPENDICES.....	209

## LISTE DES APPENDICES

Appendice A : Le nouveau programme de la 1AS.

Appendice B : Le nouveau programme de la 2AS.

Appendice C : Les aspects de la nouvelle étudiés en 1AS.

Appendice D : Texte support - la nouvelle 1.

Appendice E : Texte support - la nouvelle 2.

Appendice F : Texte support - la nouvelle 3.

Appendice G : texte support de l'activité 4.

Appendice H : Le questionnaire.

Appendice I : Corrigé de l'activité 1.

Appendice j : Corrigé de l'activité 2.

Appendice k : Corrigé de l'activité 3.

Appendice L : Axe du temps proposé par un élève pour la nouvelle 1

Appendice M : Axe du temps proposé par un élève pour la nouvelle 2

Appendice N : Axe du temps proposé par un élève pour la nouvelle 3

Appendice O : Exemple de réponses sur l'activité 1.

Appendice P : Exemple de réponses sur l'activité 2.

Appendice Q : Exemple de réponses sur l'activité 3.

Appendice R : Exemple de réponses sur le questionnaire.

Appendice S : la nouvelle "Le K"

## INTRODUCTION

Dans le monde actuel en pleine mutation où l'usage de diverses formes d'écrits est une pratique désormais courante, la compréhension en lecture devient une compétence impérieuse qui requiert une attention soutenue de la part des enseignants.

En effet, la compréhension de l'écrit est une activité première en classe de langue; c'est un outil de transmission de savoir et de savoir-faire langagiers mais aussi culturels. Afin que cette compréhension soit effective, le lecteur doit recueillir les informations véhiculées par le texte, les mettre en relation et les organiser les unes par rapport aux autres. Ainsi, le lecteur se construit une représentation mentale globale de toutes ces informations. Ce modèle mental se nourrit à la fois des connaissances que le texte lui apporte et de ses propres connaissances, sur la langue et sur le monde.

Néanmoins, entrer dans un texte et le lire jusqu'au bout, même en classe, n'est pas chose simple. Tout le monde est amené à connaître un jour l'expérience de la non-compréhension liée à la difficulté lexicale ou syntaxique des textes, leurs structures, à la difficulté conceptuelle des thèmes ou encore d'autres différences interindividuelles.

A l'instar des autres pays, en Algérie, les contenus des programmes scolaires du français accordent une place particulière au texte narratif. Omniprésent au fil des années, il prend différentes formes (conte, fable, nouvelle, légende...). Cependant, un texte narratif littéraire, étrangement, ne commence pas toujours au début et ne finit pas nécessairement à la fin de l'histoire. Un récit ne raconte pas toujours une seule histoire, il n'est pas toujours en accord avec son lecteur, il joue avec lui, lui

ment parfois. De ce fait, lire ce genre de textes jusqu'au bout, même en classe, n'est pas chose simple car à l'histoire elle-même se superpose l'écriture de l'auteur. La complexité du texte narratif provient en grande partie du fait que plusieurs couches temporelles se croisent au sein d'une narration, c'est-à-dire le temps propre à l'histoire racontée et le temps lié à la linéarité des énoncés. Pour une meilleure compréhension, le lecteur doit être attentif à l'organisation du récit pour pouvoir repérer soit les anticipations, soit les retours en arrière ou les voix croisées de plusieurs narrateurs. Lire le récit dans ce cas impliquera alors de la part du lecteur, une reconstitution des faits dans leur ordre chronologique et dans l'interprétation de ce bouleversement qui est porteur de sens.

La compréhension du récit et particulièrement de sa trame narrative est liée à l'avancée du récit et à la capacité du lecteur de situer les événements par rapport à leur progression dans le temps. Il s'agit d'une double activité : d'une part, elle demande au lecteur d'identifier les actions présentées et d'autre part, de les intégrer à une narration. Pour atteindre ce niveau, le lecteur doit posséder une compétence de compréhension narrative satisfaisante.

Cette recherche est née d'un constat : en effet, après quelques séances d'observation en classe de 1.AS et en discutant avec des enseignants du secondaire sur la compréhension du texte narratif, nous sommes arrivée au constat suivant : les élèves de 1.AS comprennent mal, voire pas du tout, certains récits littéraires en français. Ils ont du mal à comprendre les genres sociaux et littéraires : articles de journaux, romans, nouvelles, théâtre... c'est pourquoi, ils restent bloqués devant ce genre de textes. C'est l'absence de compréhension de ce type de texte, pourtant fréquenté depuis l'enfance, qui nous a alarmée et donné envie d'en comprendre l'origine. Nous pensons que cela vient d'un écart entre la façon dont le texte narratif est enseigné et ses divers usages en dehors de l'école. C'est pour cela que nous avons décidé d'interroger cet écart : **quelles difficultés de compréhension rencontrent les élèves de 1.AS face au texte narratif ? Et d'où viennent ces difficultés ?**

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- les élèves ont du mal à comprendre le texte narratif lu en classe et dont la structure n'est pas linéaire. Cette hypothèse consiste à vérifier si les récits simples, peu courants en fait dans les usages sociaux et littéraires, sont mieux maîtrisés que les récits non linéaires.

- les élèves ont des difficultés à identifier et à interpréter certains indices textuels qui leur permettent de repérer le déroulement des événements. Cette seconde hypothèse nous permet de tester la capacité des élèves à identifier et à interpréter les indices textuels qui structurent le récit. Il s'agit : des articulateurs chronologiques et logiques, des formes verbales et de la désignation des personnages.

- les représentations des élèves sur le texte narratif entravent leurs capacités de compréhension. Pour cette dernière hypothèse, il s'agit d'identifier les représentations des élèves face au texte narratif, afin de connaître leur impact sur la compréhension.

L'objectif de cette recherche consiste donc d'une part, à mettre en lumière les difficultés rencontrées par les élèves de 1 AS face au texte narratif et d'autre part, à fournir aux élèves quelques instruments d'analyse qu'ils pourront investir par la suite, afin de développer une compétence narrative pour une meilleure approche du texte littéraire.

Pour ce faire, nous avons réparti notre projet en quatre parties :

La première partie sera consacrée aux fondements théoriques sur lesquels repose notre problématique. Elle se compose de quatre chapitres à visée conceptuelle.

Le premier chapitre est consacré aux notions clés de la narratologie. Nous définirons d'abord, le texte narratif parmi la typologie proposée par J.M. ADAM puis, nous aborderons la structure canonique du récit et l'agencement des séquences narratives. Nous évoquerons aussi le temps dans le récit pour distinguer le temps de la narration et le temps de l'histoire, cette double temporalité engendre différentes constructions dans le récit. Enfin, le dernier point sera consacré à l'écriture littéraire. Dans le deuxième chapitre, nous aborderons la

compréhension du point de vue cognitif et les processus mis en œuvre pour construire le sens d'un texte. Ensuite, nous passerons à la compréhension du texte narratif, ses obstacles et les compétences à développer.

Le troisième chapitre sera consacré à la notion de représentations, leur rôle dans l'apprentissage des langues et particulièrement dans la compréhension de l'écrit chez les élèves. Et enfin dans le quatrième chapitre, nous nous tournerons vers les textes officiels du secondaire pour savoir ce que disent les programmes concernant le texte narratif et son enseignement.

La deuxième partie sera consacrée à la méthodologie et au protocole de recherche (tests et questionnaire), c'est à dire à la façon dont nous avons procédé pour répondre à notre problématique et à nos hypothèses de départ.

La troisième partie présente les données recueillies accompagnées d'une analyse détaillée des réponses des élèves et une synthèse finale à travers laquelle nous présenterons la vérification de nos hypothèses de départ.

Dans la quatrième partie, nous proposons quelques pistes didactiques qui favorisent l'acquisition de la compétence de compréhension narrative chez les élèves du secondaire.

Enfin, des appendices et une bibliographie sont donnés à la fin de ce mémoire.

## CHAPITRE 1

### LE TEXTE NARRATIF

De nombreux courants, qu'ils soient sémiotiques, littéraires ou encore linguistiques, ont étudié le récit. Cela est aisément explicable par le fait que cette forme discursive est présente dans toutes les cultures du monde.

En effet, les récits ne sont pas seulement des séquences linéaires de phrases, ils présentent aussi une structure et des relations entre constituants. Très tôt, les élèves doivent apprendre à intérioriser la structure événementielle du récit. Précisons que ces « *séquences (...) ne sont pas seulement des suites « chrono »logiques, elles constituent des chaînes causales (...) intégrant des plans d'actions finalisés* », BLACK et BOWER [1].

Avant de débiter notre étude, nous avons besoin de définir les termes qui constituent le centre de notre recherche et les différentes définitions qu'en donnent les chercheurs en narratologie sur le texte narratif. Nous tenterons dans un premier temps de définir le texte narratif en nous appuyant sur les réflexions de J.M. ADAM (1-1), la structure canonique (1-2) qui sert de modèle prototypique à la séquence narrative, ainsi que les différents agencements possibles en (1-3). Ensuite, nous aborderons le temps dans le récit pour distinguer le temps de l'histoire du temps de la narration en (1-4), les différentes constructions du récit en (1-5) et les indices textuels qui structurent le récit en (1-6). Enfin, nous terminerons avec l'écriture littéraire.

#### 1-1 Qu'est-ce qu'un texte narratif ?

Parmi les typologies considérées aujourd'hui comme les plus opérationnelles notamment dans une perspective pédagogique, c'est la typologie de J.M. ADAM (2001) [2] qui a le plus de réussite. C'est à lui que revient le mérite d'avoir

commencé à explorer la question des typologies de textes en présentant une description qui s'attache à définir l'organisation textuelle de différents types d'écrits. Il distingue cinq prototypes : la séquence narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale.

Dans cette section, il ne sera pas question d'aborder tous les types de textes, nous nous limiterons au texte narratif qui fait l'objet de notre recherche. Pour ce faire, nous proposons quelques définitions sur ce type de texte.

Le texte narratif, appelé aussi récit, est certainement l'unité textuelle qui a été la plus travaillée par la tradition rhétorique, et aussi par la narratologie moderne. En tant qu'unité textuelle, tout récit selon J. M. ADAM (2001) correspond à la définition minimale : « (...) *suite de propositions liées, progressant vers une fin.* » [2]. Ainsi, le récit présente la caractéristique d'être constitué d'un ensemble d'énoncés organisés en un tout cohérent. A propos de cette définition, J.M ADAM (2001) [2] ajoute une autre définition de C. BREMOND (1966) qui pose les constituants de base de tout récit. Ainsi, pour parler de récit selon C. BREMOND, il faut six constituants.

Le premier critère est *la succession minimale d'évènements* qui surviennent en un temps t puis t+n, orientée vers une fin. Ce critère nécessite la présence d'au moins un acteur sujet, placé dans un temps t puis t+n qui garantissent *l'unité thématique*. Cette garantie n'est cependant pas suffisante, le troisième critère requiert que la *transformation des prédicats*; un récit achevé peut se lire comme une transformation d'un évènement donné en son contraire, comme c'est le cas dans le schéma typique des contes où le malheur se transforme en bonheur. De plus, il faut *un procès* « où il n'y a pas intégration dans l'unité d'une même action, il n'y a pas de récit » (C. BREMOND cité par J.M. ADAM (2001)) [2].

Selon J.M. ADAM [2], ce procès forme un tout et cette idée d'unité d'action est mise en avant par Aristote (cité par J.M. ADAM (2001)[2]) qui définit l'action comme « *un tout qui a un commencement, un milieu et une fin* » [2]. Cependant, ces actions ne doivent pas seulement présenter un enchaînement chronologique, mais il existe une logique de l'histoire, une *causalité narrative*. Donc, pour qu'il y

ait récit, il faut une transformation des prédicats au cours d'un procès, qui permettent de préciser la composante temporelle en abandonnant l'idée de la simple succession temporelle. Ainsi, il ne faut pas que l'on assiste à une simple succession chronologique d'évènements comme dans la chronique ou le journal intime, qui ne sont pas des récits, au sens strict : au-delà de la succession temporelle, il existe une logique de l'histoire, une causalité narrative, voulu par l'auteur. Enfin, le dernier critère *est l'évaluation finale* qui est l'une des clés de la spécificité du récit. Ainsi, tout récit comporte une sorte de "morale" qui peut être exprimée ou sous-entendue. On ne raconte pas pour rien, même les faits divers de journaux ont une certaines finalités (inciter à la prudence, exploiter le goût des lecteurs pour le sensationnel, amuser...).

En somme, pour qu'il y ait récit six constituants doivent être réunis pour que l'étiquette récit soit complète : la succession des évènements, l'unité thématique, la transformation des prédicats, la présence d'un procès, la causalité narrative d'une mise en intrigue et une évaluation finale.

Ainsi, comme le souligne J.M. ADAM (2001) [2], le texte narratif est : « *une structure hiérarchique complexe comprenant un nombre  $n$  de séquences elliptiques ou complètes* ». En effet, tout texte narratif se compose soit d'une simple séquence, soit d'une suite combinée de séquences. Il s'agit d'un système complexe : l'action racontée par un narrateur constitue un emboîtement logique parce qu'une situation va entraîner un certain type d'actions, pas n'importe lesquelles. Cette succession d'évènements, appelée intrigue, se déroule autour de personnages plantés dans un décor et placés sur un axe temporel.

Après avoir défini le texte narratif, nous aborderons dans ce qui va suivre les constituants de base de ce type de texte, au niveau de la macrostructure qui englobe l'ensemble du texte.

## 1-2 La structure canonique

L'ambition des théoriciens qui ont apporté leur contribution à la revue *Communication*, « L'analyse structurale du récit » [3] avec les articles de Barthes, Greimas, Bremond, Genette, Eco, Todorov était déjà de rechercher un modèle général qui puisse permettre d'appréhender tout récit, quelle que soit sa forme, son thème et son degré d'élaboration. La définition structuraliste du récit la plus citée est celle de T. Todorov cité par J.M. ADAM (1985) [4] :

*«Un récit idéal commence par une situation stable qu'une force quelconque vient perturber. Il en résulte un état de déséquilibre; par l'action d'une force dirigée en sens inverse, l'équilibre est rétabli; le second équilibre est bien semblable au premier, mais les deux ne sont jamais identiques. Il y a par conséquent deux types d'épisodes dans un récit : ceux qui décrivent un état d'équilibre ou de déséquilibre et ceux qui décrivent le passage d'un état à l'autre» [4].*

La définition de Todorov semble recouvrir un récit « idéal » dans son ensemble et pas seulement une séquence. La séquence narrative minimale comporte toujours et seulement cinq propositions narratives, elle est définie par J.M. ADAM (1985) comme : « *un prédicat à (n) arguments rôles narratifs* » [4]. Le prédicat distribue les rôles et définit la relation entre les arguments. Par exemple, le chien ronge un os, nous avons une proposition dans laquelle le prédicat (ronger) met en relation les deux arguments (chien) et (os). Ainsi, toute proposition narrative (Pn) est représentée comme :

Pn = prédicats (qualificatifs ou de faire) + n. arguments.

Toute fois, le texte narratif (TN) se compose d'un nombre variable de séquences narratives (SN). J.M. ADAM (2001) [2] décompose chaque séquence en cinq

macropropositions narratives,<sup>1</sup>c'est à dire :

TN - (sn1 (sn2 (sn..... (snx) ) ) ) )

SN - (pn1 ( pn2 (pn3 (pn4 (pn5) ) ) ) ) )

Pour Todorov, la proposition narrative (pn1) correspond à la situation stable, (pn2) à l'élément perturbateur, (pn3) à l'état de déséquilibre, (pn4) à la force dirigée en sens inverse et (pn5) à l'équilibre. Ainsi, les macropropositions narratives (pn2, pn3, pn4) assurent la transformation d'un état (pn1) à un état final (pn5). Cette hypothèse se trouve confirmée par P. LARIVAILLE (1974) (cité par J.M. ADAM (1985)) [4] qui décompose la séquence en un énoncé d'état correspondant un à la situation de départ et d'arrivée et à un énoncé de faire correspondant à la fonction qui modifie l'état en ouvrant ou fermant le procès.

Par ailleurs, les principes de C. BREMOND [5] se fondent sur le développement de la théorie de Propp<sup>2</sup> dont la fonction est l'élément à bâtir du récit. La fonction est « *l'action d'un personnage définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue* » [5]. C. BREMOND [5] propose un modèle ternaire (agent - processus - patient) pour saisir un processus narratif. Ce processus comprend trois phases : la virtualité (éventualité), l'actualisation (le passage à l'acte) et le résultat (l'achèvement). Ainsi, le récit s'organise en plusieurs groupes de fonctions appelés « séquences » qui correspondent à des « épisodes ». A l'intérieur de chaque séquence, la position des fonctions est fixe et obéit à un ordre temporel. Par contre, les différentes séquences peuvent s'agencer de façons variées ce qui engendre des récits complexes. C. BREMOND [5].

Pour J.M. ADAM (1985) [4], partant du fait que la nature chronologique de l'histoire racontée implique qu'un « *évènement -1- Advient -2- se développe -3- s'achève après* » [4], l'élément de base pour analyser la structure narrative est la

---

<sup>1</sup> La notion de séquence narrative et son agencement seront abordés en détail dans la partie qui suit.

<sup>2</sup> Vladimir Propp dans *La morphologie du conte*, 1928 a consacré son étude à la grammaire formelle du conte merveilleux. Il y dégage 7 sphères d'actions et 31 fonctions. Pour plus de détails voir J. M. Adam, *Le texte narratif*, éd. Nathan, Paris, 1985, p. 20.

proposition narrative.

En se fondant sur les conclusions de J.M. ADAM (2005) [6] : TODOROV (1968) et P. LARIVAILLE (1974) sont considérés comme « *les premiers à présenter une mise en intrigue à fort degrés de narrativité comme une structure hiérarchique de cinq macro propositions* » [6]. D'ailleurs, le schéma ci-dessous illustre bien ces cinq étapes :

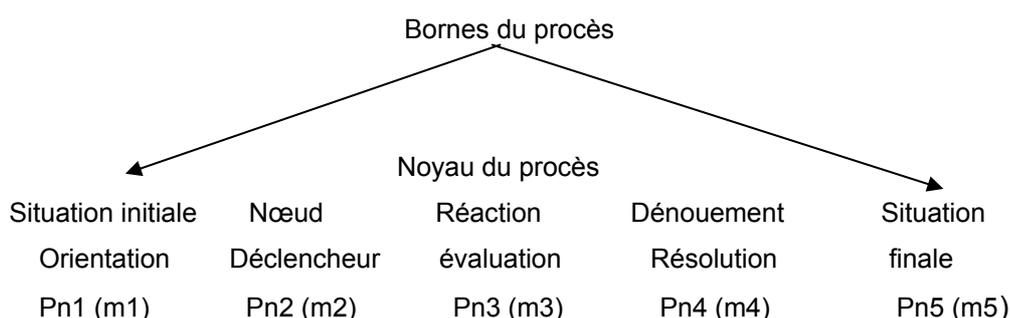


Figure 1 : Le modèle quinaire du récit

Ce schéma correspond à cinq moments : avant le procès (m1), début du procès (m2), cours du procès (m3), fin du procès (m4) et après le procès (m5). De plus, les macropropositions peuvent à leur tour être décomposées en un nombre  $n$  de propositions, mais nous n'entrerons pas dans cette ultime division qui ne relève plus seulement de l'analyse logique du récit mais aussi de la linguistique. Cette segmentation basée sur la logique des événements, ne rend pas compte de la totalité du texte narratif qui est traversé aussi par des éléments évaluatifs.

Pour analyser cet ensemble (la plupart du temps hétérogène) qu'est le texte narratif, J.M. ADAM (2001) [2] propose de considérer que l'architecture de la séquence narrative de base (modèle quinaire) comporte deux macropropositions supplémentaires qui auront pour rôle d'encadrer le récit et de favoriser son interprétation dans le sens désiré par son énonciateur. Elles ne sont pas des éléments du récit à proprement parler, mais elles font partie du texte narratif. Il conviendra donc de distinguer : le commencement d'un récit (l'*orientation* : Pn1) de l'ouverture du tour de parole narratif "*entrée préface*" ou "*résumé*" et la fin du

récit (situation finale : Pn5) de la clôture du tour de parole la "chute" ou "coda".

Ainsi les travaux de J.M. ADAM sur la superstructure narrative permettent enfin de souligner les symétries d'un récit : symétrie entre la situation initiale et la situation finale. A partir de la situation de départ se crée un horizon d'attente, la promesse ou la possibilité d'un équilibre, d'un univers rétabli. On peut même concevoir une forme de "détermination rétrograde" allant de la situation finale programmée par le récit, remontant à la situation initiale. Si le texte narratif, comme le souligne J.M. ADAM (2001) est « *une unité constituée de séquences* » [2], alors comment se combinent ces séquences ?

### 1-3 La structuration séquentielle

Avant d'exposer les différentes manières dont se présentent les séquences, nous avons jugé utile de définir la séquence narrative.

#### 1-3-1 La séquence

La séquence est définie par J.M. ADAM (2005) comme :

*« Une structure, c'est-à-dire un réseau relationnel hiérarchique : grandeur décomposable en parties reliées en elles et reliées en tant qu'elles constituent une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre » [6].*

En effet, les séquences peuvent se dégager du déroulement du récit, ce sont des suites d'actions qui s'enchaînent logiquement pour former un tout. Définir le texte comme « *une structure séquentielle* », J. M ADAM (2001) [2], c'est considérer la séquence comme une unité constituante du texte, constituée de paquets de propositions (macro-propositions), elles-mêmes constituées de n propositions. Ainsi une séquence se résume comme :

..

« [# T # [séquence(s) [macro-propos [propositions(s)]]]] » [2].

Légende : # =la délimitation des frontières du texte qui marque le début et la fin).

Figure 2 : Les composantes de la séquence.

Comme nous le constatons, une macroproposition peut être constituée d'une ou de plusieurs propositions(s) et la connaissance du schéma prototypique narratif, plus ou moins renforcée par les marques linguistiques de surface vient faciliter les opérations de regroupement de l'information en cycle de traitement.

Dans le modèle de J M. ADAM, la séquence est envisagée tout à la fois comme une unité constituée et unité constituante. Unité constituée, elle est dotée d'une structure interne (le schéma narratif) et de constituants spécifiques définis comme des constituants de macrostructure [exposition, complication résolution], ces constituants sont eux-mêmes développés sous forme de paquets de micro propositions. Cependant, une séquence n comporte des propositions descriptives mais aussi des propositions évaluatives ou encore des ensembles dialogaux qui viennent compliquer la structure compositionnelle de la séquence D'ailleurs, J.M. ADAM (2001) [2] insiste sur le caractère hétérogène de la plupart des textes « *tout texte est hétérogène* » [2] et comme meilleurs exemple, nous citons la fable de la Fontaine : *Le loup et l'agneau*<sup>3</sup>. Ainsi, tout texte narratif se compose soit d'une simple séquence, soit d'une suite combinée de séquences.

Toutefois, J.M. ADAM (cité par C. CORNAIRE et M. RAYMOND) [7] considère que les difficultés de compréhension de textes écrits semblent s'expliquer, en partie du moins, par les schémas prototypiques. Il affirme aussi « *qu'on trouve rarement des schémas prototypiques purs et uniques ce qui contribue à rendre la tâche encore plus difficile* » [7].

Si la séquence est l'unité constituante du texte alors, Comment les séquences sont-elles agencées ?

---

<sup>3</sup> Pour plus de détails sur cette fable consulter J.M ADAM, *Les textes : types et prototypes*, Nathan collection fac, Paris, 2001, p. 68.

### 1-3-2 L'agencement des séquences

Tout texte narratif se compose soit d'une séquence simple, soit d'une suite de séquences. Dans ce dernier cas, les séquences liées entre elles peuvent donner trois types d'agencements de base :

#### 1-3-2-1 Les séquences coordonnées

On trouve ce type d'organisation dans une grande majorité de récits complexes, PROPP (cité par ADAM et RIVAZ (1996)) envisageait ce cas de figure en ces termes « *Une séquence succède immédiatement à une autre* » [8]. Il s'agit d'un schéma élémentaire dans lequel la fin [pn5] d'une séquence devient le début [PN1] de la suivante ce qui peut donner l'ordre suivant : Séq 1 + Séq 2 + Séq 3 + Séq 4+... [8]. Ce genre d'agencement présente les séquences d'une manière linéaire.

#### 1-3-2-2 Les séquences insérées (enchâssement)

ADAM et RIVAZ (1996) [8] définissent cet agencement de la façon suivante : « *Une nouvelle séquence commence avant que la précédente ne soit terminée. L'action est interrompue par une séquence épisodique .Après la fin de cet épisode, la première séquence reprend et s'achève* » [8]. Cette combinaison se présente comme suit : [Séquence 1, .... [Séquence 2].....Séquence 1] [8].

Selon cette combinaison, le récit relaté par un premier narrateur est interrompu par un second récit, fait par un second narrateur. Par ailleurs, la séquence enchâssée est dominée par la séquence enchâssante. Nous pouvons dire qu'un récit domine l'autre lorsque les acteurs du récit ou de la séquence dominée deviennent acteurs du récit dominant.

#### 1-3-2-3 Les séquences alternées :

Dans ce type compositionnel, deux intrigues au moins se développent parallèlement pour se rejoindre ou non en un point donné. Ce mode d'organisation est plus complexe et moins fréquent que les deux autres formes de combinaison. Cette structure textuelle correspond au roman par lettres et à certaines fictions modernes. Dans une définition de Todorov (citée par J. M ADAM (2001)[2])

l'alternance « *met à la suite l'une de l'autre tantôt une proposition de la première séquence tantôt une de la seconde* » [2]. Dans ce genre de combinaison, il s'agit d'un montage en parallèle comme le montre cette figure :

[Seq1.... [Seq2... [Seq1 suite [seq2 suite Seq1 fin] Seq2 fin][2].

Ainsi, un texte narratif se compose donc soit d'une simple séquence, soit d'une suite de séquences et la combinaison des séquences élémentaires engendre des séquences complexes.

Après avoir soulevé les différents agencements des séquences, nous proposons dans ce qui va suivre le traitement du temps dans le récit.

#### 1-4 Temps et récit

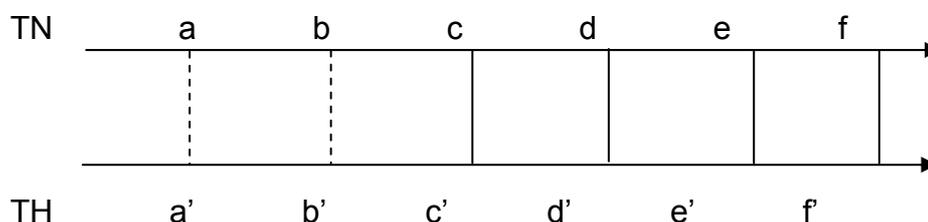
Le texte narratif, comme nous l'avons déjà souligné, raconte des faits réels ou imaginaires, une action qui progresse dans le temps grâce à un rapporteur appelé narrateur. Pour comprendre le déroulement des événements, le lecteur<sup>4</sup> doit être attentif à l'organisation temporelle globale du récit.

En effet, C. METZ (1968) (cité par J.M. ADAM et RIVAZ) [8] considère le récit comme « *une séquence deux fois temporelle : il y a le temps de la chose racontée et le temps du récit* » [8]. Cette double temporalité relève du temps externe : date de production du récit, date de publication, moment de la réception. A ceci vient s'ajouté une temporalité interne : à la linéarité du temps de l'histoire racontée, il faut ajouter celle du texte. A la suite de C. METZ, GENETTE (1972) [9] a proposé d'opposer « l'histoire » comme « signifié » qui correspond au contenu narratif et le récit comme « signifiant » qui correspond au texte narratif. Ainsi, toute relation d'évènement ou de série d'évènements est impérativement inscrite dans le temps. Pour le temps de l'histoire, il s'agit du déroulement des événements dans leur stricte successivité ou simultanité, tels qu'ils se sont accomplis au plan référentiel. Par contre, pour le temps de la narration, c'est l'ordre dans lequel les événements sont redistribués dans le récit. Afin de bien distinguer cette double

---

<sup>4</sup> Le lecteur renvoie dans le cadre de cette recherche aux élèves de 1.AS.

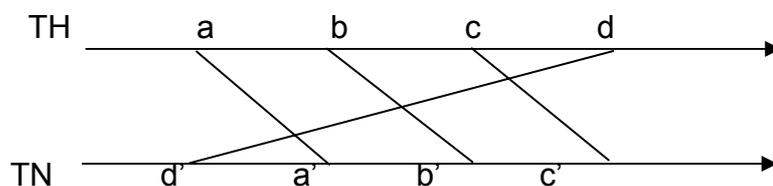
temporalité, nous proposons les schémas empruntés à G. VIGNER [10] :



Légende : T N : temps de la narration, TH : temps de l'histoire.

Figure 3: Représentations du récit chronologique

Dans ce schéma l'axe TN représente le temps de l'histoire avec les événements (a, b, c, d) apparaissant dans l'ordre chronologique réel des faits, et TH l'axe du temps du discours où nous remarquons que les faits représentés sont dans le même ordre que celui manifesté dans l'histoire, ce qui n'est pas le cas pour le second schéma.



Légende : TN : temps de la narration, TH : temps de l'histoire

Figure 4: Représentations du récit bouleversé

Sur l'axe de la narration la 1<sup>ère</sup> séquence apparaît en dernier dans le déroulement de l'histoire. C'est le classique « flash back » ou la rétrospection que nous développerons dans (1-5 La construction du récit, p. 25). Le lecteur pourra reconstituer cet ordre chronologique fictif à partir des repérages dans le texte d'indices temporels.

A ces deux dimensions temporelles va s'en ajouter une troisième, celle constituée par la position dans le récit de l'instance narrative relative au moment de son énonciation. Ainsi, le narrateur est toujours dans une position temporelle particulière par rapport à l'histoire qu'il raconte. Selon GENETTE (1972) [9] : « tout

*texte laisse transparaître des traces de la narration, dont l'examen permettra d'établir de façon précise l'organisation du récit* » [9]. De ce fait, Genette (1972) [9] distingue quatre types de narration : la narration ultérieure, la narration antérieure, la narration simultanée, la narration intercalée.

#### La narration simultanée

Ce rapport de simultanéité temporelle consiste en un degré zéro. Ce degré zéro indique qu'il n'y a pas d'écart entre le moment où s'actualise l'acte de l'énonciation et le moment où l'action se produit. Les cas observables à l'écrit sont rares, à la rigueur le compte rendu d'observation est plus fréquent à l'oral, dans le reportage d'un match par exemple.

#### La narration antérieure

L'antériorité du point de la narration par rapport à l'histoire est un cas rare. Il ne faut pas le confondre avec les récits de science-fiction où le moment fictif de la narration est presque toujours postérieur à l'histoire racontée. Ce cas correspond plutôt au récit prédictif au futur ou au présent (prophéties, visions).

#### La narration ultérieure

Dans la majorité des récits, on raconte au passé. Cependant, bien que la distance temporelle séparant l'acte narratif et l'histoire soit rarement précisée, l'histoire est souvent directement ou indirectement située dans le passé, il suffit pour cela de la mention d'une date, de l'annonce dans le cours du récit, d'évènements à venir ou encore d'un épilogue au présent.

#### La narration intercalée

Nous retrouvons ce genre de narration dans le roman par lettres, l'histoire y est ainsi racontée avec un point de narration mobile. C'est également le cas dans les diverses formes du journal intime. L'intérêt réside ici dans le jeu qui peut s'instaurer entre le temps de l'histoire et celui de la narration. Dans *L'Emploi du temps* de Butor, par exemple, un employé de bureau décide, sept mois après son arrivée en Angleterre, de raconter son séjour depuis le début et en suivant un ordre chronologique. Au deuxième mois de la rédaction, il sent que certains évènements présents veulent être racontés sans attendre leur tour. Il commence alors à tenir un journal tout en poursuivant la rédaction de ses mémoires; ceux-ci

le mèneront bientôt au mois où il avait commencé à les écrire; il se relit et s'aperçoit que les événements survenus demandent une réinterprétation du passé rédigé.

Lire un récit dans son organisation temporelle demandera donc au lecteur de se situer dans ces trois dimensions temporelles. Toutefois; il est important aussi, de connaître la manière dont l'histoire est présentée en regard du récit en entier, c'est-à-dire du résultat final.

### 1-5 La construction du récit

Un récit peut rapporter les faits en respectant la chronologie linéaire (l'ordre des événements) ou ménager des surprises au lecteur par des retours en arrière ou des bonds en avant (anticipations). Ainsi, plusieurs choix méthodologiques se proposent aux écrivains et ils peuvent varier selon : la vitesse narrative, la fréquence événementielle afin d'arriver au produit escompté et l'ordre des événements. L'emploi calculé de ces techniques permet de repérer la structure du texte et son organisation.

Pour GUILLEMETTE [11], le récit peut avoir différentes constructions :

- une construction linéaire : le temps de la narration épouse le temps chronologique ;
- une construction alternée : deux ou plusieurs récits se déroulent dans le même temps;
- une construction avec enchâssement : une histoire se greffe à l'intérieur d'une autre histoire ;
- une construction à rebours : il s'agit de remonter le temps, souvent des effets vers les causes, à partir d'un point précis du temps chronologique ;
- une construction avec des retours en arrière : le récit alterne un déroulement chronologique et des retours en arrière ponctuels.

L'ordre dans lequel sont présentées les séquences narratives est très important, GUILLEMETTE [11] le définit comme ; « *le rapport entre la succession des événements dans l'histoire et leur disposition dans le récit.* » Un narrateur peut

choisir de présenter les faits dans l'ordre où ils se sont déroulés, selon leur chronologie réelle ou bien, les racontés dans le désordre.

Pour ce qui est des bouleversements de la chronologie, GENETTE (1972), (cité par L. GUILLEMETTE) [11] parle « d'anachronies narratives » qu'il définit comme « *les différentes formes de discordance entre l'ordre de l'histoire et celui du récit* ». Il existe deux types d'anachronies : l'analepse et la prolepse qu'il définit comme « *une anachronie qui peut se porter dans le passé ou dans l'avenir plus ou moins loin du moment présent, c'est-à-dire du moment de l'histoire où le récit s'est interrompu pour lui faire place* » [11]. Selon cette définition, l'analepse ou la rétrospection consiste à faire un retour en arrière sur des actions antérieures. D'ailleurs, la nouvelle de Pascal Mérygeau "*Quand Angèle fut seule...*", proposée dans le test 1, illustre bien ce type d'anachronie. En ce qui concerne la prolepse ou l'anticipation, elle permet au narrateur d'anticiper sur des événements qui se produiront après la fin de l'histoire. Ainsi, les anachronies peuvent avoir plusieurs fonctions dans un récit. Si les analepses acquièrent souvent une fonction explicative, les prolepses peuvent quant à elles exciter la curiosité du lecteur en dévoilant partiellement les faits qui surviendront ultérieurement.

En effet, comme le souligne TODOROV (1980), (cité par J. M ADAM (1985)) [4], sur le plan de la structure, les phrases d'un récit ont du mal à suivre l'ordre chronologique de l'histoire racontée : « *le lecteur procède donc à un travail de remise en ordre. De même, certaines phrases évoquent plusieurs événements distincts mais comparables, lors de la construction, nous rétablissons la pluralité* » [3]. Ces désordres peuvent aussi remplir des rôles contestataires, dans la mesure où l'auteur souhaite bouleverser la représentation linéaire du récit classique. Ainsi, la notion de construction narrative est aussi inséparable des paramètres de temporalité et d'espace. Selon le jeu entre le temps de la fiction (le récit) et le temps de la chronologie (l'histoire).

Après avoir déterminé les constructions que peut avoir un récit, nous proposons

de définir les indices textuels qui permettent de rendre compte du déroulement des événements. Ces organisateurs textuels sont : les articulateurs chronologiques et logiques et les temps verbaux.

### 1-6 Les indices textuels dans le récit

Parmi tous les marqueurs de relation, il y en a certains qui ont pour fonction de révéler l'organisation du texte. En effet, ces organisateurs textuels annoncent un nouveau passage, résument, marquent une transition, concluent. Ils sont souvent placés au début ou à la fin d'un paragraphe. Ils peuvent indiquer que dans une même séquence textuelle, on change de lieu, de temps, d'aspect traité ou souligner explicitement qu'on change de sujet. Selon la définition que propose J. M. ADAM (2005) « *les organisateurs jouent un rôle capital dans le balisage des plans de texte* » [6]. On peut distinguer ceux qui ordonnent les parties de la représentation du temps et de l'espace et ceux qui structurent essentiellement la progression du texte.

#### 1-6-1 Les organisateurs spatiaux

La combinaison d'organisateur spatiaux permet au lecteur de situer les personnages par rapport à l'histoire et à construire un tout cohérent. La localisation spatiale met en jeu des adverbes (ici, là, là-bas...), des prépositions (devant, derrière, (au) dessus, dessous, ....), des expressions (à gauche, à droite...), des verbes de mouvements (aller, venir...) qui situent les êtres et les choses par rapport au repère du locuteur. Les démonstratifs et certains articles sont simplement contextuels (ils réfèrent au texte), comme dans l'exemple, « Voila les livres; range ceux-là dans la vitrine ».

#### 1-6-2 Les organisateurs logiques

Les connecteurs sont des organisateurs textuels, ils peuvent être explicites ou implicites. Les premiers sont facilement compris par les élèves par contre, les seconds se sont les plus difficiles à comprendre.

En effet, comme nous l'avons déjà évoqué les séquences narratives ne sont pas

seulement une succession chronologique mais elles marquent aussi une relation causale. Ainsi, les connecteurs logiques interviennent pour exprimer des relations de cause (car, parce que, en effet, ..) des relations de conséquence (donc, finalement, ...), d'addition (et, ainsi, de plus...), opposition (mais, or, cependant...). Toutefois, ces liens logiques élaborés en cours de lecture d'un récit ne sont pas tous des inférences causales mais ils portent par exemple sur : la signification d'anaphores et sur l'organisation temporelle.

### 1-6-3 Les organisateurs temporels

Ils sont utilisés principalement pour marquer l'organisation chronologique des événements décrits. F. ARCOD-DUTARD [12] distingue :

- les adverbes et les groupes où les organisateurs temporels comprennent : des adverbes (aujourd'hui, demain, hier, maintenant ...), des groupes introduits par des prépositions (depuis, à partir de, dans...), caractérisés par des adjectifs actuel, moderne, futur, ...
- les références temporelles absolues ou relatives. Les références temporelles absolues sont soit historiques (mercredi soir, juillet 1988, le jour de Pâques...), soit vagues (Une fois dans le passé, à l'avenir ...). Par contre, les références temporelles relatives sont liées soit au cotexte (énoncé), par exemple (la veille, ce matin-là, aussitôt...alors que peu après...), soit au contexte, c'est-à-dire à la situation de communication (Hier, en fin d'après-midi, ce matin...).

### 1-6-4 Les temps verbaux dans le récit

La compréhension du récit est liée à la maîtrise des indices textuels cités ci-dessus mais, également à la valeur que peuvent véhiculer les différentes formes verbales et le temps correspondant. Chaque verbe comporte une signification propre qui sert à désigner une action. Cependant, selon les variations des formes conjuguées, les verbes sont aussi porteurs d'information qui enrichit le sens. L'usage des temps verbaux permet de situer le procès, c'est-à-dire l'action exprimée par le verbe, dans une époque donnée (le passé, le présent, le futur) par rapport au moment de l'énonciation. Par exemple, les temps du passé comme le passé simple, l'imparfait ou le passé composé désignent tous les trois des faits

passés au moment où l'on parle, ils renvoient à la même strate temporelle, mais selon le temps mobilisé, la manière de considérer les faits passés diffère.

Une des informations véhiculées par la forme verbale concerne la situation dans le temps des actions, soit par rapport au moment où l'on parle, soit par rapport à d'autres actions. Selon L. MERENDET [13], il est important de distinguer dans le récit entre :

- *le temps de base* qui comprend le passé simple qui est le temps de référence dans un récit au passé. Il relate, des procès révolus par rapport au moment de l'énonciation, il les présente comme n'ayant plus de conséquence sur le présent. Il est utilisé pour des actions de premier plan qui font progresser le récit. Il exprime, soit une action passée dont la durée est déterminée et achevée, soit une succession d'actions successives achevées. Ainsi, le passé simple forme la charpente du récit, il note les actions essentielles qui se détachent de la toile de fond. Alors que, l'imparfait est utilisé pour des actions d'arrière plan aux événements exprimés au passé simple; on l'emploie pour exprimer une action dont la durée est indéterminée et l'action est inachevée. Il convient aussi pour décrire des actions qui se répètent, on parle alors d'imparfait « itératif ».

- *les temps des bouleversements de la chronologie* :

- le plus-que-parfait, le passé antérieur qui servent à exprimer une action passée dans le passé. Ils sont des accomplis du passé qui expriment l'antériorité : le procès est envisagé comme accompli, achevé par rapport à un moment du passé plus récent, par exemple : Le maître avait terminé son travail quand les enfants arrivèrent.

- le conditionnel présent qui sert à indiquer le futur du passé. Il évoque un fait postérieur aux événements évoqués par les temps de base. Par exemple « il se disait qu'il achèterait une maison et qu'il marierait sa fille avec un bon parti. »

De même, un futur simple (*Je travaillerai.*) et un futur antérieur (*J'aurai travaillé.*) représentent deux temps verbaux différents. Si l'on prend le mot « temps » au sens de série grammaticale, mais ces deux « temps » évoquent une même période ou époque, celle d'un futur à venir au moment où l'on parle. La différence

exprimée par leur emploi ne touche donc pas l'époque mais bien l'aspect : le futur antérieur est un futur accompli ou achevé.

Ainsi, le texte narratif rapporte une succession de faits qui s'enchaînent par le biais de verbes d'actions et de mouvements qui renseignent sur la progression de l'histoire. L'histoire se déroule en un temps et un lieu donné qui s'actualisent par l'utilisation d'organismes qui définissent le cadre spatio-temporel de l'action. Ces différents indices textuels (articulateurs chronologiques et logiques ainsi que les temps verbaux) sont des éléments d'aide à la compréhension du récit et de sa trame narrative.

Le dernier point à soulever dans ce premier chapitre est relatif à l'acte créateur de l'auteur, il s'agit de l'écriture littéraire.

### 1-7 L'écriture littéraire

Selon R. Barthe [14] : « (...) *l'écriture est précisément ce compromis entre une liberté et une réalité* ». L'écriture n'est donc qu'un moment, elle dérive d'un geste significatif de l'écrivain. Elle peut se définir par ses volontés, ses buts et ses attentes. L'écriture est définie par R. Barthes comme :

*«Un acte de solidarité historique, l'écriture est une fonction elle est le rapport entre la création et la société, elle est le langage littéraire transformé par sa destination sociale, elle est le langage littéraire transformé par sa dimension sociale.» [14].*

L'écriture est liée ainsi aux grandes crises de l'histoire, selon ce même auteur entre la langue et le style, il y a place pour une autre réalité formelle : l'écriture et cette dernière a une fonction car il n'y a pas d'écriture innocente. L'éclatement de l'écriture française correspond bien à une grande crise de l'histoire totale, visible d'une manière beaucoup plus confuse dans l'histoire littéraire proprement dite.

En ce qui concerne l'écriture narrative, il s'agit d'une volonté de raconter une histoire, de la faire vivre chez ses lecteurs. Elle peut être une histoire de crimes, d'amour ou de science fiction. L'écriture est pour l'écrivain le moyen de transmettre un récit, une intrigue, une description, un sentiment mais, c'est aussi le moyen de créer sa propre langue.

Chaque écrivain possède son style, sa manière de construire l'histoire. La manière de raconter comme le soulignent C. ACHOUR et A. BEKKAT [15] est directement « branchée » sur un tout, un savoir qui est ce lui de l'écrivain qui a choisi, à un moment donné, d'être le narrateur d'un roman historique, d'un récit réaliste, d'un conte fantastique ou d'une nouvelle autobiographique. Ce narrateur est le maître de l'œuvre, il est « la médiation narrative » [15] et il apparaît de différentes façons dans le récit. Il est à noter aussi, qu'il est l'organisateur du récit dont il oriente la vision et où il choisit les voix, la progression narrative, la progression temporelle, le rythme du récit avec l'alternance de temps forts (actions) et de temps faibles (descriptions).

Toutefois, il est illusoire de chercher à séparer la forme et le fond de l'écriture, car le sens d'une œuvre littéraire se trouve pris dans une forme qui la sert qui fait partie d'elle et aussi participe au sens général. Selon Todorov dans *Les catégories du récit*, (cité par C. ACHOUR et A. BEKKAT) [15], l'œuvre littéraire est :

*« L'histoire, dans ce sens qu'elle évoque une certaine réalité, des événements qui se seraient passés, des personnages (...) il existe un narrateur qui relate l'histoire; il y a en face de lui un lecteur qui la perçoit. A ce niveau, ce ne sont pas les événements rapportés qui comptent mais la façon dont le narrateur nous les fait connaître. »* [15].

De manière générale, tout récit implique une série d'évènements relatés dans le temps grâce à un narrateur. Par ailleurs, le texte littéraire ne peut être lu comme

un chef d'œuvre immobile, assemblage définitif, instantanément apparu de mots rassemblés dans leur forme la plus parfaite G. VIGNER [10].

Ainsi, nous sommes arrivée à voir dans ce premier chapitre que ce qui caractérise le texte narratif c'est d'une part, la présence d'au moins un personnage qui pose des actions dans le temps et l'espace. D'autre part, sa structure canonique qui s'articule généralement autour de cinq étapes : la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties, le dénouement et la situation finale. De plus, il est important de distinguer entre le temps de l'histoire et le temps de la narration pour saisir la structure temporelle des événements.

Après avoir explicité ces différents aspects, nous nous tournerons dans ce qui va suivre à la compréhension du texte narratif.

## CHAPITRE 2

### LA COMPREHENSION DU TEXTE NARRATIF

Lorsque nous parlons de lecture et/ou de compréhension de textes, il est important de distinguer entre l'activité de lire au sens de capacité du récepteur à opérer de façon satisfaisante la relation graphèmes/phonèmes et l'activité de compréhension. Compte tenu de notre recherche, nous optons pour le doublet lecture/ compréhension afin de signaler les deux orientations possibles des travaux sur la réception de textes en langue étrangère.

Avant d'aborder la compréhension du texte narratif, il nous paraît utile d'aborder les concepts clés de la lecture compréhension. Pour ce faire, nous proposons d'abord de définir la lecture (2-1), la communication établie entre l'auteur et le lecteur dans la lecture d'un texte littéraire (2-2). Ensuite, nous nous intéresserons aux processus mis en jeu lors de la compréhension (2-3-1) et le traitement sémantique en (2-3-2) dans lequel, nous nous référons au modèle de compréhension élaboré par KINTSCH et VAN DIJK. Enfin, nous aborderons la compréhension du texte narratif en (2-4), les obstacles liés à ce type de texte en (2-5) et le dernier point sera consacré à la compétence de compréhension narrative (2-6).

#### 2-1 Qu'est- ce que lire un texte ?

La lecture est une activité qui met en jeu de nombreux niveaux de traitement de l'information, allant de la perception du mot jusqu'aux phénomènes complexes engagés dans la compréhension et chaque niveau nécessite des investigations précises.

Pour GIASSON [16], la lecture de textes à visée narrative est un processus interactif où interviennent trois catégories de variables : le lecteur, le texte et le

contexte. Le lecteur aborde tout message écrit avec les structures cognitives (connaissances sur la langue et connaissances sur le monde) et affectives (attitude générale face à la lecture et ses intérêts) qui lui sont propres. La variable texte est le matériel à lire qui peut être considéré sous trois aspects : l'intention de l'auteur, la structure qui fait référence à la façon dont l'auteur a organisé les idées alors que le contenu renvoie aux concepts, aux connaissances véhiculés par le texte.

La lecture est processus complexe qui comprend l'intention, l'anticipation, la sélection, l'intégration et la compréhension. Pour GAONAC'H [17] qui a travaillé sur la lecture en langue étrangère « *La lecture n'y est pas conçue comme un recueil d'informations, elle est construction de sens par un lecteur actif s'appuyant sur les indices du texte jugés les plus significatifs* » [17]. Selon G. VIGNER [10], la lecture ne peut être envisagée comme « *un processus linéaire de découverte du texte* » mais plutôt comme une démarche active dans laquelle, le lecteur opère des anticipations sur le sens du texte et ces hypothèses seront confirmées ou infirmées par des prises d'indices. Apprendre à lire des textes, comme le confirme G. VIGNER « *ce sera non pas précipiter l'élève dans un déchiffrement hâtif et maladroit de significations linguistiques mais lui apprendre à élaborer ses propres outils de décodage et d'interprétation* » [10].

Toutefois, selon GAONAC'H [17] la lecture en langue étrangère implique des processus de bas niveau relatifs aux aspects phonétiques, lexicaux et morphosyntaxiques de la langue et des processus de haut niveau relatifs à la structuration sémantique, la cohérence textuelle, la pragmatique et l'organisation des discours. Ainsi, l'efficacité de la lecture tient sans doute à « *la possibilité d'interaction entre les différents niveaux, à la convergence de processus de 'haut-bas' et 'bas-haut'* » [17]. Les bons lecteurs sont ceux qui peuvent mettre en œuvre des opérations de bas niveau sans que ces processus soient un handicap pour l'achèvement des objectifs interprétatifs des niveaux supérieurs.

Pour conclure, nous dirons qu'en présence de l'écrit le lecteur est à la fois chercheur de code (les outils au service de l'acte de lecture) et de sens (visée de l'acte de lecture), les deux concepts sont interdépendants et autant nécessaires l'un que l'autre. Ainsi l'acte de lecture implique donc un travail de synthèse et de construction entre les différents processus de traitement de l'information.

Après avoir défini la lecture, nous avons jugé utile d'intégrer cette lecture dans un texte à visée narrative, pour comprendre la situation de communication qui s'y opère.

## 2-2 La lecture littéraire : une situation de communication

Un récit est composé de plusieurs éléments essentiels, notamment un personnage « être en papier » comme le désigne R. BARTHES, c'est-à-dire celui qui participe à l'histoire, le narrateur, celui qui raconte et enfin, un auteur, celui qui l'écrit. De même, tout comme une œuvre contient un auteur implicite, il existe aussi un lecteur et une personne construite à qui on destine le récit, c'est-à-dire le destinataire. Ainsi, le texte est au centre de la communication, il est défini par V. JOUVE comme « *objet de communication qui ne se conçoit pas sans destinataire implicite* » [18]. Selon cette définition le destinataire est perçu comme un lecteur implicite à qui s'adressent les effets de lecture.

Par ailleurs, si nous définissons la narration comme l'acte de production du récit, comme le fait de raconter, il reste à déterminer la spécificité de toute situation de narration. Pour mieux comprendre cette situation d'échange, nous proposons le schéma de la communication de J.M ADAM et RIVAZ (1996) [8] :

Tableau 23 : Schéma de la communication narrative

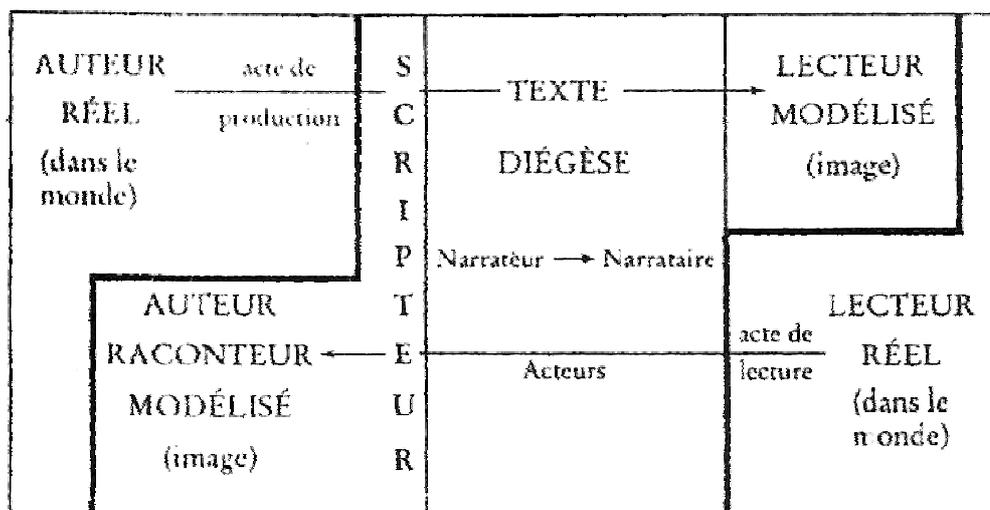


Figure 5 : Le schéma de la communication narrative.

En effet, l'auteur réel lorsqu'il raconte, on est réduit à imaginer un lecteur/auditeur, que l'on peut à la suite de ECO (cité par ADAM ET RIVAZ (1996)) [8] dire « modélisé ». Ce lecteur modélisé n'est qu'une image que le producteur du récit invente pour ajuster ses propres mots. L'instance lectrice doit absolument être dédoublée en modèle de lecteur imaginaire « modélisé » et lecteur « sujet du monde » lisant le récit dans son journal, son lit, ou dans une bibliothèque.

Par ailleurs, l'auteur est également l'objet d'une représentation imaginaire de tous ceux qui, traversant le récit se font une image de son producteur « auteur modélisé ». Ainsi, le texte est le lieu de la construction et de la reconstruction du sens, il est au centre d'échanges complexes d'informations et de visions, de subjectivités et d'émotions, d'influence et de réactions.

Après avoir décrit la communication narrative qui s'établit entre l'auteur et le lecteur, nous aborderons dans ce qui va suivre la compréhension et ses différentes phases dans le traitement sémantique.

### 2-3 La compréhension : une approche de la psychologie cognitive

La compréhension est un processus complexe qui pour l'essentiel se déroule à notre insu. Des recherches ont été menées sur les compétences cognitives en

cause dans la compréhension orale comme écrite : résolution d'inférences, contrôle textuel, modèle de situation, stratégies de lecture. Nous proposons dans cette partie, de définir la compréhension selon différents chercheurs pour déboucher sur un modèle de traitement qui a été longtemps un modèle de référence.

### 2-3-1 la compréhension

Comprendre un texte selon les propos de GAONAC'H, PASSERAULT et COIRIER [19] c'est :

*« Comprendre une suite de phrases, un texte, demande de mettre en œuvre, quasi simultanément, un grand nombre d'opérations : traiter la ponctuation, les connecteurs, l'organisation thématique locale ou globale, le temps des verbes. Mais c'est aussi un ensemble d'opérations non linguistiques sur le domaine de référence du texte » [19].*

Selon cette définition, le traitement du texte devra s'analyser dans la perspective d'une interaction permanente entre le lecteur, le contexte et les caractéristiques du texte. Le traitement se fera au niveau des indices de surface du texte et au niveau non linguistique où il est question de récupérer, analyser et organiser les informations pertinentes, convoquer des schémas prototypiques et prendre en charge le contexte énonciatif. Par ailleurs, comprendre est perçu aussi comme une : *« mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme »* (D. DUBOIS, 1976.Cité par G. VIGNER) [10]. En effet, comprendre c'est intégrer les informations du texte à ce que l'on sait déjà, il s'agit construire un agencement particulier de contenus sémantiques. Cet agencement dépend des connaissances conceptuelles et linguistiques du lecteur et de la structuration telle qu'il se la présente pour pouvoir s'en faire une représentation globale. Cependant, pour

parvenir à cette représentation globale, comment s'élabore la construction du sens par le lecteur ?

### 2-3-2 Le traitement sémantique

Dans le domaine de la compréhension des textes, c'est sans doute le modèle de situation avancé par VAN DIJK et KINSCH (VAN DIJK et KINTSCH 1983 ; VAN DIJK 1987, 1988) (cités par GAONAC'H, PASSERAULT et COIRIER) [19] qui a suscité le plus grand nombre de travaux. Ces deux chercheurs se sont intéressés aux opérations qui surviennent au cours de la compréhension de textes. Le modèle mental va se représenter comme une structure relativement complexe dans laquelle les différentes informations du texte sont reliées entre elles par des relations causales et temporelles. Pour ces auteurs, la compréhension fait intervenir trois niveaux distincts : le niveau des caractéristiques de surface (la forme linguistique exacte, le lexique et la syntaxe); le contenu sémantique (la base de texte propositionnelle, micro et macrostructure) et le modèle de situation qui émerge des connaissances du domaine et les inférences qui en résultent.

Nous aborderons dans ce qui va suivre le 2<sup>ème</sup> et le 3<sup>ème</sup> niveau qui sont relatifs au traitement sémantique. Il s'agit de la microstructure, la macrostructure et du modèle de situation :

#### 2-3-2-1 La microstructure

La microstructure du texte décrit la signification locale, littérale du texte. C'est une liste de propositions, la proposition est définie par GAONAC'H, PASSERAULT et COIRIER comme :

*« Une unité de signification qui contient un ou plusieurs arguments. Ces arguments sont des entités référentielles pouvant correspondre à des objets, des êtres, des idées ... Des prédicats assignent des propriétés aux arguments, ou définissent la relation entre les arguments » [19].*

A ce niveau chaque phrase constitutive d'un texte peut être traitée de manière relativement indépendante. En effet, un lecteur ne peut pas mémoriser toutes les propositions car notre mémoire est limitée. Certaines propositions vont être mémorisées, d'autres non : « *La microstructure d'un texte est constituée par l'ensemble des propositions correspondant à ce qui est directement exprimé en surface* » [19]. Cette microstructure est supposée décrire la signification locale du texte et elle serait constituée d'un réseau de propositions hiérarchisées. Cependant, la microstructure ne constitue pas une description de l'ensemble de la signification du texte; le sens du texte est aussi à représenter à un niveau plus global, celui de la macrostructure.

#### 2-3-2-2 La macrostructure

La macrostructure est constituée de propositions; nous pouvons considérer différents types de macropropositions situées à un niveau plus profond. Pour ce faire, il faut établir une hiérarchie au sein de la liste de propositions par ordre d'importance. Cette représentation hiérarchisée des propositions est appelée "macrostructure". A ce niveau, ce sont les propositions importantes qui sont sélectionnées, celles qui ne sont pas nécessaires à l'interprétation sont délaissées. Ainsi, « *La macrostructure pourrait être assimilée à une sorte de résumé mental* ». (KINTSCH et VAN DIJK 1975,1978, (cités par GAONAC'H, PASSERAULT et COIRIER) [19]. La macrostructure est constituée de propositions qui ne correspondent pas au contenu littéral du texte. Par exemple : "Jean part en voyage en train" est une macroproposition construite à partir du contenu littéral : "Jean est allé à la gare, il a acheté un billet, il s'est dirigé vers le quai".

Pour comprendre un texte, le lecteur doit être capable d'élaborer une représentation mentale globale de l'ensemble des informations du texte, la macrostructure. Elle peut résumer toute une séquence de propositions du texte et elle s'obtient grâce aux « macrorègles » VAN DIJK (1980), (cité par GAONAC'H,

PASSERAULT et COIRIER [19]). Ces macrorègles permettent à la fois de réduire la microstructure (il y a perte d'information) et de l'organiser (plusieurs micropropositions sont intégrée dans une seule macroproposition). Nous relevons la généralisation, la suppression et l'intégration.

D'abord, en se servant de la généralisation, on réunit plusieurs micropropositions en une seule macroproposition plus générale. Les micropropositions par exemple : (avoir, Jean, grippe), (avoir, Jean, fièvre) et (beaucoup, fièvre) peuvent se réécrire en une seule macroproposition : (malade, Jean). Ensuite, grâce à la suppression, le lecteur omet certaines micropropositions relatant des détails. Les micropropositions par exemple : (jouer, Marie, balle) et (bleu, balle) se réécrivent en une seule macroproposition : (jouer, Marie, balle). Enfin, en recourant à la règle d'intégration, on intègre plusieurs micropropositions pour en construire une seule de niveau plus général. Les micropropositions (construire, Pierre, murs) et (monter, Pierre, toit) peuvent se réécrire de la façon suivante : (construire, Pierre, maison).

Après avoir décrit la macrostructure et ces macro- règles, nous passons au dernier niveau de traitement.

### 2-3-2-3 Le modèle de situation

Le troisième niveau permet de représenter les informations dans un modèle de situation lorsqu'un texte est lu, les connaissances du sujet vont intervenir dans le processus de compréhension. En effet, en abordant un texte des connaissances préalables sont mobilisées sous la forme d'un modèle de la situation (VAN DIJK et KINTSCH (1983), (cité par GAONAC'H, PASSERAULT et COIRIER [19]).

En ce qui concerne le modèle de situation, nous avons retenu la définition suivante : « *Le modèle de situation est défini comme la représentation cognitive des évènements, des actions, des personnages et plus généralement de la situation qu'évoque le texte* » [19]. Il s'agit d'une représentation de ce qui est

présenté dans le texte, représentation où interagissent les savoirs fournis par le texte et ceux du lecteur.

A ce titre, le lecteur peut utiliser les « scripts » qui sont une suite d'actions propres à un objectif. Pour Gervais [20], les scripts sont : *«un déroulement d'actions prévisible puisque fixe et connu»*, c'est-à-dire des actions dont le mode d'accomplissement n'a pas besoin d'être explicité. Ainsi, ce script activé en mémoire à long terme va fournir une sorte de structure qui aidera à la compréhension du texte, par exemple "le dîner au restaurant" permettra d'activer le script correspondant et de faciliter la compréhension. A ces scripts, il y a une autre notion proche, c'est celle de « schéma ». Ainsi, nous possédons un schéma pour le corps humain (membres, tronc, tête), mais chacun de ces éléments peut être représenté lui aussi par un schéma (tête : bouche, œil, nez, etc.). Des schémas particuliers sont propres aux types de textes eux-mêmes. Une fable est constituée d'un récit et d'une morale. Dans un texte narratif, nous trouvons une situation initiale, une action et une situation finale (schéma narratif). Ces connaissances fournissent des modèles possibles pour la macrostructure.

Comprendre, c'est construire un modèle mental, cette construction s'effectue progressivement par l'interaction entre un texte avec des caractéristiques (un lexique, une syntaxe, une structure) et un lecteur qui a des caractéristiques propres et disposant de connaissances préalables, linguistiques et conceptuelles (les scripts et les schémas). Ainsi, la compréhension se déploie en relation avec un texte et en fonction de l'objectif poursuivi par le lecteur, selon le type de texte d'une part et selon le but d'autre part. Pour ce qui est du type de texte, comment se déploie l'activité de compréhension d'un texte narratif ? C'est à cette question que nous tenterons de répondre dans ce qui va suivre.

#### 2-4 La compréhension du texte narratif

Pour avoir une compréhension cohérente d'un récit, il faut en avoir une vue d'ensemble, c'est-à-dire une représentation où les différents aspects (séquences temporelles, émotions vécues par les personnages, problèmes de départ, etc.) se trouvent reliés dans un même réseau de causalité TRABASSO, VAN DEN

BROEK & SUH) [21]. Ainsi, pour reconstituer la cohérence d'un texte, le lecteur s'appuie d'une part, sur ses connaissances antérieures à propos de l'univers décrit ou des informations fournies et d'autre part, sur les structures déjà développées (en fonction de différentes dimensions du récit : construction du récit, relations logiques entre les différentes parties, hiérarchisation des actions, poursuite du but, etc.).

Pour GAONAH'C, PASSERAULT et COIRIER « *Comprendre un récit nécessite de parcourir le chemin qui conduit d'un état à un autre* » [19]. Comprendre un récit suppose la compréhension des différentes transformations dans l'histoire, c'est être capable de suivre une histoire, un enchaînement événementiel; mais c'est surtout comme le souligne J.M. ADAM (2001) « *tenir ensemble, saisir au de la linéarité, une suite comme un tout et ses éléments comme parties d'un tissu de rapport* » [2].

Lors de la lecture d'un récit, le lecteur est amené à se poser deux types de questions concernant d'une part, la cohérence linéaire (enchaînement séquentiel) et d'autre part, la cohérence globale. Cependant, les recherches menées par J.M. ADAM (1985)[4] considèrent qu'une structure hiérarchique peut être envisagée : après avoir interprété chaque phrase d'un récit comme une construction de propositions, nous établissons des relations (paquets de micropropositions sémantiques) et nous réduisons spontanément une information que nous pouvons stocker en mémoire. Pour ce faire, il semble nécessaire de distinguer entre une mémoire à court terme (mémoire de travail) et la mémoire à long terme. La première « *stocke des éléments pour un laps de temps limité et ne peut traiter que peu d'éléments* » CICUREL [22]. Elle permet d'analyser les sons, les lettres, les mots, structures syntaxiques pour construire une représentation sémantique sous forme de propositions et en raison des capacités de stockage de cette mémoire, il y aura réduction de l'information sous formes de propositions qui débouchent sur un stockage dans la mémoire à long terme. Cette deuxième mémoire a « *une capacité plus élevée de stockage où sont emmagasinées les connaissances*

*destinées à être conservées. La capacité de cette mémoire est supposée illimitée » [22].*

La compréhension du texte narratif implique un processus cyclique et non linéaire J.M. ADAM (1985) [4]. Ce processus implique la mémoire de travail qui opère au niveau textuel local des sous phrases et des micropropositions narratives mais elle est aussi informée par une connaissance du monde, par l'effet des macrostructures sémantiques et des superstructures. Selon J.M. ADAM [4] :

*- la connaissance du monde : « Elle permet d'ajouter dans le récit les liaisons non expérimentées entre les faits et les propositions » J.M. ADAM (1985) [4].*

Le narrateur pense que le lecteur pourra « boucher » les nombreux blancs, ainsi le lecteur rétablit lui-même le fait sous-entendu.

*- Les macrostructures sémantiques : elles impliquent de la part du lecteur de construire un sens global du texte car il n'est pas possible de comprendre entièrement des phrases du texte.*

*- La superstructure narrative : les macropropositions pourront être organisées par les catégories schématiques du modèle narratif conventionnel correspondant au récit. D'ailleurs, VAN DIJK et KINTSCH, (1983, cité par J.M. ADAM [4]), ont proposé différents types de superstructures, en particulier, celle du texte narratif inspirée du modèle de LABOV (LABOV, 1978 et LABOV et WALETSKY, 1967). Selon VAN DIJK (1981), (cité par J M ADAM 1985) :*

*« Pour savoir qu'un texte est un récit, l'utilisateur de la langue essaiera de schématiser les macropropositions dans le schéma narratif superstructural (...), il cherchera les contenus sémantiques adéquats qui conviennent pour remplir les cases vides du schéma » [4].*

En d'autres termes, le lecteur aborde un texte narratif en ayant un schéma préconstruit et un ensemble de représentations. Comprendre, c'est opérer une

sorte de remplissage des cases vides du schéma narratif à l'aide des informations provenant du texte.

Ajouté à ce modèle de compréhension qui préconise la superstructure narrative et les connaissances préalables que possède le lecteur, il existe un autre modèle axé sur la compréhension de l'action. Selon GERVAIS « *Lire un récit, selon notre hypothèse, c'est comprendre minimalement les actions qui y sont représentées. Le récit est ainsi défini comme le lieu de la représentation discursive de l'action* » [20]. Comprendre une action générique implique donc de connaître son mode d'accomplissement ainsi que le principe à la base de son déroulement. Il existe deux grands types de déroulements d'actions, déroulements qui se distinguent l'un de l'autre par le savoir qu'ils requièrent pour leur compréhension. Ce sont les *scripts* et les *plans*. Le plan requiert de ses utilisateurs un savoir général sur la façon dont des buts peuvent être atteints. La différence entre script et plan est celle qui existe entre deux actions complexes comme « prendre l'avion » et « détourner un avion ». Une telle action tient du plan, d'un déroulement inédit d'actions qu'il faut expliciter pour le faire connaître, le rendre accessible. Représenter une telle action ne se limite pas en effet à identifier l'agent et la destination choisie. Il faut encore indiquer quel est le but visé par cette action (libérer des prisonniers politiques, par exemple), quels sont les mobiles ou les motifs des pirates de l'air, comment ils ont fait pour détourner l'avion, et les résultats de l'opération). Lire un récit et progresser à travers ses situations narratives demandent donc de comprendre ne serait-ce que minimalement, par le biais d'illusions cognitives, les actions qui y sont représentées : scripts, plan-actes et autres déroulements complexes.

Ce survol rapide des différentes recherches dans le domaine de la compréhension du texte narratif met clairement en évidence l'importance de la structure mentale dans la compréhension. Le lecteur s'est plus ou moins construit une représentation personnelle du schéma habituel de tout récit. Il utilise cette structure mentale pour identifier les éléments importants, anticiper les réactions, prévoir ce qui va se passer. Plus le récit est classique, moins il y a de surprises, et

plus le traitement des informations est aisé. Il reste néanmoins à comprendre les relations de cause à effet, les motivations des personnages, et leurs intentions. Cependant, cette compréhension n'est pas toujours évidente, le lecteur peut rencontrer lors de la lecture d'un texte narratif des difficultés à différents niveaux. Alors quels sont les obstacles liés au texte narratif ?

## 2-5 Les difficultés de compréhension liées au texte narratif littéraire

Il est des textes dont le déroulement n'est pas évident pour le lecteur qui ne comprend pas toujours qui fait quoi, l'enchaînement des événements, les informations dominantes. D'ailleurs, on ne peut couper le flux de la lecture pour expliquer un mot ou une forme syntaxique complexe. Et cependant, on ne peut laisser les élèves dans l'incompréhension ou dans une compréhension approximative et inexacte du texte.

Dans cette partie, nous allons donc exposer les différents obstacles liés à la lecture du texte narratif en classe. Pour ce faire, nous avons classé les difficultés en catégories.

La 1ère catégorie est liée à la présentation du personnage et du genre identifié par C. TAUVERON [23]. Nous relevons les difficultés suivantes :

- Difficulté à saisir la permanence des personnages dans le récit : le personnage se construit dans l'ensemble du récit. Il s'agit donc de faire reconstruire la chaîne des désignations des personnages (le système anaphorique).
- Difficulté à synthétiser les informations : en effet, un personnage, c'est à la fois un être (ses désignations, sa description...); un dire (ses paroles, ses pensées...); un faire (par exemple, un mobile pour atteindre un but, un plan, des moyens, une issue...)<sup>5</sup>. Ce personnage est cohérent : par exemple, entre les éléments qui expriment son nom, les lecteurs en difficulté ne lisent pas les descriptions, ils considèrent que la description est

---

<sup>5</sup> Les passages soulignés sont en rapport direct avec nos hypothèses.

sans justification dans l'histoire, ils n'anticipent pas, ils n'interrogent pas le nom.

- Difficulté à saisir la logique des parcours narratifs : par exemple à saisir le but poursuivi par le ou les personnages. Or, c'est la connaissance du but qui engage les anticipations sur les issues. Dans la lecture, il est essentiel d'identifier le but du personnage principal et de saisir les liens logiques.

D'ailleurs cette difficulté étaye l'une de nos hypothèses : « les élèves ont des difficultés à identifier et à interpréter certains indices textuels qui structurent le récit ». Parmi les indices qui ont fait l'objet de notre recherche, il y a les articulateurs logiques qui contribuent à saisir la logique du parcours narratif.

- Difficulté à reconnaître le stéréotype du personnage, c'est-à-dire l'ensemble des traits et des comportements codifiés qui appartiennent à une culture.

La 2<sup>ème</sup> catégorie est liée à la compétence linguistique et culturelle évoquée par F.CICUREL [22]. Dans le cadre d'une lecture en langue étrangère, elle distingue :

*« Des obstacles lexicaux, le lecteur s'arrête devant un mot inconnu, en cherche l'explication et oublie le fil conducteur; des obstacles liés à l'organisation textuelle parce qu'il connaît mal la syntaxe de la langue et des obstacles liés au domaine référentiel (contenu, thème abordé, allusions) : le lecteur ne peut effectuer un va et vient entre ce qui est en mémoire et les nouvelles données textuelles » [22].*

En effet, l'une des difficultés dans la lecture en français langue étrangère réside dans la méconnaissance du lecteur de l'univers culturel véhiculé par le texte : (allusion à un événement inconnu, structure sociale caractéristique de la société...), les difficultés lexicales et les difficultés liées à l'organisation textuelle.

La 3<sup>ème</sup> catégorie est proposée par MESNAGER [24], l'auteur soulève les difficultés que peut présenter un récit à deux niveaux : le déroulement et la structure, c'est-à-dire la cohésion et la cohérence.

### Au niveau de la cohésion

-Le système anaphorique est indispensable à la compréhension d'un récit : il faut représenter immédiatement qui sont les personnages, mais aussi les lieux et les objets sous les divers substituts qui les nomment. D'ailleurs, les recherches expérimentales conduites par REMOND (1993) en français ont montré que la résolution et l'interprétation des anaphores posaient problème.

-La question de l'énonciation conditionne la compréhension. Il faut savoir qui parle, qui raconte : l'auteur ?/ le narrateur ?/ le héros ? Cet aspect est primordial dans le texte surtout dans des textes qui présentent des points de vue différents.

- De la même façon l'intelligibilité des systèmes des temps joue un rôle important dans la compréhension du déroulement. En effet, les désinences permettent au lecteur de ne pas se perdre dans les décalages, les retours en arrière et les anticipations par rapport au présent de l'énonciateur. D'ailleurs, cet aspect constitue l'un des indices textuels de notre deuxième hypothèse.

-Le poids des informations non explicites peut être source de difficulté, il s'agit du domaine des inférences. Les processus inférentiels jouent un rôle essentiel dans la compréhension des discours. Ces processus concernent les informations activées au cours de l'activité de compréhension mais qui ne correspondent pas à des données explicitement évoquées dans le texte lu ou entendu (VAN DEN BROEK) [25]. Par ailleurs, plusieurs grandes catégories d'inférences peuvent être envisagées : celles qui ont trait aux relations anaphoriques (établies par le biais des pronoms, des articles, etc.), celles qui concernent les relations causales qui ont attiré à l'élaboration de chaînes composées d'actions, d'événements et d'états dans lesquelles ces composantes sont reliées par des liens d'antécédent au conséquent VAN DEN BROEK [25]. Ces chaînes jouent un rôle important dans la compréhension et la mémorisation de textes narratifs et celles relatives à l'établissement de la cohérence temporelle et spatiale.

### Au niveau de la cohérence :

Si la cohésion du texte s'appuie sur la liaison des segments du texte, sa structure en revanche peut être assimilée à son architecture : schéma narratif pour le récit.

La complexité de cette structure est à prendre en considération, bien entendu. Les récits parallèles, les retours en arrière dans une narration, lui donnent une certaine originalité.

En résumé, ces différents obstacles confirment la complexité du texte narratif. Si lire, c'est comprendre, l'enseignant doit prendre en charge l'apprentissage de la compréhension, c'est-à-dire des savoirs et des savoir-faire développant l'autonomie de l'apprenant. Alors, quelle compétence de compréhension narrative faut-il développer chez l'élève lecteur ?

## 2-6 La compétence de compréhension narrative

Avoir une compétence narrative suppose une capacité de contourner ou aplanir les obstacles dressés par la forme, la structure et les idées : « *Identifier le positionnement et le rôle des personnages et dégager les grandes lignes de l'intrigue* » TAUVERON [26]. Cette compétence rejoint celle de CIGUREL (1991) [22] qui considère que la compréhension du texte narratif reste liée à la saisie de l'avancée du récit :

*« Pour que le lecteur possède une compétence de compréhension narrative, il faut lui faire saisir les étapes principales du récit. C'est à partir de ce premier niveau global, non détaillé qu'on peut ensuite construire une approche plus fine de la compréhension » [22].*

Pour CIGUREL [22], la compétence narrative est liée au fil conducteur qui permet de passer de l'état initial (premier) à l'état final. Pour ce faire, elle propose une approche interactive (.CIGUREL (1991)) [22]. Cette approche suscite la curiosité du lecteur tout en le motivant : « *l'idée centrale d'une telle approche est de tenter de maintenir tout au long de l'activité de lecture la motivation à lire* » [22].

Développer une compétence narrative c'est aussi :

- Etre capable de reconnaître un texte : distinguer le fictionnel/non fictionnel, littéraire /non littéraire,
- Etre capable de déterminer le type de texte : narratif, descriptif, argumentatif et explicatif,
- Etre capable d'identifier les instances de la communication,
- Etre capable de repérer les faits d'énonciation : la notion de distance : récit, discours et énoncés mixtes, les marques formelles de l'énonciation : personnes, déterminants personnels, formes verbales et les indices de temps et d'espace,
- Etre capable d'interpréter les connecteurs logiques et chronologiques,
- Etre capable de saisir les étapes de l'histoire qui nécessite la maîtrise du schéma narratif,

Ainsi, nous sommes arrivées à voir les notions clés dans la lecture compréhension d'un texte narratif. Lire est une activité première qui permet d'une part le déchiffrement et d'autre part la construction du sens, par l'articulation des processus de bas et haut niveau dans le traitement des données informationnelles d'un texte. En ce qui concerne la compréhension, elle peut s'effectuer selon différents modèles, nous nous sommes inspirées du modèle de Van DIJK et KINTSCH. Ce modèle servira pour compléter celui de J. M ADAM (1985) [4] sur la compréhension du texte narratif. Enfin, pour ce qui est des difficultés, elles se présentent sous diverses catégories (identification des personnages, indices textuels, structure textuelle et l'aspect culturel).

Après avoir fait un tour d'horizon sur les différentes composantes de la compréhension narrative, nous passons à présent à la notion de représentations chez les élèves et ses implications dans l'apprentissage et particulièrement dans la compréhension de l'écrit.

## **CHAPITRE 3**

### **REPRÉSENTATIONS ET APPRENTISSAGES**

Présente dans de nombreux champs disciplinaires, la notion de "représentations" est abordée en sociologie, en histoire, en ethnologie, en anthropologie, en psychologie et depuis peu en didactique. Féconde et en pleine expansion, elle est de plus en plus présente dans les champs des études portant sur les langues, leur appropriation et leur transmission. Toutefois, la polysémie attachée à cette notion du fait de sa mobilisation dans différents domaines disciplinaires rend nécessaire certaine clarification terminologique dont nous nous efforcerons de tracer les principaux développements.

Nous essayerons dans ce chapitre de répondre aux questions suivantes : quelle définition peut-on donner des représentations ? quels sont les contenus d'une représentation ? quel rapport ont-ils avec les apprentissages ? Et particulièrement, quel est le rôle des représentations concernant la compréhension de l'écrit ?

#### 3-1 Les représentations

La notion de représentation sociale occupe une place importante en psychologie sociale depuis le début des années soixante grâce à MOSCOVICI (1961) qui a renoué avec l'emploi de ce concept oublié de DURKHEIM et dont l'appellation était "représentations collectives". A la lecture des nombreux travaux sur les représentations, il est difficile comme le souligne DOISE (1985), (cité par PFUETI, 1996) [27], de dégager une définition commune à tous les auteurs qui utilisent la notion de représentation sociale.

Toujours et partout, lorsque nous rentrons en contact avec des personnes, des choses, nous véhiculons certaines attentes. En effet, nous fonctionnons grâce à

des idées, des visions, que nous nous forgeons de nous, des autres et du monde, et qui nous permettent d'agir et de penser. Ces représentations décrites par DOISE (1986) [28] sont comme « *un contenu mental correspondant à des jugements et à une connaissance du groupe* ». Selon ce même auteur, les représentations sont construites par les individus, ce sont les individus qui les pensent et les produisent, mais pas de manière isolée. C'est-à-dire, que les représentations se déplacent, se combinent, entrent en rapport et se repoussent, quelques unes disparaissent, d'autres sont élaborées à leurs places. Dans cette perspective, elles font penser à « *des formes dynamiques, au caractère mobile qui se transforment avec une relative facilité* » MOSCOVICI (1984, cité par DOISE 1986) [28].

Nous appelons représentation « *une forme de connaissance non savante, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » JODELET, (citée par CASTELLOTI et MOORE (2000) [29]. Les représentations apparaissent alors déterminantes dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication. Ainsi, tout Algérien se fait une « représentation » de la France, même s'il n'y est jamais allé, de la langue française. La notion de « représentations » est aujourd'hui largement circulante en didactique. Lorsque les didacticiens s'en emparent, c'est parce qu'ils ont conscience du rôle de cette forme de savoir, de cette forme de connaissance décrite par JODELET (citée par CASTELLOTI & MOORE) [29] comme « *socialement élaborée et partagée dans l'enseignement apprentissage des langues* ».

Afin de mieux cerner cette notion, nous reproduisons la définition des représentations donnée par M. PENDANX « *On appelle représentation l'image que l'on se fait d'un domaine, d'une notion ou d'une activité, et qui oriente la pratique sociale ou intellectuelle* » [30]. Comme le confirme cette définition, on ne construit jamais sur rien, tout enseignement s'enracine sur du « déjà-là ». Alors de quoi sont faites les représentations ?

Elles viennent de données personnelles et de données extérieures. Les données personnelles viennent de nos espoirs, de nos goûts, de nos déceptions, de nos expériences par contre, les données extérieures concernent au premier chef la façon dont nous appréhendons les évènements de la vie courante, les données de notre environnement, les informations qui y circulent, les personnes de notre entourage proche ou lointain, les médias. Donc, les représentations, comme le souligne MOORE [31], «*comportent un aspect à la fois collectif et partagé, individuel et hétérogène* ».

Après avoir esquissé les bases théoriques sur les représentations, nous nous demanderons quel est leur contenu ?

### 3-2 Le contenu de la représentation

A la suite de MOSCOVICI (1961), de nombreux auteurs proposent d'analyser le contenu de la représentation sous plusieurs aspects : l'information, le champ de la représentation et l'attitude [27].

#### L'information

Selon GILLY [32] l'information renvoie à la «*somme et l'organisation des connaissances sur l'objet de la représentation* ». Ces informations peuvent être plus ou moins nombreuses, plus ou moins variées, plus ou moins précises. Ainsi, MOSCOVICI (1961) relève dans son étude sur les représentations sociales de la psychanalyse, que les ouvriers possèdent une faible information sur la psychanalyse tandis que les étudiants, les membres de classe moyennes disposent d'informations plus nombreuses et plus précises.

#### Le champ de la représentation

La notion de champ exprime l'idée que l'ensemble des informations, le contenu est organisé. Ainsi, le champ de la représentation suppose qu'une information est intégrée au niveau imageant et qu'elle est organisée au niveau de l'image.<sup>6</sup> La représentation est donc considérée comme un ensemble structuré et hiérarchisé d'éléments.

---

<sup>6</sup> Moscovici utilise l'expression de champ de représentation comme équivalente d'image.

### L'attitude

Selon CASTELLOTI [29], représentations et attitude sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre. La plupart des auteurs préfèrent néanmoins les distinguer, et l'attitude est généralement définie comme : « *Une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet* ». Les informations dont dispose l'individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyance sur l'objet, donc l'attitude situe l'objet de la représentation comme positif ou négatif.

A partir de ces éléments, nous pouvons dégager certaines caractéristiques du contenu de la représentation. D'abord, le contenu d'une représentation est constitué d'éléments principalement cognitifs. C'est un ensemble d'informations relatives à un objet, ces éléments sont structurés et organisés. Ensuite, le contenu d'une représentation confère un caractère signifiant. Selon MOSCOVICI (1976), (cité par PFEUTI) [27], la représentation correspond au rapport entre figure qui est la reproduction mentale et la signification qui est le représentant mental. Enfin, elle possède un contenu symbolique qui désigne l'objet absent. Donc, nous ne pouvons pas toucher les représentations du doigt ou les voir concrètement. Elles se manifestent toujours sous des formes secondes : des discours, des actes, des réactions. C'est ainsi que nous essaierons de traquer les représentations de nos élèves à travers leurs réponses à notre questionnaire pour définir leurs représentations vis-à-vis du récit et sa structure.

Après avoir passé en revue le contenu de la représentation, nous proposons dans ce qui va suivre de présenter l'introduction de la notion de représentation en didactique des langues.

### 3-3 Les représentations en didactique des langues

La notion de représentation est aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ des études portant sur les langues, leur appropriation et leur transmission. Ce concept apparaît en particulier largement opératoire en didactique. D'ailleurs, comme le souligne MOORE (2001) « *la notion de représentation est aujourd'hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues* » [31].

Les représentations possèdent un pouvoir explicatif et heuristique appréciable comme le confirment de nombreux travaux qui ont porté sur les représentations des langues, de leurs normes et de leur apprentissage (ZARATE.1993, DE PIETRO 1997, CANDELIER & HERMANN-BRENNECKE 1993, CASTELLOTI et MOORE 2002...). Ces recherches menées, en milieu scolaire, montrent à quel point les représentations influencent sur les procédures et l'apprentissage des langues. En effet, comme le souligne M. PENDANX « (...) *au seuil de toute apprentissage, l'apprenant est loin d'être vierge de toute connaissance* » [30]. De ce fait, l'apprenant véhicule des préjugés, des préconceptions, des attentes concernant l'univers culturel lié à la langue et la manière d'apprendre. Ces représentations peuvent, selon le cas, l'aider dans son apprentissage, ou y faire obstacle.

A ces représentations s'ajoutent celles que véhiculent les enseignants et qui peuvent être aussi source d'échec ou de réussite. Leur expérience influera sur leur pratique d'enseigner. Il y a aussi la formation linguistique et les théories divulguées pendant la formation initiale, et l'appartenance culturelle.

Pour aller plus loin, de nombreux travaux concernant les représentations des langues et de leur apprentissage montrent le rôle des images que se forgent les apprenants de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elles sont pratiquées. Par exemple, MULLER (1998), (cité par CASTELLOTI et MOORE 2002) [29], décèle une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations de son propre apprentissage. Ainsi l'image négative de l'Allemagne (exemple couramment observé en France) correspondrait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant de l'allemand. Pour CANDELIER & HERMANN- BENNECKE (1993), (cités par CASTELLOTI et MOORE 2002) [29], qui comparent le choix de langues d'élèves français et allemands, montrent que de façon plus générale, le contact scolaire avec la

langue étudiée influence de manière généralement positive sur les représentations attachées à ces langues et à leurs locuteurs.

Ainsi, l'étude des représentations constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues, et pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées.

Tout enseignant de langue, ici de français, est conscient du fait que l'apprentissage d'une langue est tourné vers la possibilité mais aussi le besoin de communiquer. Mais communiquer, c'est aussi l'expérience de « l'autre » et cet « autre » est porteur de représentations, elles-mêmes marquées par des valeurs, culturelles, des normes et des codes sociaux, des manières d'être. Or, ces univers culturels peuvent être proches ou lointains des manières de penser le monde de celui qui apprend la langue. En clair, tout enseignant doit se demander avant d'enseigner : quelles sont les représentations de mes élèves sur ce que je vais leur enseigner ? Et travailler à « faire sortir » ces représentations pour orienter son apprentissage et faire évoluer ces représentations. C'est la raison pour laquelle, nous allons à présent nous pencher sur les représentations véhiculées autour de la compréhension des textes littéraires.

En ce qui concerne notre recherche, nous postulons que les représentations que se font les élèves sur le récit, les définitions qu'ils en donnent, les lectures qu'ils en ont faites dans leur vie scolaire et extrascolaire, influenceront sur leurs façons d'appréhender les récits lus en classe.

### 3-4 Rôle des représentations dans la compréhension de l'écrit

Pour que la compréhension de l'écrit soit effective, le lecteur doit recueillir les informations véhiculées par le texte et les mettre en relation, les organiser les unes par rapport aux autres. Ainsi, il se construit une représentation mentale globale de toutes ces informations. Comprendre un texte consiste donc également à activer des croyances et des connaissances extérieures au texte, d'où l'intérêt de prendre en compte les représentations du lecteur.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux représentations que peuvent véhiculer les élèves face au texte narratif. Les lignes qui suivent s'attachent à décrire le rôle des représentations dans la compréhension de l'écrit.

Tout apprenant tant soit peu scolarisé se dote donc d'un ensemble de représentations de la lecture des textes littéraires et de l'apprentissage de cette lecture, spécialement des enseignements qu'il a suivis. Pour PAPO & BOURGAIN [33], ces représentations interviennent de deux manières au moins dans le processus d'apprentissage :

- Elles sont le système au sein duquel le processus même de l'apprentissage se produit, que l'apprenant en soit conscient ou non. En fait, on entend parfois dire qu'enseigner, c'est faire évoluer les représentations de l'apprenant sur un objet donné. Ainsi, tout apprentissage aboutit à une transformation du système de représentations en fonction duquel un lecteur pratique certaine rhétorique de lecture.

- En tant que produits de mode de connaissance, ces représentations et leurs transformations sont sous la dépendance de ce mode de connaissance. L'apprentissage est selon ces deux auteurs, un processus psychologique interne, dans lequel se jouent des interactions entre les structures mentales de l'apprenant, telle qu'elles existent à un moment donné, et les propriétés de cet objet (le texte littéraire); la modification des représentations dépend de la modification que subit la structure mentale. C'est pourquoi, on peut dire qu'améliorer sa compétence de lecture, ce n'est pas « empiler » de nouveaux savoirs et savoir-faire par dessus des savoirs et des savoir-faire.

En effet, comme le soulignent ces mêmes auteurs : *« l'apprenant n'est pas un réceptacle passif; l'apprentissage n'est pas une sommation de savoir superposables, mais un processus dynamique aboutissant à de nouveau schème cognitif et comportementaux »* [33]. De ce point de vue, les représentations dans la lecture des textes littéraires ont une fonction d'intégration de la nouveauté au niveau de ses connaissances des propriétés des textes littéraires et aux niveaux comportementaux, car on ne lit pas de la même manière un article de presse, une recette de cuisine et un roman.

Dans ce sens, la recherche menée par D. BRAKNI [34] pour sa thèse : *Stratégies cognitives et métacognitives en compréhension écrite*, accorde une grande importance aux représentations des étudiants de l'aéronautique en qualité de lecteurs sur les stratégies cognitives et métacognitives et leur performance. Selon BRAKNI [34]

*« Notre enquête sur les procédures de compréhension à travers leurs représentations en L1 / L2 / L3, nous a révélé les types de traitements effectués par les apprenants. Ils transfèrent leur savoir-faire de L1 vers L2, mais pas de L2 vers L3. Cela provient du fait qu'ils ne sont pas confrontés à la langue de la même façon » [33].*

Ainsi, les représentations liées aux croyances et aux attitudes des lecteurs ont une répercussion et le transfert entre L1 /L2 /L3<sup>7</sup> ne se fait pas de la même façon et c'est dû en partie aux représentations des trois langues.

Par ailleurs, parmi les obstacles à l'entrée en lecture des élèves, il en est un qui tient aux représentations qu'ils ont du début d'un récit. Représentations, sans doute, corrélées à une confusion entre le temps de la fiction et celui de la narration : on doit, pensent-ils, raconter une histoire en commençant par un début canonique ou chronologique. C'est d'ailleurs comme cela dans bien des contes : *il était une fois*. Pour se convaincre de la manière dont les élèves perçoivent les débuts de récits, VLIEGHE & CAUTERMAN [35] ont réuni un corpus varié de débuts de récits dans le but de diversifier leurs représentations. Ainsi, cette recherche a montré que les représentations des élèves sur les récits ont une répercussion sur l'écriture, comme sur la lecture *« on comprend mieux ce qu'on lit quand on n'est pas dérouté par les premières lignes » [35].*

---

<sup>7</sup> L 1 : l'arabe classique, L2 : le français et L3 : l'anglais.

Les quelques recherches sur la lecture des textes littéraires que nous avons soulevées, révèlent l'impact des représentations dans le domaine de la compréhension de l'écrit et son importance dans le cadre scolaire. Autant d'éléments à prendre en considération dans une pédagogie de la lecture, afin que ces représentations ne constituent pas des obstacles. Ces représentations peuvent être d'une grande utilité didactique et pour mieux comprendre ce phénomène, nous proposons notre enquête comme complément à ces recherches afin d'identifier les représentations d'un échantillon d'élèves de 1AS vis-à-vis du récit.

Pour conclure, les recherches autour des représentations se rejoignent ainsi autour de deux constats : d'une part les représentations sont malléables, elles se modifient soit de façon naturelle, soit l'enseignant a choisi d'intervenir directement sur elles. D'autre part, les représentations sont des données intrinsèques de l'apprentissage. Ces remarques nous amènent à considérer l'importance de dispositifs non seulement centrés sur les représentations mais susceptibles aussi de penser les apprentissages en terme de transversalité, en intégrant dans la formation des maîtres une réflexion plus approfondie sur les représentations. C'est ce que nous développerons en fin de ce mémoire.

## CHAPITRE 4

### LE TEXTE NARRATIF DANS LES PROGRAMMES OFFICIELS

Avant d'aborder notre recherche proprement dite, regardons à présent comment les programmes officiels envisagent l'enseignement du texte narratif dans le secondaire. Quelles représentations en donnent-ils ? Insiste-t-on sur la structure narrative et ses variations dans la littérature ?

Dans le cadre de notre recherche, nous avons jugé utile de faire une description des programmes<sup>8</sup> du français dans le secondaire et particulièrement de la compréhension du texte narratif pour répondre aux questions suivantes : quelles sont les compétences à développer en lecture ? quelle place occupe le texte narratif dans les programmes du secondaire ? Et quels sont les aspects à développer dans le récit ?

#### 4-1 Quelles compétences développer en lecture ?

Le programme de 2005 adopte une démarche par projet pédagogique et vise l'installation de compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences dans les quatre aptitudes (écouter, parler, lire, écrire). Selon Pierre Gillet cité dans le guide du maître de la 2<sup>ème</sup> AS :

---

<sup>8</sup> Nous tenons à signaler qu'au moment où nous écrivons sur les programmes du secondaire, la réforme des programmes est en cours et que le nouveau programme de la 3<sup>AS</sup> paraîtra à la rentrée 2007. Toutefois, les élèves avec lesquels nous avons mené notre enquête, sont issus du nouveau programme qui a débuté en 2006.

*« Une compétence se définit comme un système de connaissances conceptuelles et procédurales organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations l'identification d'une tâche- problème et sa résolution par une action (performance) » p. 6.*

En effet, les compétences sont un système de connaissances conceptuelles (savoir) et procédurales (savoir- faire), qui permettent à l'intérieur d'une famille de situation d'identifier la tâche problème et de la résoudre par une action efficace « la performance ». Mais qu'en est-il de la compétence en lecture ?

Les élèves qui entrent en seconde ont déjà appris, tant dans leur cursus antérieur que dans leurs pratiques personnelles, à s'approprier des écrits divers selon des modalités de lecture variées. Selon les textes officiels, des profils d'entrée ont été instaurés afin d'atteindre les objectifs assignés en lecture. Ainsi l'élève est capable de :

*« Distinguer le texte argumentatif des autres types de textes ; retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif, les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs et Interpréter une image pour dégager la visée argumentativef » Programme 2005, P.26.*

Développer les compétences de lecture des élèves suppose que l'on prenne en compte la spécificité de l'acte de lire car lire, comme nous l'avons déjà évoqué (voir 2-1Qu'est ce que lire un texte ?), ne consiste pas à dévoiler progressivement, mot par mot, phrase par phrase, mais il s'agit d'un processus dynamique. Ainsi, l'élève du secondaire sera capable de lire, de comprendre et d'apprécier des textes variés (extraits, œuvres intégrales) à des fins diverses : s'informer, découvrir d'autres cultures, développer des méthodes de lecture, enrichir son vocabulaire, s'exprimer oralement et par écrit. Pour ce faire, la compétence de lecture sera développée de manière évolutive et sa maîtrise progressive permettra ainsi de mobiliser et d'intégrer les acquis linguistiques, littéraires, culturels et méthodologiques en vue d'appréhender des écrits aux enjeux thématiques et discursifs de plus en plus complexes.

Pour ce qui est du profil de sortie à la fin du cycle secondaire vis-à-vis de la lecture, l'élève doit avoir : « *une maîtrise de la langue suffisante pour lui permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires* ». (Programme 2005, p. 27). Pour ce faire, les supports doivent être diversifiés pour permettre aux élèves de conceptualiser la notion d'intention communicative par la comparaison entre les formes du discours et leurs visées. Alors, quels sont les types de textes abordés dans le cycle secondaire ? Et quelle place occupe le texte narratif dans les contenus destinés à la 1.AS ?

#### 4-2 Les contenus

Tous les programmes et les manuels en cours de réalisation, dans le cadre de la refonte du système éducatif, se sont inspirés d'une pédagogie systématique sous-tendue par un référentiel de compétences dont la stratégie de mise en œuvre privilégie :

- le « projet pédagogique » qui constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est organisé en séquences, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme.
- la « situation problème » qui interpelle l'apprenant. Il ne s'agit plus d'exécuter ou d'obéir à une tâche. Elle est liée à un obstacle (repéré, identifié) dont les apprenants doivent prendre conscience grâce à leur représentation mentale.

En ce qui concerne les contenus, ils ont été sélectionnés et leur progression sur l'année se fait sur la base suivante :

- «- *de la prise en compte des types d'ancrage énonciatif.*
- *elle concerne l'énonciation orale, manifestée par Je / Ici / Maintenant.*
- énonciation écrite, le discours est ancré dans une situation qui doit être explicitée par le contexte mais dont le référent est Je / Ici / Maintenant.*
- énonciation du récit qui non actuelle, manifesté par Il / Passé simple / Imparfait.*
- énonciation du discours théorique, scientifique.*
- le respect d'une approche spiralaire partant des discours simple aux discours complexes.*

- du croisement entre formes discursives et Intentions communicatives.
- du passage d'objets d'étude dans lequel les traces de l'énonciation sont perceptibles à des discours où il s'agit de découvrir, l'instance discursive.
- de la prise en compte des manifestations orales qu'écrites de la langue que l'apprenant peut rencontrer dans la vie extrascolaire (B.D, affiches...) »

Extrait du programme 2005, p. 36.

Nous remarquons que le nouveau programme poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable : la distinction entre ce qui est dit (contenu du texte) et la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, l'enseignement s'inscrit dans une approche « spiralaire » qui se manifeste de façon progressive du simple au plus complexe. Cette prise de conscience en amènera une compétence de communication qui rejoint la compétence linguistique et textuelle, ce qui permettra à une maîtrise parfaite de la langue.

En ce qui concerne les projets réalisés dans le cycle secondaire, nous ferons une présentation des projets réalisés en 1.AS, 2.AS et 3.AS afin d'avoir un aperçu sur les différents textes abordés et particulièrement le texte narratif.

#### Pour la 1AS

Les projets choisis pour la classe de 1.AS dans le nouveau programme, partent d'une situation problème. On relève trois projets répartis au cours de l'année :

« **Projet 1** : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée

**Projet 2** : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer une solution.

**Projet 3** : Ecrire une petite biographie romancée. »

Manuel scolaire de la 1.AS série lettres, p. 3.

Nous remarquons que le projet 3 vise à entraîner les élèves à l'organisation chronologique du récit pour écrire une biographie d'une personne de leur choix.

La lecture du manuel de 1.AS révèle cependant une grande variété de textes à visée narrative (conte, fables, nouvelles, extraits de romans). La nouvelle est le

genre abordé en 1.AS, on y retrouve la nouvelle fantastique « *Le K* » de D. Buzzati qui est présentée en trois séquences (voir appendice s).

La lecture du tableau synoptique (voir appendice A), nous permet d'identifier les différents types de textes abordés au cours de l'année. Nous retrouvons le texte expositif (textes de vulgarisation scientifique), le texte dialogal (interview, entretien), le texte argumentatif (la lettre ouverte), le texte narratif (fait divers, nouvelles à caractère réaliste) et le texte poétique. Regardons à présent ce qui se passe dans le nouveau programme de la 2.AS.

#### Pour la 2.AS :

On retrouve 3 à 4 projets répartis au cours de l'année selon les filières :

« **Projet 1** : Restituer l'information de façon objective discours objectivé.

**Projet 2** : Mettre en œuvre son pouvoir de persuasion (le plaidoyer et réquisitoire)

**Projet 3** : Acquérir en esprit de tolérance, d'ouverture (le reportage touristique / le récit de voyages).

**Projet 4** : Favoriser la qualité de la communication (discours théâtral pour les filières Lettres). »

Guide pédagogique destiné au professeur, p.12.

Chaque projet comporte des séquences et les contenus sont présentés dans un tableau synoptique (voir appendice B) où on retrouve les mêmes types de textes : le texte expositif, le texte argumentatif, le texte dialogal et le texte narratif. Pour le texte narratif, nous le retrouvons sous forme de nouvelles d'anticipations et de récits de voyage.

Regardons ce qui se passe dans l'ancien programme de la 3.AS

#### Pour la 3 AS

Enfin, pour la 3.AS, nous nous sommes appuyée sur l'ancien programme. La lecture des programmes de la 3AS, nous a permis de distinguer les projets suivants :

« **Projet 1** : construire un texte argumentatif en fonction d'un destinataire précis.

**Projet 2** : rédiger un résumé, une synthèse de document pour relater un fait ou un phénomène. **Projet 3** : produire un récit de vie sous forme de nouvelle »

Programme de français 1995, p. 36.

En ce qui concerne les contenus, nous retrouvons le texte argumentatif, l'exhortatif, le texte expositif et le texte narratif qui est abordé sous forme de nouvelle. Il permet d'entraîner les élèves à la temporalité dans le récit et aux différents procédés de narration.

Ainsi les différents projets abordés dans le cycle secondaire confirment l'omniprésence du texte narratif dans les trois niveaux et dans un esprit de continuité.

Après avoir exposé les différents projets dans les trois niveaux du secondaire, nous aborderons dans ce qui va suivre les différents aspects soulevés dans le texte narratif en 1.AS.

#### 4-3 L'enseignement du texte narratif en 1.AS :

Dans le programme de la 1.AS, il s'agit d'initier les élèves à une nouvelle forme littéraire « la nouvelle » et comme nous l'avons déjà constaté, le texte narratif figure dans le troisième projet. Nous retrouvons dans le manuel scolaire de la 1.AS des nouvelles variées d'une page ou de plusieurs pages réparties en séquences. On y retrouve aussi toutes les caractéristiques du genre narratif, mais dans sa dimension fictionnelle. Une multitude de contenus et de thèmes y sont abordés sous une grande variété de genres (réalistes, humoristiques, fantastiques, etc.).

##### 4-3-1 Quels sont les récits abordés dans le manuel de 1.AS Lettres ?

Afin d'avoir une vue d'ensemble des récits abordés en classe, nous proposons une description des différents textes abordés dans le cadre du troisième projet<sup>9</sup>.

La lecture du manuel scolaire de la 1.AS révèle la présence de différents genres narratifs abordés dans la dernière partie du manuel. Comme nous l'avons déjà signalé (voir appendice S) le manuel de 1.AS est présenté en séquences.

Voici les titres et les auteurs des différents textes :

---

<sup>9</sup> Nous avons consacré notre description à la nouvelle, en excluant le fait divers qui s'inscrit dans l'écriture journalistique.

### La séquence 1 :

- LE K*, D. Buzzati, éd .Pocket, p.153. (Nouvelle).
- Le joueur de flûte de Hamelin*, P. Mérimée, p.158. (Conte).
- Le jeune conteur*, D. Pennac, p.158 -159. (Extrait de la revue, *I had a dream*, 1988)
- Happé par un poulpe*, J. Verne, p. 160. (Extrait du roman, *20000 lieues sous les mers*).

### La séquence 2

- La clé d'or*, Jacob et Wihelem Grimm, p. 166. (Conte).
- L'obsession de Stefano*, D. Buzzati, p. 167. (Suite de : *LE K*).
- Le Chef*, D. Buzzati, *les nuits difficiles*, éd. Laffont, p.171. (Nouvelle).
- Le vieil homme et la mer*, E. Hemingway, P. 173. (Extrait du roman).

### La séquence 3

- Histoire de ma vie*, T. Amrouche, p. 175. (Extrait du roman).
- Dans la tempête*, P. Lotfi, p. 175. (Extrait du « *Pêcheur de l'Islande* »).
- Les Chouans*, H. Balzac, éd. ENAG, p. 176. (Extrait du roman).
- Vie de marin*, D. Buzzati, p.178. (Suite de la nouvelle *LE K*)
- Le loup et l'agneau*, LA Fontaine, p. 180. (Fable).
- Le rêve*, E. Zola, p. 186. (Extrait de roman).

Ces différents textes confirment que l'enseignement du français au lycée porte, avant tout sur des textes littéraires dans le but de faire apparaître le fonctionnement et la spécificité du genre narratif. En effet, les œuvres littéraires, par leurs effets esthétiques et par les idées qu'elles véhiculent, représentent à cet égard des objets d'une richesse particulière. Pour la 1<sup>ère</sup> année secondaire, nous remarquons que très souvent, la trame de bon nombre de nouvelles se trouve traversée par un « effet de fantastique » qui situe souvent la nouvelle à la frontière du conte. L'étude de la nouvelle peut amener à l'étude du conte et de la fable qui est un genre assez voisin. Les élèves s'étant familiarisés avec ces derniers au cours des cycles précédents, il sera plus facile d'effectuer la transition entre les deux genres.

En ce qui concerne la nouvelle « *LE K* », nous remarquons qu'elle est présentée en trois parties et cela dans le but d'alléger la lecture et de rendre l'histoire passionnante. Cette nouvelle traite de l'inquiétude existentielle, la peur du gouffre, la mort et ses mystères. Nous retrouvons également des extraits de romans : Hemingway, E. Zola, Balzac ...

Nous remarquons que les récits proposés présentent une structure linéaire, à aucun moment, il n'a été question d'aborder des récits complexes qui présentent des retours en arrière, des anticipations ou des enchâssements.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà signalé, notre problématique est centrée sur les difficultés du texte narratif et sachant que la nouvelle est le genre littéraire abordé en 1.AS. Alors quels sont les aspects soulevés dans le récit en 1.AS ?

#### 4-3-2 Les aspects étudiés dans le récit en 1.AS

Le travail de la nouvelle s'étalera sur tout un trimestre et chaque nouvelle étudiée servira de point de départ à un travail plus approfondi sur ce qui fait la spécificité du texte narratif et sa structure.

Les aspects étudiés s'articulent sur trois niveaux (voir appendice C) :

- le niveau discursif vise la prise en charge du récit (narrateur /narrateur personnage), la transposition de la réalité dans le fictif les fonctions de la description, la maîtrise du schéma actanciel.
- le niveau textuel est consacré à l'étude des séquences simples, séquences complexes, la caractérisation du personnage et sa fonction, les articulateurs chronologiques, les temps dans le récit et la référence co-textuelle.
- le niveau phrastique traite des temps verbaux dans le récit ainsi que de leurs valeurs.

Ces différents aspects sont développés dans diverses activités : repérage de la situation initiale et finale, repérage du schéma narratif, remise en ordre d'un récit identification de la description, repérage des personnages et des indices spatio-temporels et entraînement au schéma actantiel. Ainsi, l'organisation en séquences de la nouvelle permet de faire un travail sur la structuration du récit. On abordera à travers les différents supports (nouvelle, extraits de romans)

l'aspect des forces agissantes dans le récit (actants), la structuration temporelle et spatiale (description spatiale) et son lien direct avec la narration.

Toutefois, malgré les énormes progrès constitués par les programmes, les pratiques pédagogiques et l'horaire consacré à la compréhension de l'écrit, les instructions officielles reflètent une vision incomplète de ce qu'est la compétence de compréhension narrative. En effet, les aspects abordés en 1.AS sont primordiaux mais il faudrait les compléter par d'autres objets d'études. Le programme de 1.AS soulève l'entraînement des élèves aux séquences complexes (voir appendice C). Cependant, nous n'avons relevé aucun récit complexe, ce constat confirme que l'accent est mis surtout sur les récits linéaires au détriment des récits complexes.

En conclusion, la description des programmes confirme une dominance du texte narratif dans les trois niveaux (1.AS, 2.AS, 3.AS) et sous différents genres (nouvelle, réaliste, nouvelle fantastique, fable, conte,...). Cette omniprésence montre à quel point l'étude du récit est riche et complexe.

## DEUXIEME PARTIE

### MÉTHODOLOGIE ET PROTOCOLE DE RECHERCHE

A travers cette recherche, rappelons-le, nous voulons avant tout présenter la réalité vécue dans nos classes de 1.AS face au texte narratif. Il s'agit d'une enquête réalisée sur le terrain qui vise à identifier les obstacles rencontrés par les élèves de 1AS lors de la lecture d'un texte narratif.

Comme nous l'avons déjà souligné dans l'introduction générale, notre problématique part d'un constat : quelques séances d'observation en classe de 1.AS nous ont amenée à postuler que les élèves avaient des difficultés pour comprendre le texte narratif en français, bien que ce type de texte soit étudié dès le primaire. Ce constat nous a alarmée et donné envie de comprendre l'origine de ces difficultés.

Pour répondre à cette problématique, rappelons-le, nous avons émis trois hypothèses :

H1 : Les élèves ont des difficultés pour comprendre le texte narratif à structure non linéaire.

H2 : Les élèves ont du mal à identifier et à interpréter certains indices textuels qui leur permettent de repérer le déroulement des événements.

H3 : Les représentations des élèves vis-à-vis du texte narratif bloquent leurs capacités de compréhension.

Dans cette deuxième partie, nous expliquerons d'abord les raisons qui ont motivé nos choix méthodologiques ensuite, nous décrirons le protocole de recherche mis en place pour répondre à nos trois hypothèses.

Nous allons à présent justifier chacun de nos choix méthodologiques.

## 1-Choix méthodologiques

Cette partie tente de justifier le choix du type de texte qui a fait l'objet de notre recherche (1-1), le choix des instruments de recherche (1-2), le choix du public qui a contribué à la réalisation de cette recherche (1-3), le choix des textes qui ont servi de support pour le test 1 et le test 2 (1-4) et enfin le choix du questionnaire (1-5).

### 1-1 Choix du texte narratif

Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour la compréhension du texte narratif par rapport aux autres types de textes, pour plusieurs raisons :

D'abord, le texte narratif occupe une place stratégique dans les programmes de français au secondaire (voir chapitre 4), ce qui est corroboré par l'importance des enjeux autour de son évaluation et de sa maîtrise tout le long du cycle secondaire. En effet, comme nous l'avons déjà souligné (voir 4-2 Les contenus), le texte narratif est omniprésent dans les programmes du secondaire en Algérie et cette présence a pour objectif d'installer une compétence narrative au niveau de la production et de la compréhension.

Ensuite, on trouve le récit dans toutes les cultures du monde et comme le souligne BARTHES (1966),

*« Innombrables sont les récits du monde. C'est d'abord une variété prodigieuse de genres, eux-mêmes distribués entre des substances différentes (...); il est présent dans le mythe, la légende, la fable, le conte, la nouvelle, l'épopée, l'histoire, la tragédie, le drame, la comédie, le tableau peint, le vitrail, le cinéma, les comics, le fait divers, la conversation. De plus, sous ces formes presque infinies, le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés ...» [3].*

L'omniprésence temporelle et spatiale du récit que souligne Barthes est certainement à l'origine du grand intérêt que la communauté scientifique porte au

récit. En effet, que ce soit en histoire, en sociologie ou encore en philosophie, partout il est question de récit.

Enfin, le texte narratif est souvent simple; cependant ce même type de texte peut présenter une certaine complexité au niveau de sa structure qui n'est pas toujours linéaire. Cette complexité pourrait servir de pistes de recherche sur différents aspects : l'ordre des événements, la voix narrative, la fréquence, la durée , les indices textuels...

Ainsi, les arguments avancés nous ont permis de nous intéresser davantage au texte narratif, sur le plan à la fois littéraire et didactique.

### 1-2 Choix des instruments de recherche

Pour identifier les difficultés rencontrées par les élèves de 1.AS face au texte narratif, nous avons retenu trois instruments d'analyse.

Pour la première hypothèse : « les élèves ont des difficultés pour comprendre le texte narratif dont la structure n'est pas linéaire », nous proposons trois textes sous forme de nouvelles qui visent à tester de façon comparative la compréhension des élèves, dans des formes narratives différentes.

Pour la deuxième hypothèse : « les élèves ont du mal à identifier et à interpréter certains indices textuels qui permettent de repérer le déroulement des événements », nous avons choisi quatre activités qui visent à tester les élèves sur leur degré de maîtrise de certains indices textuels (les formes verbales, les articulateurs chronologiques et logiques et les personnages). Ces activités nous permettent aussi de varier les supports (conte, nouvelle, extraits de romans) pour tester les élèves en fonction de l'objectif visé.

Enfin, pour la troisième hypothèse : « les représentations des élèves vis-à-vis du texte narratif bloquent leurs capacités de compréhension », nous avons opté pour un questionnaire qui vise à identifier les représentations des élèves vis-à-vis du récit.

Après avoir présenté les instruments qui constituent l'objet de nos trois enquêtes, menées sur le terrain, nous allons à présent justifier le choix du public afin de répondre aux interrogations suivantes : Qui est-il ? D'où vient-il ? Quel est son nombre ? Et surtout pourquoi l'avoir choisi ?

### 1-3 Le choix du public

L'échantillon qui a été choisi pour notre expérimentation provient du lycée Omar Mellak de Ouled Yaich situé dans la Wilaya de Blida. Nous avons choisi ce lycée parce que d'une part, il est classé parmi les meilleurs lycées d'Ouled Yaich (deux fois premier selon les résultats obtenus au baccalauréat) et d'autre part, nous connaissons une enseignante de français qui nous a facilité l'accès à l'établissement.

Notre public est issu d'une classe hétérogène de la 1<sup>ère</sup> année secondaire série Lettres<sup>10</sup>. Ces élèves sont au nombre de 35 élèves de sexes différents (23 filles et 12 garçons)<sup>11</sup> et ils ont entre 14 et 16 ans.

### Pourquoi les 1L1 ?

Nous avons choisi de travailler avec les élèves de 1L1 pour plusieurs raisons : D'abord, les objectifs de l'institution sont orientés vers l'acquisition d'une compétence de l'écrit et les Lettres se distinguent des autres filières, par un nombre d'heures élevé réservé à l'enseignement de la langue française<sup>12</sup>. Ensuite, l'accent dans le cycle secondaire est mis sur le texte comme le soulignent les textes officiels de la 1.AS :

*« Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été déjà confrontés, dans le cycle*

---

<sup>10</sup> Nous tenons à signaler que le choix de la classe (1L1) a été fait sans aucun critère de sélection.

<sup>11</sup> Nous avons cité le sexe à titre descriptif, nous n'avons pas retenu la variable sexe.

<sup>12</sup> Le nombre d'heures réservé à l'enseignement du français langue étrangère est de 5 h par semaine.

*moyen au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettaient d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie » p. 28.*

En effet, la notion de texte est au coeur de l'apprentissage, de même pour le texte narratif qui est omniprésent dans les trois niveaux (1.AS, 2.AS, 3.AS).

Enfin, ces élèves ont des besoins en compréhension écrite dans la vie scolaire et extra-scolaire (lecture d'articles de journaux, lecture de romans, bandes dessinées, cinéma, musique ...). Ils sont appelés aussi à rentrer à l'université et à étudier des œuvres littéraires, nous avons jugé utile de les préparer dès le début du cycle et de façon progressive aux récits complexes.

En ce qui concerne le choix du nombre d'élèves, notre public de départ se compose d'une classe de 35 élèves. C'est à partir des résultats obtenus dans la première nouvelle du test 1 que nous sélectionnerons notre échantillon représentatif.

#### Pourquoi ce choix ?

Nous considérons les élèves qui ont réussi à comprendre le récit linéaire sont plus qualifiés pour comprendre les deux autres nouvelles qui se présentent de façon non linéaire. Ainsi, les élèves sélectionnés qui sont donc les plus performants à la première évaluation, serviront pour les deux autres nouvelles du test 1 et le test 2.

En ce qui concerne, l'activité 2 du test 2 et le questionnaire, nous avons limité le public à un nombre plus réduit afin de faire une analyse détaillée. Nous avons fait notre sélection en fonction des critères suivants :

Pour l'activité 2, nous avons travaillé dans la première partie avec tous les élèves puis, nous avons sélectionné 10 élèves pour la seconde partie. Ces élèves ont été divisés en deux groupes : le groupe 1 comporte 5 élèves parmi les élèves qui ont réussi à classer les différents paragraphes correctement, par contre, le groupe 2 comporte 5 élèves parmi les élèves qui ont échoué au classement des paragraphes. Cette répartition nous permettra de comparer les réponses.

Pour le questionnaire distribué aux élèves, nous avons élaboré un autre échantillon à partir du test 1 qui sera décrit dans ce qui va suivre.

Nous avons travaillé avec les élèves qui ont réussi dans le test 1 puis nous les avons répartis en trois groupes :

- Le groupe 1 correspond aux élèves qui ont réussi au test 1 et que nous qualifierons de « bons élèves », ils sont au nombre de 6.
- Le groupe 2 correspond aux élèves qui ont réussi en partie le test1 et que nous qualifierons de "moyens", nous avons retenu 5 élèves.
- Le groupe 3 correspond aux élèves qui ont réussi très peu ou pas du tout le test 1 et que nous qualifierons de " faibles", nous avons retenu 4 élèves.

Les trois groupes sélectionnés nous ont permis de construire un autre échantillon de 15 élèves pour le questionnaire.

L'objectif de cette répartition est d'avoir un échantillon varié et équilibré qui comprend des élèves bons, moyens et faibles en fonction du test 1, pour pouvoir faire un tri à plat entre les réponses du questionnaire puis un tri croisé entre les réponses du test 1 et celles du questionnaire.

Le tableau suivant permet d'avoir une vue d'ensemble du nombre d'élèves pour les deux tests et le questionnaire.

Tableau 1 : Tableau récapitulatif sur le choix du nombre des élèves

Protocole de recherche	Nombre d'élèves	justification du nombre
Test1 : La nouvelle 1	35	La classe comporte 35 élèves.
La nouvelle 2	xx	Le résultat obtenu dans la nouvelle 1.
La nouvelle 3	xx	Idem.
Test2 Activité 1	xx	Nous avons pris le même public.
Activité2	xx	Nous travaillerons dans la première partie de l'activité avec les élèves sélectionnés dans le test 1 puis, nous sélectionnerons 10 élèves que nous diviserons en deux groupes :
	5	<b>Le groupe 1</b> : les 5 élèves qui ont réussi à la première partie de l'activité 2.
	5	<b>Le groupe 2</b> : les 5 élèves qui ont échoué dans la première partie de l'activité 2. Cette répartition nous permet de comparer les réponses des deux groupes.
Activité 3	xx	Nous travaillerons avec les élèves qui ont réussi le test 1.
Activité 4	xx	Idem
Questionnaire	15	Nous avons sélectionné : - 6 élèves ayant réussi au test 1 (qualifiés de bons).  -5 élèves ayant réussi en partie le test 1 (qualifiés de moyens).  - 4élèves faibles ayant réussi très peu le test 1 (qualifiés de faibles).  Ce choix, nous permet de faire un tri à plat sur les réponses et un tri croisé entre les réponses obtenues dans le test1 et le questionnaire.

#### 1-4 Choix des textes

Comme nous l'avons déjà signalé, le test 1 qui vise à répondre à notre première hypothèse, comporte trois nouvelles.

### Pourquoi la nouvelle ?

Pour justifier ce choix, nous allons d'abord expliquer pourquoi nous avons opté pour la nouvelle parmi les autres genres littéraires puis, nous justifierons le choix des différents supports utilisés.

Nous avons choisi la nouvelle pour plusieurs raisons :

- la nouvelle est abordée en 1.AS et nous préférons nous appuyer sur le programme (voir chapitre 4, 4-2 Les contenus).
- l'intérêt d'une nouvelle est de fournir un récit complet en un nombre limité de lignes et c'est ce qui convient à nos élèves.
- la nouvelle a l'avantage de tenir « serrés » en quelques pages les ingrédients d'un texte littéraire. Elle est organisée autour d'un seul nœud dramatique qui peut se résumer en quelques mots avec peu de personnages, des descriptions calculées utilisant un espace de temps réduit.
- la nouvelle par son côté "ramassé " est riche en pistes ouvrant à de fructueuses recherches dans le domaine de la compréhension des textes littéraires.

En ce qui concerne le choix des textes, nous avons utilisé trois nouvelles qui présentent différentes manières de raconter. Les élèves découvriront dans la première nouvelle un récit canonique où les événements suivent un ordre chronologique, par contre pour les deux autres nouvelles, il s'agit de récits non linéaires (récits complexes). Ces textes<sup>13</sup> ont été sélectionnés pour les raisons suivantes.

Nous avons choisi la première nouvelle intitulée "*La parure*" de G. Maupassant (voir appendice D), parce qu'elle présente les critères recherchés : le contenu est accessible, la structure interne est linéaire, elle ressemble au conte. De plus, Maupassant est l'un des principaux auteurs français du récit qui a contribué à l'évolution de la nouvelle. Quant à la deuxième nouvelle, intitulée "*Quand Angèle*

---

<sup>13</sup> Nous tenons à signaler que pour la première nouvelle "*La parure*" et la troisième nouvelle "*La diligence de Beaucaire*", certains passages ont été supprimés afin d'alléger la lecture et d'éviter des textes longs.

*fut seule...*” de P. Mérygeau (voir appendice E), elle se présente sous la forme d’une narration rétrospective (voir 1-5 La construction du récit). Elle marque des retours en arrière qui bouleversent l’ordre chronologique de l’écriture, ce qui rend sa compréhension difficile. Enfin, la troisième nouvelle “*La diligence de Beaucaire*” de A. Daudet (voir appendice F) constitue l’exemple typique de l’enchâssement qui exploite de manière originale les possibles de narration évoqués par Genette [9], avec la présence de plusieurs voix narratives. Cela lui donne une certaine complexité, par sa structure apparemment éclatée.

A travers ces trois nouvelles, nous essayerons de montrer que les récits linéaires (cas de la première nouvelle) sont plus faciles à comprendre que les récits non linéaires (cas de la deuxième et la troisième nouvelle).

En ce qui concerne les textes du test 2, nous les avons choisis pour les raisons suivantes.

Pour le texte qui a servi de support à l’activité 1, nous proposons aux élèves un extrait de “*Madame Bovary*”, de G. Flaubert (voir activité 1.). Nous avons choisi cet extrait en raison de la variété des temps verbaux et c’est le but recherché. De plus, dans ce texte le nombre des verbes au passé est « écrasant » par rapport au présent et le futur, ce qui rend la tâche plus difficile pour situer les événements appartenant au passé.

Pour le texte qui a servi de support à l’activité 4, nous proposons aux élèves une nouvelle intitulée “*Une journée mémorable*”, de Michel Grenier (voir appendice G). Nous avons choisi cette nouvelle à cause de la variété des indices textuels. Nous remarquons des indices temporels variés, des changements de temps significatifs et différents personnages qui jouent un rôle dans la progression de l’histoire, et c’est ce qui convient pour vérifier notre hypothèse. De plus, sur le plan thématique, l’histoire est assez drôle, ce qui permet d’une part de motiver les élèves et d’autre part, d’identifier de nouveaux indices textuels.

Après avoir justifié le choix des textes, nous passons au questionnaire qui servira à notre troisième hypothèse.

### 1-5- Choix du questionnaire

Pour vérifier notre troisième hypothèse : « Les représentations des élèves sur le récit entravent leurs capacités de compréhension », nous proposons un questionnaire destiné aux élèves qui vise à identifier leurs représentations vis-à-vis du récit. Nous avons opté pour un questionnaire pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, pour identifier les représentations, un certain nombre d'instruments existent que les psychologues sociaux ont construits. Le chercheur peut faire le choix de méthodes dites « interrogatives » : entretien, questionnaire, monographies, dessins et supports graphiques ou celui de méthodes dites « associatives » : carte associative, test d'association de mots. Pour notre recherche, nous avons opté pour la méthode interrogative qui est plus directe avec des élèves adolescents. Ensuite, le questionnaire nous semble le moyen le plus approprié pour recueillir des données. En effet, comme le souligne Lamoureux (1995) « *le questionnaire est approprié quand le but de la recherche est de recueillir des informations sur des faits et des opinions* » [36]. De plus, un questionnaire écrit permet à l'élève de réfléchir, d'enquêter auprès de toute une classe et de recueillir les avis d'une quinzaine d'élèves, ce qui nous aurait été impossible avec des entretiens enregistrés. Enfin, nous avons opté pour cet outil parce qu'il favorise des réponses facilement comparables entre elles et il nous permet d'avoir des réponses variées sur la perception des élèves face au récit.

Après avoir présenté et expliqué nos choix méthodologiques, nous allons passer à la description et à la conception des différents supports qui ont servi pour le test 1, le test 2 et le questionnaire.

### 2- Présentation du protocole de recherche

Notre recherche, rappelons-le, comporte deux tests et un questionnaire menés sur le terrain dans le but de confirmer ou d'infirmer nos trois hypothèses de départ. Nous allons à présent décrire et expliquer la conception des deux tests et du questionnaire

## 2-1 Le test 1 : Quelle relation entre la structure et la compréhension d'un texte narratif ?

Pour le test 1, nous proposons trois textes sous forme de nouvelles. Les élèves seront amenés à placer sur l'axe du temps les différents événements du récit. Nous allons présenter dans ce qui va suivre l'objectif de ce test, la description de chaque texte et la conception du test.

### 2-1-1 Objectifs du test 1

A travers le test nous voulons montrer d'une part, que les récits linéaires sont plus faciles à lire par rapport aux récits complexes qui se présentent soit sous forme de narration rétrospective (cas de la deuxième nouvelle), soit sous forme de récit enchâssé (cas de la troisième nouvelle). D'autre part, ce test permet de mettre les élèves dans une situation d'autonomie et de réflexion. Ils seront amenés à mobiliser leur compétence textuelle afin de classer les différents événements selon leur déroulement dans l'histoire pour reconstituer la chronologie.

### 2-1-2 La description du test1

Comme nous l'avons déjà signalé, le test 1 porte sur trois nouvelles (voir appendices D, E, F) :

- la nouvelle 1 : G. Maupassant. *La parure*, 1884.
- la nouvelle 2 : Pascal, Mérigeau. *Quand Angèle fut seule*. Recueil de nouvelles : *Bonnes nouvelles*. Édition Bertrand Lacoste, 1997.
- la nouvelle 3 : A. Daudet. *La diligence de Beaucaire*. Recueil de nouvelles : *les lettres de mon moulin*, 1869.

Pour décrire ces textes, nous avons envisagé une description à deux niveaux : au niveau sémantique (contenu de l'histoire) et au niveau de la structure. Pour chaque nouvelle, nous présenterons deux axes : le premier selon le temps de l'histoire et le second selon le temps de la narration (voir 1-4 Temps et récit).

### 2- 1-2-1 Les textes au niveau du contenu : En quoi consistent les textes choisis ?

Nous allons résumer rapidement ci -dessous la trame des trois nouvelles.

La première nouvelle distribuée aux élèves s'intitule "*La parure*" de G. Maupassant. Cette nouvelle se présente sous forme d'un récit linéaire où les événements se succèdent et progressent vers une fin dans un ordre chronologique. C'est l'histoire de Mathilde Loisel, une belle jeune femme qui a épousé un simple commis du Ministère de l'instruction publique. Un jour, son mari reçoit une invitation à la soirée du ministère. Refusant d'abord avec tristesse, car elle n'a rien à se mettre, Mme Loisel reprend sa bonne humeur lorsque, son époux consent à lui donner ses économies pour qu'elle puisse s'acheter une toilette convenable. Pour les bijoux, elle décide de voir son amie Mme Forestier. Celle-ci lui prête une rivière en diamants. À la fête, Mathilde obtient beaucoup de succès, mais de retour dans son appartement, elle remarque qu'elle n'a plus la rivière de diamants, alors, le couple décide d'en acheter une autre, à l'insu de Mme Forestier. Pendant les 10 années qui suivent, les Loisel vont travailler durement pour restituer leurs dettes. Ils connaissent une vie pauvre et misérable. Un jour, rencontrant Mme Forestier, Mathilde lui raconte toute l'histoire, alors celle-ci lui révèle que la parure est fausse.

La deuxième nouvelle "*Quand Angèle fut seule...*" est écrite comme un témoignage d'une vieille dame Angèle qui vient de perdre son mari, et de l'enterrer. Les détails et précisions dans les souvenirs d'Angèle permettent au lecteur de se représenter avec acuité, les grands moments de cette journée de deuil ou de cette vie partagée qui s'en est allée. On sent la rancœur d'Angèle à l'idée que son mari lui a été infidèle pendant vingt ans avec Germaine Richard, comme le confirme cette coïncidence de date « .... *Vingt ans ! Vingt ans que Baptiste trompe sa femme, (...).vingt ans qu'Angèle le sait, (...) vingt ans que Baptiste est malade, (...) vingt ans qu'il n'y a plus un rat dans la maison !* ». A cette trahison, on retient son regret aussi : celui de n'avoir jamais eu d'enfant alors que sa rivale, elle a eu un fils avec son mari. Ainsi, la mort préméditée de Baptiste empoisonné avec de la mort-aux-rats par Angèle et celle bien soudaine du colosse aux yeux noirs à la veille de la naissance de son fils (enfin, de celui dont on voulait croire qu'il était son fils) sont les deux énigmes à mettre en lumière par le lecteur. C'est par un travail sur la cohérence du texte que peuvent surgir les réponses à

ces énigmes : répétition des durées, interrogations non résolues sur les morts de Baptiste et du colosse, singularité, voire inutilité des informations délivrées dans le dernier paragraphe à tel point qu'elles apparaissent presque contradictoires avec l'ambiance de deuil du début. La clef est là, presque insaisissable.

Enfin, la troisième nouvelle "*la diligence de Beaucaire*" se présente sous la forme d'un dialogue qui relate deux récits enchâssés. Le premier récit relate le voyage d'un Parisien à bord d'une diligence. Pendant ce voyage, le Parisien fait la connaissance de personnes de différentes régions : un gardien de Camargue, deux Beaucairois, un boulanger et son gendre et enfin, le personnage le plus intrigant le rémouleur. Ce premier récit est interrompu par un second récit raconté cette fois-ci par le boulanger. Tout le long du voyage, la discussion tourne autour du rémouleur ; le boulanger qui le connaît assez bien dévoile avec ironie sa vie conjugale. Ce malheureux rémouleur est l'esclave de l'amour et de la passion qu'il porte pour sa femme, celle-ci n'a pas hésité à le trahir avec le premier venu et ses aventures sont devenues le sujet de discussion des gens du village.

#### 2-1-2-2 La structure des textes

Nous proposons dans ce qui va suivre une analyse des trois nouvelles au niveau de la structure temporelle. Pour ce faire, nous présentons deux axes pour les trois nouvelles : le premier axe présente les événements selon le temps de l'histoire, c'est-à-dire tels qu'ils se sont accomplis dans la chronologie. Tandis que sur le second axe, nous présenterons les événements selon le temps de la narration, c'est-à-dire l'ordre dans lequel les événements sont redistribués dans le récit par l'auteur. Ces deux axes vont nous permettre de comparer la manière dont les événements sont racontés dans les trois récits. C'est cette distribution des différents événements que nous demandons de faire aux élèves.

Voici les deux axes de la nouvelle 1 :

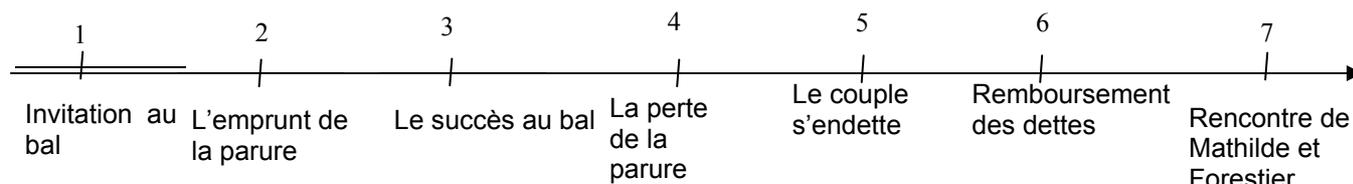


Figure 6 : Représentation des évènements de "La parure "selon le temps de l'histoire.

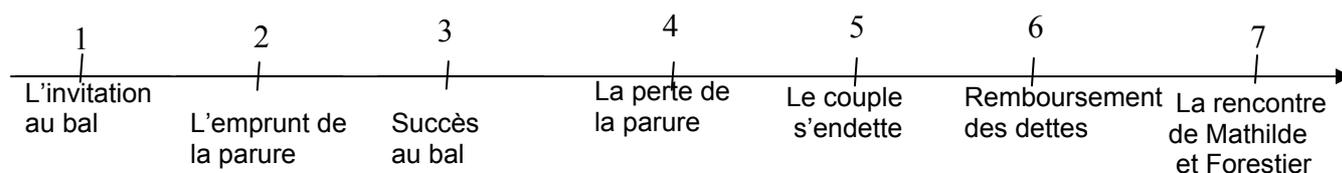


Figure 7 : Représentation des évènements de "La parure " selon le temps de la narration

Nous constatons dans la nouvelle 1 une progression linéaire du temps, une alternance entre récit et discours rapporté ainsi qu'une progression thématique circulaire où le texte passe d'un état dysphorique (triste) à un état euphorique (heureux) avec un retour net à la dysphorie. Dans ce texte, la chronologie (le déroulement des évènements dans le temps) occupe une place dominante marquée par les nombreux indices temporels (voir appendice D). Nous remarquons aussi, que chaque évènement commence par un indice temporel, par exemple « Ce soir là, Monsieur Loisel rentra... », « Au bout d'une semaine, les époux.... ».

La progression dans ce récit est très claire et le lecteur suit exactement le fil de l'histoire qui se déroule sur une dizaine d'années : « Or, un soir, le lendemain; le jour de, quatre heures du matin, au bout d'une semaine, au bout de dix ans, un dimanche » Si l'on compare les deux axes, on remarque que pour le deuxième axe du temps (figure 2), les évènements représentés sont dans le même ordre que celui où ils se sont manifestés dans l'histoire, sauf pour le deuxième évènement (l'emprunt de la parure), le lecteur découvre à la fin de la nouvelle que la parure empruntée est fautive. Nous considérons que cette nouvelle sera d'une lecture aisée, dans la mesure où l'ordre de succession des évènements dans la narration correspond à l'ordre de succession de ces mêmes évènements dans l'histoire.

Après avoir comparé les deux axes de la nouvelle<sup>1</sup>, nous passons maintenant à l'analyse de la nouvelle 2.

Voici les deux axes de la nouvelle 2 :

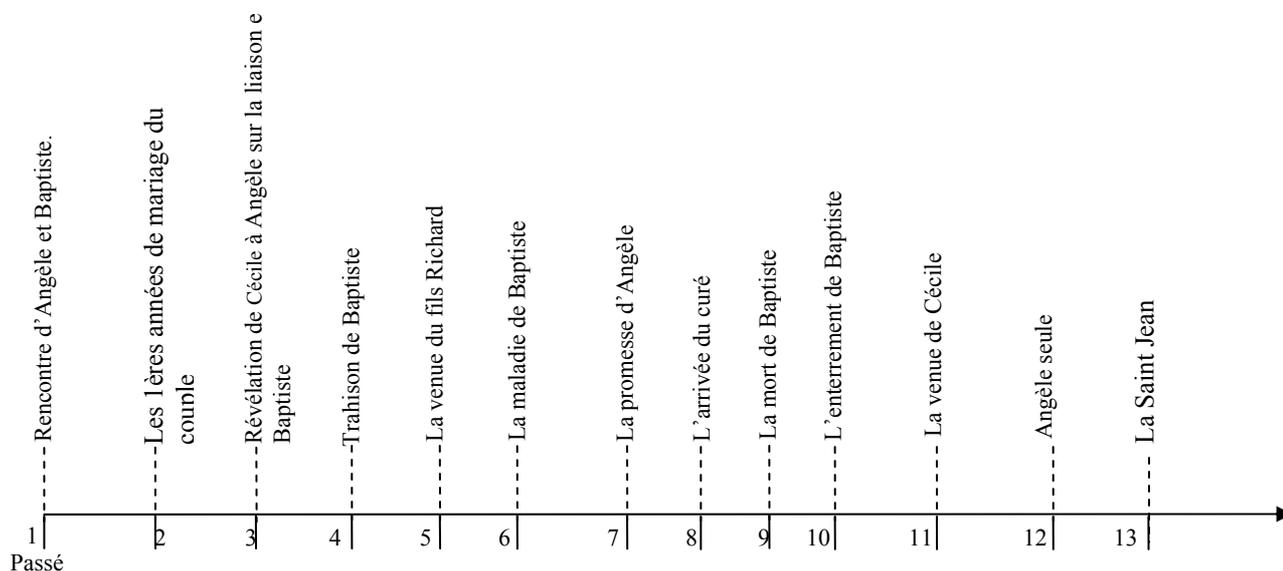


Figure 8 : Représentation des événements de " *Quand Angèle fut seule...*" selon le temps de l'histoire.

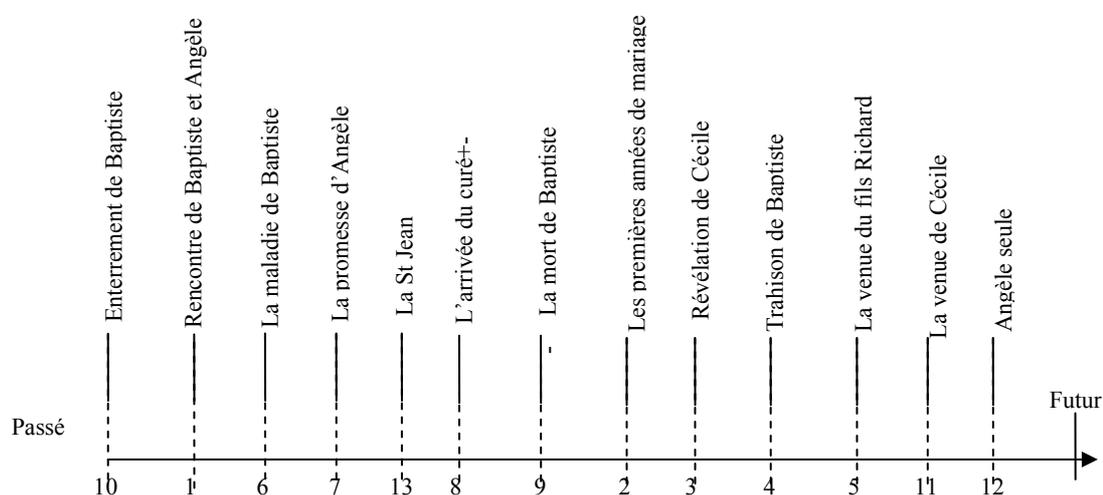
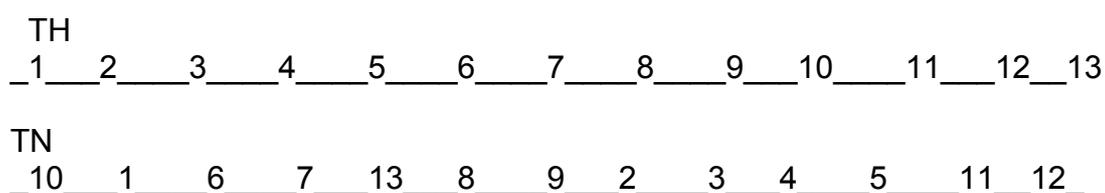


Figure 9 : Représentation des événements de " *Quand Angèle fut seule...*" selon le temps de la narration.

En ce qui concerne la structure de cette nouvelle, nous remarquons qu'elle se présente sous forme de narration rétrospective, c'est-à-dire lorsque les

événements évoqués par le discours d'un personnage sont antérieurs au moment présent (voir 1-5 la construction du récit). La nouvelle 2 illustre bien ce phénomène car le récit s'ouvre par la fin (l'enterrement de Baptiste) pour revenir ensuite sur sa vie passée, présentant ainsi une structure temporelle non chronologique. Cela est susceptible de rompre avec les habitudes de lecture de nos jeunes lycéens et c'est le but recherché à travers cette nouvelle.

La comparaison des deux axes montre une chronologie complètement bouleversée et l'ordre des événements sur l'axe de la narration ne correspond pas à celui de l'histoire. Nous remarquons sur l'axe de la narration un va et vient entre le présent et le passé, ce qui donne de nombreuses analepses (des retours en arrière). Le 1<sup>er</sup> événement sur l'axe de la narration qui est l'enterrement de Baptiste correspond au 10<sup>ème</sup> événement qui apparaît dans le déroulement de l'histoire (voir figure 8, 9). Il y a un ordre carrément inversé pour les événements principaux. Ainsi, le début de la séquence sur l'axe de la narration correspond à la fin de la séquence sur l'axe de l'histoire. Pour l'événement 1 (rencontre d'Angèle avec Baptiste) et qui marque le début sur l'axe de l'histoire, nous le retrouvons sur l'axe de la narration comme second événement après l'enterrement de Baptiste marquant ainsi une première analepse. De même, pour les autres événements où nous remarquons un bouleversement de la chronologie marqué par de nombreux retours en arrière. Afin de visualiser les différents ordres, nous proposons ci-dessous deux axes où chaque événement est numéroté selon son ordre d'apparition dans l'histoire réelle et dans la narration.



Légende : TH : temps de l'histoire.

TN : temps de la narration.

1 : le premier événement qui correspond à la rencontre d'Angèle et Baptiste.

Figure 10 : Comparaison de l'ordre des événements selon les deux axes.

Nous remarquons plusieurs analepses situées à des moments différents dans la vie d'Angèle mais évoqués dans une même journée qui correspond au jour de l'enterrement. Pour mieux comprendre le déroulement de l'histoire, nous

présenterons les différentes analepses (retours en arrière) relevées dans cette nouvelle.

Pour le 1<sup>er</sup> paragraphe qui présente la description de l'enterrement de Baptiste et qui est marqué par l'indice temporel *Aujourd'hui*, nous relevons un retour en arrière de *40 ans*. Cet indice correspond à la rencontre de Angèle et son premier amour : André (analepse 1). Une deuxième analepse est marquée par *depuis le jour* et elle nous renseigne sur le début de la maladie de Baptiste qui en réalité a été empoisonné à la mort-aux-rats. Nous relevons aussi d'autres analepses qui sont marquées par les indices suivants : *trois semaines plus tard, au soir, au petit jour*, pendant les *premières années, un jour et plus de vingt ans*. Ces différents indices temporels correspondent à des évènements importants dans la vie d'Angèle : la maladie de Baptiste, les premières années de mariage, la trahison de Baptiste et sa mort. Ces retours en arrière bouleversent la chronologie des évènements et ils sont l'une des difficultés de ce récit.

En effet, pour comprendre cette histoire les élèves doivent reconstruire l'ordre chronologique, à partir du repérage des indices temporels. Bien sûr, ce bouleversement n'est pas gratuit, ceci n'est pas une fantaisie de l'auteur, il correspond à un projet littéraire.

Après avoir analysé la nouvelle 2, nous passons à présent à l'analyse de la troisième nouvelle : "*La diligence de Beaucaire*".

La nouvelle 3 a la particularité de donner à lire une histoire enchâssée dans une autre. Elle comprend deux récits enchâssés centrés sur les deux personnages principaux, le Parisien et le boulanger. Le premier récit commence à partir de l'embarquement du Parisien dans la diligence quant au second, il commence juste après la querelle des deux Beaucairois pendant le voyage. Le boulanger enchaîne sur un autre sujet, celui des aventures la femme du rémouleur. Voici les deux axes de la troisième nouvelle<sup>14</sup> :

---

<sup>14</sup> Afin de distinguer les deux récits, nous avons représenté le premier récit (le voyage du Parisien) en caractère normal et le second récit (l'histoire du rémouleur) en gras.

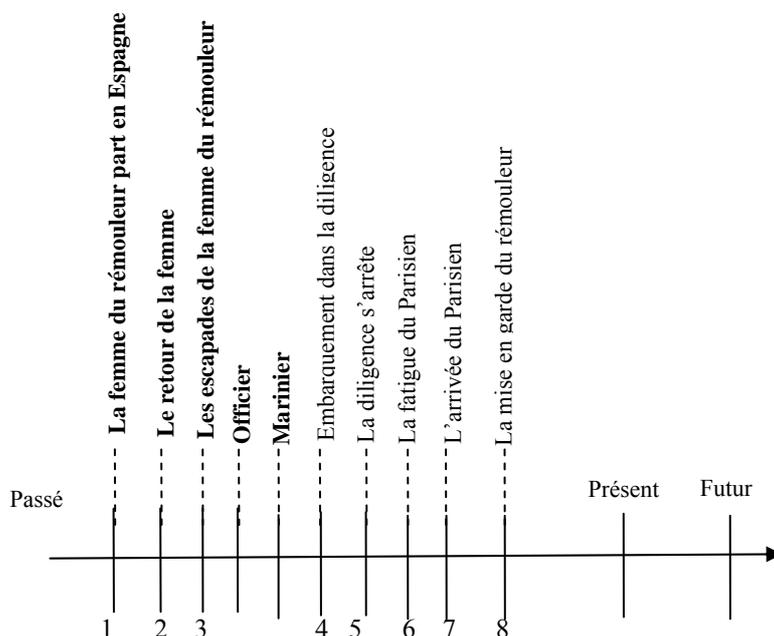


Figure 11 : Représentation des deux histoires de “*La diligence de Beaucaire*” selon le temps de l’histoire

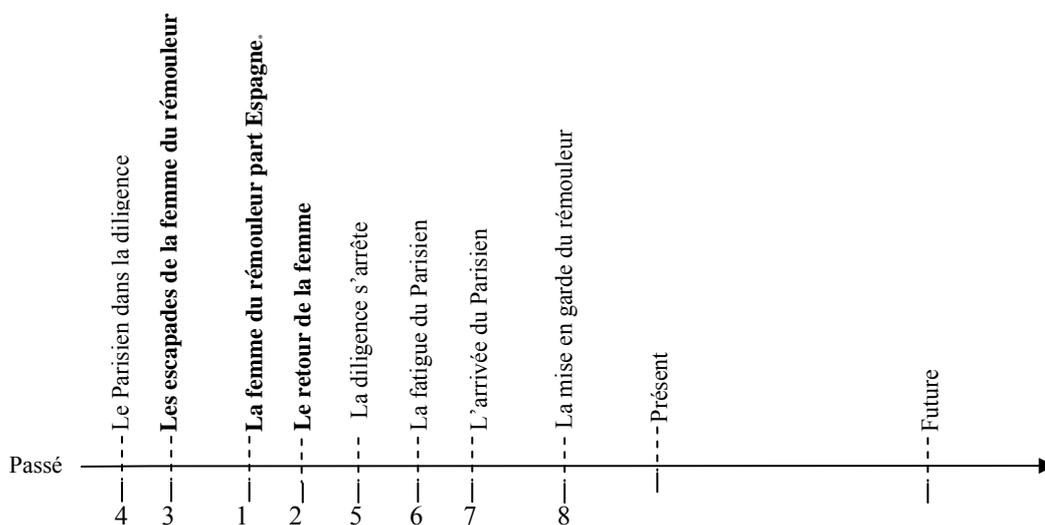


Figure 12 : Représentation des deux histoires de “*La diligence de Beaucaire*” selon l’axe de la narration.

D’après ces deux axes, la difficulté de cette nouvelle réside dans l’enchâssement de la deuxième histoire (l’histoire de la femme du rémouleur) dans l’histoire principale (le voyage du Parisien). Ainsi, une nouvelle séquence intervient (histoire

du rémouleur) avant que la précédente ne soit terminée ce qui bouleverse le déroulement de la première.

Voici un tableau récapitulatif des trois nouvelles :

Tableau 2 : La structure narrative des trois nouvelles.

Texte	Titre	Structure narrative
La nouvelle 1	" <i>La Parure</i> ", G.MAUPASSANT	Le récit est linéaire
La nouvelle 2	" <i>Quand Angèle fut seule...</i> ", PASCAL MERIGEAU	Le récit se présente sous forme de narration rétrospective
La nouvelle 3	" <i>La diligence de Beaucaire</i> " , ALPHONSE DAUDET	Le récit est enchâssé.

Nous postulons que la première nouvelle sera facilement comprise que les deux autres. Après avoir présenté les trois nouvelles au niveau du contenu et de la structure, nous passerons maintenant à la conception du test<sup>1</sup>.

### 2-1-3 La conception du test 1

Pour réaliser ce test, nous avons donné pour les trois textes la consigne suivante : « Placez sur l'axe du temps les différents événements selon l'ordre chronologique ». Pour ce faire, les élèves doivent disposer tous les événements du récit dans l'ordre chronologique (temps de l'histoire) sur une ligne de temps, éventuellement sur cet axe apparaît à gauche l'évènement le plus ancien (passé), au milieu l'évènement récent (présent) et enfin à droite l'évènement postérieur appartenant au futur.

Nous avons opté pour ce procédé en raison de sa fiabilité, l'axe du temps convient pour tester la compréhension. De plus, il permet aux élèves de mieux visualiser la façon dont un auteur raconte une histoire. En effet, l'organisation temporelle contient toute l'information nécessaire à la compréhension; elle consiste à établir un point de repère dans le temps par rapport auquel les événements évoqués sont localisés. Ce travail demande des qualités de résumé et de récapitulation.

Après avoir présenté notre premier test, passons maintenant à la vérification de notre deuxième hypothèse.

### 2-2 Le test 2 : Evaluer la capacité des élèves à identifier et à interpréter les éléments de la structure d'un récit.

Nous proposons pour vérifier notre deuxième hypothèse : « Les élèves ont du mal à identifier et à interpréter certains indices textuels qui leur permettent de repérer la chronologie des événements » quatre activités qui visent l'identification des différents indices textuels : les formes verbales, les articulateurs chronologiques et logiques, les personnages.

#### 2-2-1 Objectif du test 2

L'objectif du test 2 est d'évaluer la capacité des élèves à identifier et à interpréter les différents indices textuels cités ci-dessus. La reconnaissance et la maîtrise des indices textuels assurent les relations entre les différentes parties du texte, ce qui leur permet de jouer un rôle important dans la cohérence du récit et la compréhension de l'enchaînement des faits. Nous voulons à travers ce test connaître le degré de maîtrise des élèves de ce genre d'indices.

En effet, construire le sens d'un texte s'accomplit dans une première phase par un repérage et un traitement des différents indices, il importe donc que le lecteur sache les identifier et les interpréter.

Nous présentons dans ce qui va suivre les quatre activités utilisées dans le test 2.

#### 2-2-2 Présentation des activités

L'activité<sup>1</sup> se présente à partir d'un extrait du roman de G. Flaubert, "*Madame Bovary*". Voici un bref résumé.

Fille d'un riche fermier, Emma épouse Charles Bovary, officier de santé et veuf. Emma aspire à vivre dans le monde de rêve dont parlent les romans à l'eau de rose qu'elle a lu. Un bal au château de Vaubyessard la persuade qu'un tel monde existe, mais le décalage qu'elle découvre avec sa propre vie déclenche chez elle une maladie nerveuse.

Dans cet extrait les élèves sont amenés à repérer les différentes formes verbales pour les classer selon le schéma proposé (voir appendice I). Le schéma à compléter se présente sous forme d'un axe du temps dans lequel, les élèves classeront les différents verbes selon leur déroulement dans l'histoire. Voici la fiche de préparation de l'activité 1 :

### **Activité 1**

**Objectif** : Savoir interpréter le temps des verbes pour situer les faits entre eux.

**Support** : Un extrait du roman de G Flaubert, « *Madame Bovary* ».

**Durée** : 30 mn.

**Consigne** : Lisez le texte puis classez les verbes conjugués dans le schéma ci-dessous.

La journée fut longue, le lendemain ! Elle se promena dans son jardinet passant et revenant par les mêmes allées, s'arrêtant devant les plates-bandes, devant l'escalier, devant le curé de plâtre, considérant avec ébahissement toutes ces choses d'autrefois qu'elle connaissait si bien. Comme le bal déjà lui semblait loin ! Qui donc écartait, à tant de distance, le matin d'avant-hier et le soir d'aujourd'hui. Son voyage à la Vaubyessard avait fait un trou dans sa vie, à la manière de ces grandes crevasses qu'un orage, en une seule nuit, creuse quelquefois dans les montagnes. Elle se résigna pourtant : elle serra pieusement dans la commode sa belle toilette et jusqu'à ses souliers de satin, dont la semelle s'était jaunie à la cire glissante du parquet. Son cœur était comme eux au frottement de la richesse, il s'était placé dessus quelque chose qui ne s'effacerait pas. Ce fut donc une occupation pour Emma que le souvenir de ce bal. Toutes les fois que revenait le mercredi, elle se disait en s'éveillant : « Ah ! Il y a huit jours ...il y a quinze jours....il y a trois semaines, j'y étais ! ». Et peu à peu, les physionomies se confondirent dans sa mémoire ; elle oublia l'air des contredanses ; elle ne vit plus nettement les livrées et les appartements ; quelques détails s'en allèrent, mais le regret lui resta.

Extrait du roman de Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, 1862.

Nous voulons vérifier dans cette activité si les élèves savent d'une part, identifier les temps des verbes et d'autre part, les interpréter pour comprendre le récit.

En effet, l'emploi des formes verbales est un élément essentiel dans la construction du sens et la difficulté dans cette activité provient des temps du passé qui sont nombreux, ce qui rend la tâche encore plus difficile. C'est à ces questions que nous tenterons de répondre.

En ce qui concerne le texte qui a servi de support à l'activité, nous relevons plusieurs temps verbaux :

- pour le présent qui désigne le moment où le narrateur raconte, nous relevons plusieurs fois (a) du verbe avoir, (creuse) qui marquent un présent par rapport au moment de l'énonciation.

- pour les temps du passé, nous relevons : le passé simple, l'imparfait et le plus-que-parfait qui situent les actions les unes par rapport aux autres dans le passé. Nous relevons aussi des verbes au participe présent (passant, revenant, s'arrêtant, considérant) marquant une simultanéité.

- le conditionnel présent (s'effacerait) qui exprime le futur du passé par rapport aux actions passées, c'est-à-dire la postériorité.

Afin d'avoir une idée sur les différents temps verbaux, nous proposons un tableau récapitulatif.

Tableau 3 : Les temps verbaux dans le texte de l'activité 1

Temps des verbes	Nombre de verbes	Sens
Présent	04	Présent de l'énonciation
Plus-que-parfait	03	Action antérieure à une action passée
Passé simple	10	Action passée
Imparfait	06	Action passée
Participe présent	05	Simultanéité
Conditionnel présent	01	Action postérieure à une action passée

Ce tableau révèle la variété des temps verbaux et le nombre des verbes au passé par rapport aux temps (présent, participe présent et conditionnel présent). L'essentiel est le sens des différents temps des verbes du passé que les élèves risquent de confondre, entre autre parce qu'ils n'existent pas en arabe.

L'activité 2 est un Conte du Nigeria, extrait de : *Comment le monde fut créé d'une goutte de lait*. Cette activité se présente en deux parties : la première partie consiste à remettre les différents paragraphes en ordre dans le but de construire une histoire cohérente et à donner un titre au récit. Par contre, nous proposons

dans la deuxième partie trois questions qui portent sur la manière dont les élèves procèdent pour remettre en ordre le récit.

Voici la fiche de préparation de l'activité mise en pratique.

**Activité 2 :**

**Durée :** 1 h

**Public :** 25 élèves.

**Objectif :** vérifier les capacités des élèves à reconnaître l'enchaînement logique et chronologique.

**CONSIGNE :** Voici un texte dans le désordre. Remettez-le dans le bon ordre en numérotant les parties de 1 à 9. Vous donnerez ensuite un titre au texte et vous répondrez aux questions qui suivent.

- 1- Finalement, il leur fallut jeter sur le tas d'ordures ce qui restait.
- 2- Et c'est depuis ce jour que les hommes doivent travailler pour vivre.
- 3- Au commencement, le ciel était tout près de la terre.
- 4- Mais un jour, le ciel se fâche, car ils en coupaient souvent plus qu'ils n'en pouvaient manger, et ils jetaient le reste sur le tas d'ordures.
- 5- Alors bien sûr, le ciel se mit en colère et il s'éleva très haut au-dessus de la terre, bien loin des hommes.
- 6- Or le ciel ne voulait pas être jeté sur le tas d'ordures, et il prévint les hommes : si à l'avenir ils ne faisaient pas plus attention, il s'en irait plus loin.
- 7- En ce temps-là, les hommes n'avaient pas besoin de cultiver le sol, car chaque fois qu'ils avaient faim, ils se contentaient de couper un morceau du ciel, et ils le mangeaient.
- 8- Pendant un certain temps, personne ne prêta attention à son avertissement.
- 9- Un jour, une femme qui était vorace coupa un énorme morceau du ciel. Elle en mangea autant qu'elle put, mais elle fut incapable de terminer. Epouvantée elle appela son mari qui ne put pas finir non plus. Ils appelèrent le village tout entier à leur secours, mais ils ne purent en venir à bout.

Conte du Nigeria, extrait de *Comment le monde fut créé d'une goutte de lait*,  
Coll. Giboulées Gallimard Jeunesse, 1997.

Donnez un titre à l'histoire.

**Répondez aux questions suivantes :**

1- Comment avez-vous procédé pour remettre l'histoire dans l'ordre ?

D'abord, j'ai .... Puis, j'ai .... Pour finir, j'ai ...

2-Quels éléments du texte vous ont aidés ? Entourez-les dans le récit.
------------------------------------------------------------------------

3-Quel est leur rôle ?
------------------------

Cette activité consiste dans un premier temps à remettre en ordre un récit imaginaire puis, à répondre aux trois questions par écrit.

Pour les réponses, nous tenterons d'analyser les réponses des élèves qualitativement afin de comparer les réponses des deux groupes sur la manière de procéder pour la remise en ordre (voir 1-3 Choix du public).

Nous allons à présent expliquer les objectifs des deux parties de l'activité 2 :

- la première partie de l'activité, nous permet de savoir si les élèves sont capables de construire un récit cohérent et d'en dégager le sens principal.

- la deuxième partie teste la faculté métalinguistique et métacognitive des élèves : elle leur demande de conscientiser leur démarche. Nous allons définir l'objectif de chaque question :

- pour la question 1 : « Comment avez-vous fait pour remettre l'histoire dans l'ordre ? », notre objectif est de savoir si les élèves connaissent leur stratégie pour remettre le texte en ordre.

- pour la question 2 : « Quels éléments du texte vous ont aidés ? Entourez-les dans le récit » et la question 3 : « Quel est leur rôle ? ». L'objectif est de savoir si les élèves arrivent à identifier les articulateurs logiques et chronologiques et s'ils s'en servent pour construire le sens du texte.

Pour l'activité 3 sélectionnée dans le guide du maître, il s'agit d'un extrait de l'oeuvre de V. Hugo intitulée "*Gilliat et la pieuvre*". L'activité consiste à compléter le texte avec les articulateurs proposés.

Voici la fiche de préparation de l'activité 3 :

**Activité 3**

Complétez le texte par les articulateurs suivant : **en même temps - tout à coup - et - puis - à la fois - d'abord - au moment où.**

**Gilliat et la pieuvre**

Gilliat tenait son couteau. Les succions augmentaient Il regardait la pieuvre, qui le regardait.

.....la bête détacha du rocher sa sixième antenne ..... la lançant sur Gilliat, tacha de lui saisir le bras gauche.

.....elle avança vivement la tête .Une seconde de plus ,sa bouche s'appliquait sur la poitrine de Gilliat. Gilliat saigné au flanc. Mais Gilliat veillait. Guétté, il guettait.

Il évita l'antenne, .....-..... la bête allait mordre sa poitring, son poing armé s'abattit sur la bête .....Gilliat plonge la pointe de son couteau dans la viscosité plate ..... , d'un mouvement giratoire pareil à la torsion d'un coup de fouet ,faisant un cercle autour des deux yeux, il arracha la tête comme on arrache une dent .

Ce fut fini. Toute la bête tomba.

Cela ressembla à du linge qui se détache. La pompe aspirante détruite, le vide se défit. Les quatre cents ventouses lâchèrent.....le roché et l'homme.

V.HUGO, *Les travailleurs de la mer*, éd Nelson, 1933.

Cette activité nous permet de vérifier la capacité des élèves à choisir les articulateurs adéquats. En restituant les articulateurs manquants, les élèves montrent s'ils ont saisis le sens du récit, à partir seulement des verbes et des actions décrites.

Enfin, pour l'activité 4 (voir appendice G), il s'agit dans cette nouvelle d'une histoire qui sort de l'ordinaire. C'est l'itinéraire d'un journaliste qui fait un article sur le cosmodrome et au cours de son voyage, il est victime dans la même journée de plein d'incidents (la perte du billet de métro, le cambriolage de la banque, l'accident de voiture...). Ce récit qui est écrit au présent et qui semble être chronologique, présente à un moment donné un retour en arrière qui est marqué par un changement de temps du présent de l'indicatif au passé composé.

Dans cette activité, la consigne consiste à relever tous les indices textuels qui permettent de situer les évènements selon le déroulement chronologique.

L'objectif de cette activité est de vérifier si les élèves sont capables d'identifier les différents indices textuels qui structurent la nouvelle.

Les différentes activités présentées dans le test 2 visent à mieux connaître la façon dont les élèves construisent le sens d'un récit et les éléments du texte sur lesquels ils s'appuient.

Après la description des tests 1 et 2, nous passons à présent au questionnaire.

### 2-3 Le questionnaire : les représentations des élèves sur le récit entravent-elles la compréhension ?

Nous allons présenter la façon dont nous avons construit le questionnaire écrit, destiné à recueillir les représentations des élèves sur les textes narratifs.

#### 3-2-1 Présentation du questionnaire

Notre questionnaire (voir le questionnaire appendice H) comprend 13 questions : 4 questions ouvertes (Q1, Q3, Q4, Q12, Q5), 3 questions fermées (Q2, Q6, Q8) et 6 questions combinées<sup>15</sup> (Q7, Q9, Q10, Q11, Q13). Ces dernières se composent de deux parties, une partie fermée et une partie ouverte qui vise à justifier le choix de la partie fermée.

Les questions fermées permettent de procéder à une analyse quantitative; alors que les questions ouvertes permettent aux élèves de s'exprimer sans les enfermer dans une grille de réponses, ce qui nous permet de comparer les réponses entre elles et de les classer de façon qualitative.

En ce qui concerne le choix des questions combinées, nous pensons que c'est la meilleure façon d'obtenir des réponses intéressantes puisqu'elles permettent de recueillir des données qui seront analysées de façon qualitative et quantitative.

Dans le cadre de cette recherche, nous ne voulons pas limiter les réponses à un "oui /non" mais, nous voulons en savoir davantage sur la manière dont le récit est perçu chez ces élèves. Pour ce faire, notre questionnaire est élaboré en

---

<sup>15</sup> Nous utiliserons « questions combinées » pour les questions qui se composent d'une partie fermée et d'une partie ouverte.

”entonnoir” épousant une avancée progressive (du global au particulier) et chaque question a été conçue de façon à viser un objectif précis. Nous expliquerons dans ce qui va suivre l’objectif de chaque question.

-Question1 : « Depuis combien d’années faites-vous du français ? ». C’est une question d’ordre général à travers laquelle, nous voulons connaître la durée de l’apprentissage du français.

- Question 2 : « Que lisez-vous d’habitude et en quelles langues ? ». Cette question vise à connaître les pratiques de lecture des élèves surtout leurs pratiques linguistique en lecture.

- Questions 3 et 4 :« En classe, quels textes préférez-vous lire en français? Pouvez-vous me donner des exemples des derniers textes que vous avez appréciés ? ». Nous voulons à travers ces deux questions connaître mieux les goûts des adolescents en lecture.

- Question 5 : « Quels mots vous viennent à l’esprit si je vous dis : récit ? ». L’objectif est de faire émerger les représentations des élèves à « l’état brut », grâce à la technique connue des « associations automatiques » de mots, sans qu’un élève passe par des définitions académiques.

- Question 6 : « Appréciez-vous la lecture des récits en français ? », nous passons ici à partir des textes lus à la notion plus précise du texte narratif et la place qu’il occupe chez ces adolescents.

- Question 7 « Avez-vous des difficultés pour comprendre les récits lus en classe ? Lesquelles ? ». Nous essayerons de nous approcher de la didactique en demandant aux élèves leurs difficultés déclarées, qui ne sont pas obligatoirement leurs difficultés réelles.

- Question 8 : « Un récit se présente-t-il toujours de façon chronologique ? ». A travers cette question, nous voulons connaître les représentations des élèves sur la manière de raconter un récit.

-Question 9 : « Repérez-vous facilement dans un récit le début, le milieu et la fin ? Comment faites-vous ? ». Ces deux questions nous permettent de savoir si les élèves possèdent des stratégies de compréhension narratives et lesquelles.

-Questions 10 : « Connaissez-vous des histoires qui ne sont pas écrites en suivant ces trois étapes (début, milieu, fin) ? Lesquelles ? /Question 11 : Comment sont-elles racontées ? ». L’objectif de la Q10 est de faire émerger les connaissances

des élèves sur les récits et leur construction alors que pour la question 11, il s'agit de faire appel à leurs souvenirs de lecture.

-Question 12 : « Quand vous ne comprenez pas le déroulement de l'histoire comment faites-vous ? ». Cette question permet de recueillir quelques stratégies utilisées par les élèves pour construire le sens d'un récit.

-La question 13 « Parmi les textes proposés, quels sont ceux qui vous semblent des débuts de récits ? Dites pourquoi ? » (voir appendice H) se présente sous forme d'activité. Nous nous sommes inspirée pour cette question, d'une recherche effectuée par E. VLIGHE et M.M. CAUTERMAN [35], (voir 3-4 Rôles des représentations dans la compréhension de l'écrit.).

Dans cette question, les élèves sont amenés à choisir parmi les textes proposés ceux qui sont des débuts de récits et de justifier leur choix. Le but de cette activité est de tester les connaissances des élèves sur les débuts de récits. Pour ce faire, nous avons soumis aux élèves cinq textes :

- le texte 1 est un extrait de "*Eugénie Grandet*", de H. Balzac, 1835. Il s'agit d'un début de roman.

- le texte 2 est un début de "*T'es pas mort*", de Antonio Skarmeta, 1982. Il s'agit d'un début de récit. Le texte 2 (voir appendice H) est un roman autobiographique qui relate la vie de Lucas, enfant chilien exilé avec sa famille en France. Il apprend le français, tombe amoureux d'Édith, se bagarre et se trouve mêlé à une " sale affaire ", rencontre l'amitié à la vie, à la mort, et mérite bien son surnom "t'es pas mort !"

- le texte 3 est un extrait de la nouvelle utilisée dans le test 1 "*Quand Angèle fut Seule...*", de Pascal Méridgeau, 1989. Pour cet extrait deux possibilités s'offrent au lecteur : soit le texte est une situation initiale (début de récit), ce qui est le cas de cette nouvelle, soit c'est la situation finale.

- le texte 4 est un extrait de la nouvelle "*LE K*" de D. Buzzati, 1967. Cette nouvelle n'est pas un début de récit.

- le texte 5 est un début d'un conte.

Après ce tour d'horizon sur les questions, nous faisons remarquer que ce questionnaire va dans des pratiques de lecture et de langue en général, pour se

diriger vers des pratiques de classe et les activités de construction du sens. Nous allons donc du social et de la sociolinguistique vers la didactique à proprement parler. Nous voudrions par là dépasser la simple performance pour comprendre le point de vue des élèves.

Après avoir présenté les deux tests et le questionnaire, nous passons à présent aux conditions de passation.

#### 2-4 Déroulement et conditions du recueil des données

Notre enquête a été menée dans le lycée OMAR MELLEK situé à Ouled-Yaich. Nous avons pu accéder à ce lycée grâce à une autorisation obtenue du département de français. Nous avons commencé nos enquêtes avec la 1L1<sup>16</sup>. vers la fin du deuxième trimestre, de l'année 2007.

Pour le déroulement des tests, nous avons choisi des séances de français de 1 heure et de 2 heures (le samedi de 9h à 10 h et le mardi de 10h à 12h).

Le test 1 a été réalisé le samedi de 9h à 10h et le mardi de 10h à 12h, en trois séances d'une heure. Afin d'assurer le bon déroulement du test, nous avons choisi de tester nos élèves pendant leurs séances de cours et en présence de l'enseignante. Nous avons procédé de la manière suivante : nous avons distribué chaque texte accompagné de la consigne puis nous leur avons demandé d'écrire leurs noms sur les copies.

En ce qui concerne le test 2, il a été réalisé en quatre séances pour l'activité 1 programmée le samedi de 9h à 10h, nous avons distribué des feuilles avec le schéma à compléter pour les différents verbes.

- l'activité 2 programmée le samedi de 10h à 12h, a été divisée en deux parties : la première partie destinée à 25 élèves vise à remettre le récit dans l'ordre en 45 minutes. Une fois la tâche accomplie, nous avons repris les copies pour en choisir seulement 10 autres (5 élèves qui ont réussi la mise en ordre et 5 autres qui ont

---

<sup>16</sup> Cette classe a été choisie de façon aléatoire.

échoué dans la mise en ordre) ensuite, nous avons fait sortir les 15 autres élèves à 11 heures, pour garder seulement les 10 élèves sélectionnés pour la deuxième partie.

- l'activité 3, programmée la séance du samedi de 9h à 10h, a eu lieu dans les mêmes conditions : les 25 élèves étaient présents ainsi que l'enseignante.
- l'activité 4 programmée dans la même semaine, le mardi de 10h à 11h s'est déroulée dans les mêmes conditions, la durée était de 30 mn.

Enfin, le questionnaire, gardé pour la fin, a été distribué le samedi 12 mai 2007, dernier jour avant l'arrêt des cours. Nous avons laissé le questionnaire en dernier, afin de permettre à l'enseignante de terminer le programme et surtout pour recueillir le maximum d'informations sur la perception des élèves sur le récit et sa structure. Voici notre démarche :

D'abord, nous avons lu le questionnaire aux élèves puis, nous leur avons laissé 1 heure pour répondre aux différentes questions. Nous avons essayé de les mettre en confiance en insistant sur le fait qu'ils pouvaient répondre sans crainte car il ne s'agissait pas d'une évaluation. Une fois le questionnaire rempli, nous avons sélectionné les 15 élèves en fonction en fonction des critères fixés (voir 1-2 Choix du public.)

Après avoir donné un aperçu sur les conditions de passation des deux tests et du questionnaire, nous décrivons dans ce qui va suivre les données recueillies.

## 2-5 Les données

Les données recueillies sont de trois natures différentes :

- 1- Les réponses des élèves sur les axes du temps.
- 2- les réponses concernant les indices textuels sélectionnés dans les quatre activités.
- 3- les réponses obtenues dans le questionnaire écrit.

Après avoir présenté les données, nous allons expliquer la façon dont nous avons procédé pour le dépouillement.

## 2-6 Dépouillement des données

Même si nous avons recueilli des données empiriques dont nous ferons des analyses souvent qualitatives, nous avons essayé de les rendre rigoureux par des outils métalinguistiques que nous présenterons ci-dessous.

Nous proposons de décrire le dépouillement des deux tests et du questionnaire, ainsi que la codification utilisée.

### 2-6-1 Dépouillement du test 1

Le test 1 contient, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, trois textes sous forme de nouvelles. La tâche à accomplir pour les élèves consiste à élaborer des axes temporels regroupant les différents événements du récit.

Après le recueil des données, nous avons établi les critères d'évaluation pour classer les réponses. Ces critères sont les mêmes pour les trois textes :

- 1-identification de tous les indices temporels ainsi que l'évènement correspondant.
- 2- la continuité, sens du déroulement.
- 3- références au texte.
- 4- lisibilité du schéma.
- 5- ordre des événements.

Les réponses ont été analysées d'un point de vue quantitatif. C'est-à-dire, nous avons noté les réponses attendues, les réponses non attendues et les absences de réponses. Notre dépouillement a été fait en deux phases.

La première phase consiste à identifier sur l'axe du temps, chaque indice temporel avec l'évènement correspond. Nous avons relevé trois catégories de réponses : soit les élèves ont identifié et classé l'indice dans le bon ordre de l'axe (la réponse est symbolisée par (+)); soit les élèves ont identifié l'indice temporel mais ils l'ont mal situé sur l'axe du temps (la réponse est symbolisée par (-)) ; soit les élèves n'ont pas relevé l'indice (la réponse est symbolisée par (Ø)).

Les réponses obtenues ont été classées sur un tableau synoptique à double entrée : une entrée verticale où sont présentés les différents indices temporels (symbolisés par IDT 1, IDT2, IDT3....) ainsi que les événements et une entrée

horizontale où sont présentés les réponses symbolisées par (+, -, Ø)

Tableau 4 : Dépouillement des indices temporels des 35 élèves

Codification des indices Temporels	Indices temporels	Evènements	+	-	Ø
IDT 1		x x x..		x x..	
IDT2					
IDT 3					

Légende : IND1 : indice temporel1, + : Réponses attendues, - : Réponses non attendues, Ø : Absences de réponses.

Le tableau ci-dessus permet de recueillir les réponses des 35 élèves (voir 1-3 Présentation et analyse des résultats du test.). Après la quantification des réponses, nous sommes passée à la deuxième phase.

La deuxième phase consiste à sélectionner les réponses attendues et les réponses non attendues en fonction des cinq critères posés. Nous avons réuni les résultats sur un autre tableau pour avoir un résultat final par rapport aux 35 élèves. Pour les deux autres nouvelles, nous avons procédé de la même manière. Afin de mieux visualiser les différents écarts entre les réponses, nous proposons des histogrammes pour chaque nouvelle.

Enfin, pour comparer les écarts de réussite et d'échec entre les trois nouvelles, nous avons élaboré un tableau comparatif qui regroupe les différents résultats.

### 2-6-2 Dépouillement du test 2

Pour vérifier la deuxième hypothèse, nous avons proposé quatre activités qui visent à tester les capacités des élèves à identifier et interpréter les indices textuels : articulateurs logiques, chronologiques, temps verbaux, personnages. Nous allons à présent expliquer le dépouillement de chaque activité.

Comme nous l'avons déjà signalé, l'activité 1 vise l'identification et l'interprétation des différentes formes verbales. En effet, la valeur des temps verbaux permet de situer les différents évènements selon leur antériorité, simultanité ou postériorité par rapport au moment de l'énonciation dans l'histoire.

D'un point de vue quantitatif et comme pour le test 1, nous avons réuni les verbes sur des tableaux organisés en catégories :

- catégorie 1 correspond aux actions antérieures à une action passée.
- catégorie 2 correspond aux actions passées.
- catégorie 3 correspond aux actions postérieures à une action passée.
- catégorie 4 correspond aux actions qui appartiennent au présent de l'énonciation.

Chaque tableau présente une double entrée : une entrée horizontale où sont représentées les réponses des 25 élèves et une entrée verticale qui comporte les formes verbales. Pour les réponses, nous avons relevé trois catégories de réponses : soit les élèves ont relevé et classé le verbe dans la colonne présentée sur le schéma (voir appendice I) (la réponse est symbolisée par (+)); soit les élèves ont relevé les verbes mais ils les ont classés dans la mauvaise colonne (la réponse est symbolisée par (-)); soit les élèves n'ont pas relevé le verbe (la réponse est symbolisée par (Ø)).

Afin de visualiser les réponses, nous proposons de reprendre les résultats sous forme d'histogrammes avec trois couleurs différentes.

Voici le type de tableau utilisé pour chaque catégorie :

#### Première catégorie

Tableau 5 : Exemple de dépouillement des actions passées à une action antérieure

Actions antérieures à une action passée	+	%	-	%	Ø	%
avait fait	XX..		XXX			
s'était jaunie	XXX..				XX	
s'était placé	XX				XXX..	

Légende : + : verbe relevé et classé sur la bonne colonne

- : verbe relevé et classé sur la mauvaise colonne

Ø : verbe non relevé, X : élève.

#### Deuxième catégorie

Tableau 6 : Exemple de dépouillement des actions passées

Actions passées	+	%	-	%	Ø	%
fut	XX		XX			
se promena	XXX...		XXX....			
passant	X..					
révérant					XX...	
s'arrêtant					X	
considérant						
Connaissait						
semblait						

écartait						
se résigna						
serra						
était						
fut						
revenait						
se disait						
s'éveillant						
se confondirent						
oublia						
vit						
s'en allèrent						
resta						

Légende : X : élève, + : verbe relevé et classé sur la bonne colonne  
 - : verbe relevé et classé sur la mauvaise colonne.  
 Ø : verbe non relevé.

### Troisième catégorie :

Tableau 7 : Exemple de dépouillement des actions postérieures à une action passée.

Action postérieure à une action passée	+	%	-	%	Ø	%
s'effacerait	XX		X			

Légende : + : verbe relevé et classé sur la bonne colonne.  
 - : verbe relevé et classé sur la mauvaise colonne, Ø : verbe non relevé, X : élève.

### Quatrième catégorie

Tableau 8 : Exemple de dépouillement des verbes au présent.

Présent du narrateur	+	%	-	%	Ø	%
creuse	XX...					
a	XX..					
a	XX...					
a	XX...					

Légende : + : verbe relevé et classé sur la bonne colonne  
 - : verbe relevé et classé sur la mauvaise colonne  
 Ø : verbe non relevé.  
 X : élève

Une fois le dépouillement de l'activité 1 terminé, nous passons à celui de l'activité 2. Comme nous l'avons déjà signalé cette activité se divise en deux parties :

- dans la première partie les 25 élèves sont amenés à remettre en ordre les neuf paragraphes pour construire une histoire cohérente et à donner un titre à l'histoire.

- dans la deuxième partie les 10 élèves sélectionnés, en fonction des critères de réussite et de non réussite de la mise en ordre, sont amenés à répondre aux trois questions qui portent sur la manière de procéder pour remettre en ordre les neuf paragraphes (voir 2-2-2 Présentation des activités).

Les résultats ont été analysés quantitativement dans la première partie et qualitativement dans la deuxième partie.

Pour ce faire, nous avons élaboré deux tableaux : le premier tableau concerne la mise en ordre, nous avons symbolisé le classement correct par (+) et le classement incorrect par (-).

Voici le tableau utilisé dans la première partie

Tableau 9 : Dépouillement de la mise en ordre du récit

réponses élèves	+	-
Nombre d'élèves		
Pourcentage		

Légende :

+ : un classement correct  
- : un classement incorrect

Quant au second tableau sur les propositions de titres, nous nous sommes laissée guider par les réponses des élèves. Les résultats ont été réunis sur un tableau à double rentée : une entrée horizontale qui contient les différents titres proposés par les élèves et une entrée verticale qui correspond au nombre de réponses.

Tableau 10 : Dépouillement des propositions de titres

Titres	Titre 1	Titre 2	Titre 3	Titre 4	Titre 5	Titre 6
Proposition des titres par les élèves	Le ciel	Un morceau du ciel	Le ciel et la terre	La colère du ciel	Le village et Le ciel	∅
Elèves	x.... xx	x..	x..	x..	X	x..

Légende : x : le nombre d'élèves.

∅ : absence de réponses

Pour la deuxième partie, les réponses aux trois questions ont été reprises sur deux tableaux : le premier correspond au groupe 1 et le second au groupe 2. Cette répartition nous permet d'établir la comparaison sur les stratégies utilisées pour la mise en ordre du récit.

Pour la codification des élèves, nous avons utilisé les symboles (E1+, E2+...) pour les élèves qui ont réussi au classement des paragraphes (groupe 1) et (E6 -, E7-, E8-, ...) pour les élèves qui ont échoué à la mise en ordre (groupe 2). Nous avons analysé les réponses aux trois questions d'un point de vue qualitatif afin de comparer les réponses <sup>17</sup>des deux groupes.

Voici les tableaux des deux groupes

Tableau 11 : Dépouillement des réponses du groupe 1.

Elèves		E1+	E2+	E3+	E4+	E5+
Questions						
Q1	D'abord					
	Puis j'ai					
	Pour finir, j'ai					
Q2						
Q3						

Légende : E1+ : élève 1 du groupe 1.

Tableau 12 : Dépouillement de réponses du groupe 2.

Elèves		E6-	E7-	E8-	E9-	E10-
Questions						
Q1	D'abord					
	Puis j'ai					
	Pour finir, j'ai					
Q2						
Q3						

Légende : E6- : élève du groupe 2.

Après l'activité 2, nous passons à présent aux outils d'analyse de l'activité 3 et 4. Pour l'activité 3, nous présenterons les résultats sur un tableau à double entrée : une entrée verticale pour les articulateurs qui sont symbolisés par AR1, AR2...et une entrée horizontale où nous présenterons les trois catégories de réponses symbolisées par (+) pour le bon choix de l'articulateur, (-) pour le mauvais choix de l'articulateur et (Ø) pour les absences de réponses

<sup>17</sup> Les réponses des deux groupes ont été reprises intégralement sur les deux tableaux.

Voici le tableau :

Tableau13 : Exemple de dépouillement de l'activité 3

AR	Les articulateurs proposés	+	%	-	%	Ø	%
AR 1	Tout à coup	xx		x			
AR 2	Et	x...					
AR 3	En même temps	x...		xx		xx	
AR 4	Et	x					
AR5	Au moment où	x					
ART 6	D'abord	x					
AR 7	Puis	x					
AR 8	A la fois	x					

Légende

AR 1 : articulateur 1, X : nombre de réponses. + : le bon choix de l'articulateur  
- : mauvais choix de l'articulateur, Ø : absences de réponses.

Enfin, la dernière activité est une nouvelle (voir appendice G) où les 25 élèves sont amenés à identifier les différents indices textuels de la chronologie des événements. Notre objectif à travers cette activité est d'évaluer les élèves sur la capacité à relever les différents indices textuels et qui sont nombreux dans ce texte.

Pour pouvoir analyser les réponses des élèves, nous proposons trois tableaux pour chaque type d'indice relevé, nous avons noté la présence d'indice par (+) et l'absence d'indice (Ø). Dans chaque tableau, nous avons présenté une entrée verticale avec les mêmes symboles que les tableaux précédents : (+) pour les indices relevés, (Ø) pour les indices non relevés et une entrée horizontale dans laquelle nous classerons les indices.

En ce qui concerne la codification des indices textuels, nous avons utilisé IDT1, IDT2....pour les indices temporels.

Voici les trois tableaux qui ont servi à l'analyse de l'activité 4.

Tableau 14 : Repérage des indices temporels de « une journée mémorable »

IDT	Indices temporels	+	%	Ø	%
IDT 1	Jeudi matin	xx			
IDT 2	La fin de l'après midi	x..			
IDT 3	Tout à coup				
IDT 4	Un peu de temps				
IDT 5	Après Quelques moments				
IDT 6	Au bout d'un certain temps				
IDT 7	Au bout de dix minutes				
IDT 8	A un moment donné				
IDT 9	Le lendemain				
IDT10	La fin de la semaine				

Légende : + : indices temporels relevé  
Ø : indice temporel non relevé.

Tableau 15 : Repérage des formes verbales.

Temps	Verbes	+	%	Ø	%
Présent de l'indicatif	sommes	xx...			
	travaillé	xx..			
	demande...	xx..			
Passé composé	Ils ont vidé			X	
	a eu				
	a été				

Légende : + : verbe relevé.  
Ø : verbe non relevé.

Tableau 16 : Repérage des personnages.

Personnages	+	%	Ø	%
Péter ou journaliste	xx			
Patron	xx			
Les hommes masqués	xx			
Directeurs de la banque	xxx..			
Automobiliste	xx			

Légende : + : personnage relevé, Ø : personnage non relevé.

Après le dépouillement des deux tests, nous passons à présent au dépouillement du questionnaire.

### 2-6-3 Dépouillement du questionnaire

Comme nous l'avons déjà expliqué, notre objectif à travers ce questionnaire est d'identifier les représentations des élèves vis-à-vis du récit. Pour réaliser cette enquête, nous avons sélectionné 15 élèves en fonction des critères relevés dans (1-3 choix du public).

La codification des élèves se présente comme suit :

-le groupe 1 présente les 6 élèves sélectionnés en fonction des résultats positifs au test 1 (classement de la totalité des indices et des événements sur l'axe du temps). Nous avons symbolisé ces élèves par : EB1, EB2, EB3, EB4, EB5, EB6.<sup>18</sup>

-le groupe 2 présente 5 élèves que nous qualifions de moyens, selon les résultats du test 1 (classement supérieur à 4 indices sur l'axe du temps). Nous avons symbolisé ces élèves par : EM7, EM8, EM 9, EM 10, EM11.

-le groupe 3 présente 4 élèves parmi ceux qui ont eu des résultats faibles au test 1 (classement inférieur à 4 indices temporels sur l'axe du temps). Nous avons symbolisé ces élèves par : EF12, EF 13, EF14, EF15.

Le questionnaire est composé de 13 questions qui se présentent sous forme de questions fermées, ouvertes et questions combinées. Pour la réalisation des grilles d'analyse, nous avons codifié chaque question de la manière suivante.

#### 2-6-3-1 La codification des questions fermées

Les questions fermées sont (Q2, Q6, Q8). Pour chaque question, nous avons utilisé une codification.

Question 2 : «Que lisez-vous d'habitude ? »

Romans [ ]      Les journaux [ ]

Magazines [ ]      Bandes dessinées [ ]      Autres.

En quelles langues ?

Langue arabe [ ]                      Langue française [ ]

Les élèves devaient choisir l'une des propositions : romans (R), journaux (J), magazines (M), bandes dessinées (BD) ou autres. De même pour la langue

---

<sup>18</sup> Les élèves de chaque groupe ont été numérotés de façon aléatoire.

utilisée en lecture, ils avaient le choix entre la langue arabe (L.A) et la langue française (L.F).

Question 6 : « Appréciez-vous la lecture des récits en français ? »

Oui [ ] Non [ ]

Les élèves ont le choix entre oui (O) pour ceux qui apprécient la lecture des récits et non (N) pour ceux qui ne l'apprécient pas.

Question 8 « Un récit se présente-t-il toujours de façon chronologique ? ». Pour cette question, les élèves vont choisir entre oui (O) ou non (N) pour les manières dont un récit peut se présenter.

### 2-6-3-2 La codification des questions ouvertes

Rappelons que les questions ouvertes sont (Q1, Q3, Q4, Q5, Q12). Nous présenterons la codification utilisée pour chaque question.

Question 1 : « Depuis combien d'années faites-vous du français ? »

Nous attendions des élèves les réponses suivantes : 7 ans ou 8 ans pour les répétitifs. Nous utiliserons ces deux catégories sur la grille d'analyse afin de connaître la durée de l'apprentissage du français.

Question 3 : « En classe quels textes préférez-vous lire en français ? ».

Nous avons recueilli les réponses suivantes : le texte narratif (TN) avec ses sous catégories, le texte argumentatif (TA) et le texte expositif symbolisé par (TE). Nous tenons à signaler que ces trois textes figurent dans le programme de la 1<sup>ère</sup> année secondaire (voir chapitre 3, 4-2 Les contenus.).

Question 12 : « Quand vous ne comprenez pas le déroulement de l'histoire, comment faites-vous ? ». Nous avons relevé les catégories de réponses suivantes : élaborer l'axe du temps (AT), lire le texte plusieurs fois (LTP) repérer les indices textuels (IT) et enfin élaborer le schéma narratif (SN).

Question 4 : « Pouvez vous me donner des exemples des derniers textes que vous avez appréciés ? » et la question 5 : « Quels mots vous viennent à l'esprit si je vous dis : récit ? »

Pour ces deux questions, nous avons consacré un tableau pour reprendre les différentes propositions.

Après avoir présenté la codification des questions ouvertes, nous passons maintenant aux questions (Q7, Q9, Q10, Q11, Q13) que nous avons désignées de « questions combinées ».

### 2-6-3-3 La codification des questions combinées

Nous allons présenter les différentes codifications utilisées pour les questions 7, 9, 10, 11, 13.

Question 7 « Avez-vous des difficultés pour comprendre les récits lus en classe ?  
Oui [ ] Non [ ] Lesquelles ? »

A cette question, les élèves ont le choix de répondre par oui (O) ou par non (N) aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer pendant la lecture d'un récit. Dans la deuxième partie, les élèves doivent indiquer les difficultés rencontrées lors de la lecture d'un récit. A la suite des réponses données, nous avons créé les catégories suivantes : 1/ difficulté lexicale (DL), quand les élèves bloquent devant des mots difficiles ce qui inhibe la compréhension. 2 / difficulté syntaxique (DS), elle concerne la méconnaissance des structures syntaxiques qui définissent l'organisation textuelle, comment le texte progresse de phrase en phrase et comment les informations s'organisent. Certains élèves ont répondu : « j'ai du mal à comprendre les phrases longues ». Enfin, la dernière difficulté est textuelle (DT) (elle renvoie à la structure du texte, aux problèmes de cohérence et de cohésion). De nombreux élèves ont répondu « j'ai du mal à distinguer les différentes parties du récit. ».

Question 9 « Repérez-vous facilement dans un récit le début, le milieu et la fin ?  
Comment faites-vous ? ».

Pour cette question, les élèves ont le choix dans la première partie entre oui (O) et non (N) pour le repérage de des trois parties du récit (début, milieu, fin). Tandis que, pour la deuxième partie, ils vont expliquer la stratégie utilisée pour ce repérage. Nous avons obtenu les catégories de réponses suivantes : l'utilisation du schéma narratif symbolisé par (SN), le repérage des indices d'espace, de temps et les articulateurs que nous avons désigné par repérage des indices

textuels (RIT). A ces deux réponses, nous avons relevé aussi des absences de réponses ( $\emptyset$ ).

Question 10 «Connaissez-vous des histoires qui ne sont pas écrites en suivant ces trois parties ? Lesquelles ? ».

Nous attendions des élèves des propositions de textes narratifs qui ne suivent pas forcément les trois étapes. Cette question se compose de deux parties : la première partie se présente sous forme de question fermée où les élèves vont cocher pour oui (O) ou non (N). La deuxième partie est une question ouverte dans laquelle les élèves devront citer des exemples de récits non linéaires. Les réponses à cette question sont symbolisées par (+) pour les élèves qui ont cité un titre et par ( $\emptyset$ ) pour les absences de réponses.

Question 11 « Comment sont-elles racontées ? »

Nous avons classé cette question ouverte avec les questions combinées parce qu'elle fait suite à la question 10. Les élèves devront expliquer la manière dont ces récits mentionnés dans la question 10 sont racontés.

Nous tenons à remarquer que les questions 7, 9,10 et 11 seront représentées sur une même grille.

Question 13 « Parmi ces textes proposés, quels sont ceux qui vous semblent des débuts de récits ? Dites pourquoi ? » (Voir appendice H).

Nous avons consacré à cette question une grille à elle seule. Les élèves doivent choisir les débuts de récits en mettant une croix pour oui (O) ou non (N). Nous avons d'abord symbolisé les textes par T1, T2 ..., puis nous avons sélectionné les réponses des élèves pour créer les catégories suivantes :

- pour le texte 1 qui est un début de récit, nous avons relevé les catégories de réponses suivantes : l'extrait débute par un indice temporel (IT), présence du cadre général de la situation initiale (lieu, temps, personnages), cette catégorie est symbolisée par (CG).
- pour le texte 2, nous avons relevé les mêmes catégories (IT, CG) de réponses et nous avons rajouté une autre catégorie : autres réponses (AR).
- pour le texte 3, nous avons relevé les catégories de réponses suivantes : soit les élèves ont répondu par oui (réponse symbolisée par (O)), soit les élèves ont répondu par non (réponse symbolisée par (N)), soit ils n'ont pas répondu (réponse symbolisée par ( $\emptyset$ )).

Pour la deuxième partie de la question, nous avons relevé les catégories suivantes : (CG) pour le cadre général (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ?), (SF) pour désigner la situation finale et (M) pour le mot introducteur « bien sûr ».

- Pour le texte 4 qui n'est pas un début de récit, nous utiliserons (SF) pour les élèves qui considèrent cet extrait comme situation finale. En ce qui concerne les arguments avancés, nous avons relevé les catégories suivantes :

(ACG) qui correspond à l'absence du cadre général et (Ø) pour les absences d'arguments.

- Pour le texte 5, nous avons relevé les mêmes catégories : oui (O), non (N), cadre général (CG) et indice temporel (IT).

#### 2-6-3-4 Grilles d'analyse du questionnaire

Voici les grilles d'analyse des différentes questions

Figure 13 : Grille pour le dépouillement des questions fermées 2, 6, 8.

Questions	Q2						Q6		Q8	
	J	M	R	BD	LA	LF	O	N	O	N
EB1	x	X			X	X	X			X
EB2	X		X			X	X		X	
....										
EM 6										
.....										
EF15										

Légende : EB1, EB2, = élèves ayant obtenu de bons résultats au test 1, EM7, EM 8,.. = élèves ayant obtenu des résultats moyen au test 1, EF12, EF13. = élèves ayant obtenu des résultats faibles au test 1, J : Journaux, O : Oui, M : Magasins, N: Non, R : Romans, BD : Bandes dessinées,

LA : Langue arabe, LF : Langue française.

Figure 14 : Grille pour le dépouillement des questions 1, 3 et 12.

Questions	Q1		Q3			Q12			
	7	8	TN	TA	TE	AT	LTP	IT	SN
Elèves									
EB1	x		X			X			
EB2	x		X			X			
...									
EF15									

Légende :

EB1, EB2... = élèves ayant obtenu de bons résultats au test 1, EM 7, EM8... = élèves ayant obtenu des résultats moyens au test 1, EF12, EF13. = élève ayant obtenu des résultats faibles au test 1, TN= texte narratif, TA= texte argumentatif, TE= texte expositif.

AT= axe du temps, LTP = lire le texte plusieurs fois, SN= schéma narratif.

Figure 15 Grille pour le dépouillement des questions 7, 9, 10 et 11.

Questions	Q7					Q9					Q10				Q11	
	N	O	DL	DS	DT	N	O	SN	RIT	Φ	O	W	+	Φ	+	Φ
Elèves																
EB1	X						X	X			X				X	
																X
EF15														X		X

Légende :

EB1, EB2... = élèves ayant de bons résultats au test 1, EM7,8... = élèves ayant obtenu des résultats moyens au test 1, EF12,13... = élèves ayant obtenu des résultats faibles au test 1.

DT=difficultés textuelles.

SN=schéma narratif

RIT= repérage des indices textuels.

N=non, Φ= absences de réponses.

O= oui, + = présence de réponses.

DL= difficultés linguistiques.

DS= difficultés syntaxiques.

Figure 16 : Grille pour le dépouillement de la question13

Q13	T1				T2					T3	
	O	N	CG	IT	O	N	CG	IT	AR	O	N
Elèves											
EB1	X		X		X		X			X	
EB2	X		X		X		X				X
EB3											

Légende :

EB1, EB2...= élèves ayant obtenu de bons résultats au test 1.

EM7, EM8...= élèves ayant obtenu des résultats moyens au test 1.

E12, EF13...= élèves ayant obtenu des résultats faibles au test 1.

T1 = Texte 1 / CG= cadre général, IT = indice temporel.

T2= Texte 2 / CG = Cadre général, IT = indice temporel, AR= autre réponse.

T3= Texte 3 / SF = situation finale, M = mot introducteur.

T4= Texte 4/ ACG = absence du cadre général, SF= situation finale.

T5 = Texte 5/ O = oui, N =non, φ= absence.

Après avoir justifié le choix méthodologique, présenté les deux tests et le questionnaire, les conditions de passation et expliqué le dépouillement des données, nous proposons un tableau récapitulatif qui permet d'avoir une vue d'ensemble sur nos hypothèses de recherche.

Tableau 17 : Tableau récapitulatif du protocole de recherche.

Hypothèses	Outils employés	Objectifs
1- Les élèves ont des difficultés pour comprendre le texte narratif dont la structure n'est pas linéaire	Nouvelle1 : récit linéaire. Nouvelle 2 : narration rétrospective. Nouvelle 3 : récit enchâssé.	Montrer que les élèves maîtrisent mieux les récits linéaires mais dès qu'il s'agit de récits non linéaires, ils ont du mal à les comprendre.
2- les -Les élèves ont du mal à identifier et à interpréter les indices textuels à savoir : les articulateurs logiques, chronologique et les formes verbales pour repérer le déroulement des événements selon l'histoire	Quatre activités qui portent sur l'identification et l'interprétation des différents indices textuels qui structurent le récit.	Connaître le degré de maîtrise de chaque indice textuel et vérifier s'ils sont un des obstacles rencontrés par les élèves dans la compréhension du récit.
3- Les représentations que se font les élèves du texte narratif bloquent leurs capacités de compréhension.	Questionnaire destiné aux élèves	Avoir une idée sur les perceptions des élèves vis-à-vis du récit et sa structure.

Dans cette deuxième partie, nous venons de montrer comment nous avons construit notre protocole de recherche et comment nous avons mêlé analyses quantitatives et qualitatives, à partir d'un double corpus (activités d'élèves et réponses à un questionnaire), afin d'éclairer notre thème sur la lecture du texte narratif.

Dans la partie suivante, nous allons présenter et analyser les résultats obtenus dans le but de répondre à nos hypothèses de départ.

## TROISIEME PARTIE

### RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES

Dans cette troisième partie, nous présentons l'analyse des données de la façon suivante : d'abord, nous présenterons les résultats obtenus dans les deux tests et le questionnaire puis, nous analyserons ces résultats afin de répondre à nos trois hypothèses de départ.

#### 1-Présentation et analyse des résultats du test 1 : Quelle relation entre la lecture d'un récit et sa structure ?

Pour le test 1, les résultats obtenus à propos de chaque nouvelle sont réunis dans un tableau et suivis d'un commentaire.

.

#### 1-1 Analyse des résultats de la nouvelle "La parure" : Les élèves repèrent-ils la structure linéaire d'un récit ?

Pour la nouvelle "La parure" de G. Maupassant, nous proposons, avant de présenter les résultats des 35 élèves, l'axe du temps qui a servi de modèle.

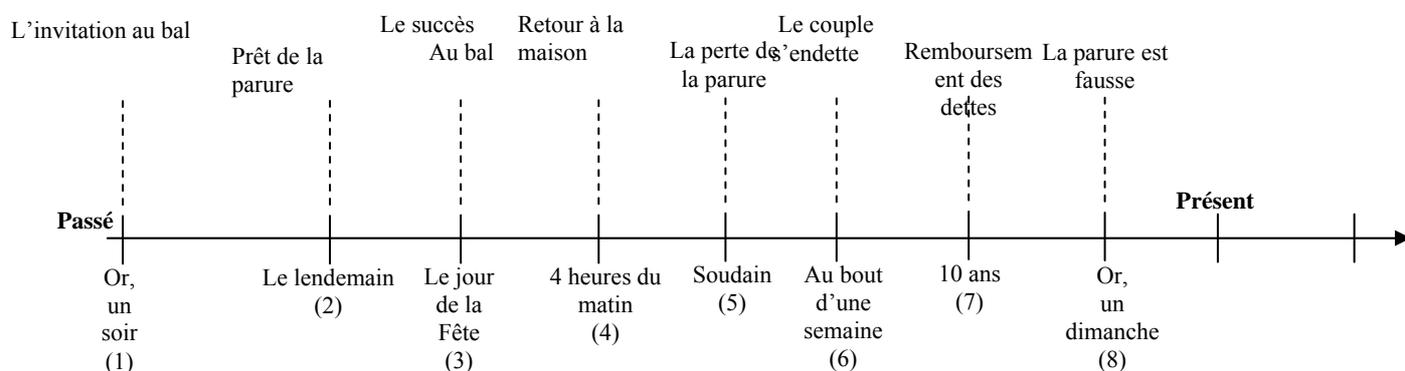


Figure 17: Représentation de la chronologie des événements dans "La parure".

Les résultats des différents indices temporels<sup>19</sup> sont présentés sur un tableau synoptique à double entrée :

- une entrée verticale où sont consignés les différents indices temporels et les évènements.

- une entrée horizontale qui représente les différentes catégories de réponses : soit les élèves ont identifié et classé l'indice correctement sur l'axe du temps et la réponse est symbolisée par (+); soit les élèves ont identifié l'indice temporel mais ils l'ont mal situé sur l'axe du temps et la réponse est symbolisée par (-); soit les élèves n'ont pas relevé l'indice temporel et la réponse est symbolisée par (Ø).

Tableau18 Identification des indices temporels de "La parure"

Codification des indices	Indices temporels	Evènements	+	-	Ø
IDT1	Or, un soir	L'invitation au bal	<b>30</b>	5	0
IDT 2	Le lendemain	Mme Loisel emprunte la parure à son amie	25	<b>10</b>	0
IDT 3	Le jour de la fête	Mme Loisel eut un succès au bal	25	7	3
IDT 4	4 heures du matin.	Le retour à la maison	<b>25</b>	<b>10</b>	0
IDT 5	Soudain.	La perte de la parure	25	4	6
IDT 6	Au bout d'une semaine	Le couple remplace la parure par une autre	25	8	2
IDT 7	Au bout de 10 ans	Ils ont tout restitué	25	10	0
IDT 8	Or, un dimanche	Mathilde apprend que la parure était fausse	25	2	8

Légende : (+) indice relevé; (-) indice relevé et mal classé; (Ø) indice non relevé.

Comme le montre ce tableau, l'identification des indices temporels présente des différences. Nous remarquons que le premier indice « Or, un soir » marque la plus forte réussite. Ainsi, nous relevons 30 élèves sur les 35 qui ont identifié et classé correctement l'indice temporel ainsi que l'évènement correspondant. Par contre, nous remarquons que 5 élèves sur les 35 ont identifié l'indice temporel mais ils l'ont mal situé sur l'axe du temps.

<sup>19</sup> Les différents indices temporels des trois nouvelles sont classés sur le tableau selon leur ordre d'apparition dans le texte.

Pour les classements incorrects, nous avons relevé des nombres moins élevés d'échec dans le classement des indices. Le nombre le plus important est marqué par les indices 2, 4 et 6. De même, pour les absences de réponses où nous avons relevé 8 absences pour l'indice 8.

Pour mieux visualiser les résultats du tableau 18, nous proposons de reprendre les résultats sous forme d'histogrammes.

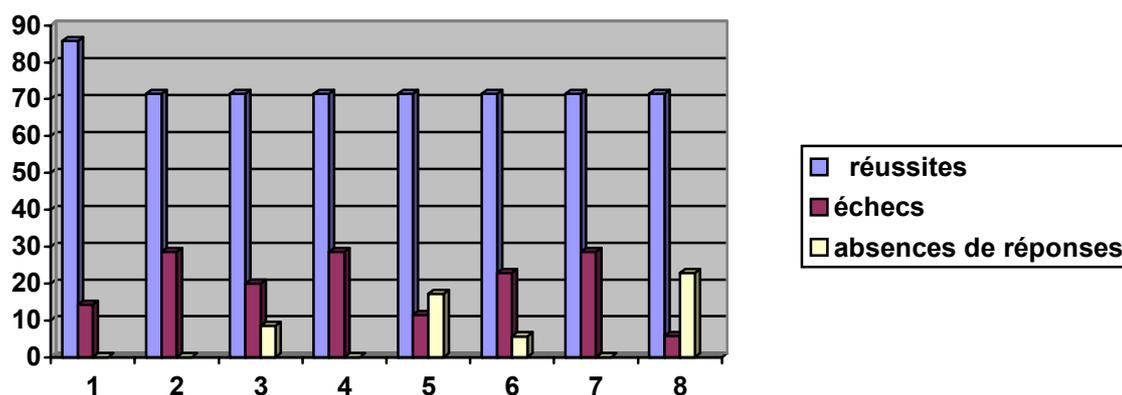


Figure 18: Repérage des indices temporels de 'La Parure'.

Selon cette figure, les indices marquent des taux élevés de réussite, soit 85% pour l'indice 1 et 70% pour les autres indices. Pour les échecs dans le classement des événements, ils varient entre 14% et 29%. Nous relevons aussi pour les indices 3, 5, 6 et 8 des absences de réponses. Ainsi, les variations de la colonne « échec » sont plus importantes pour les indices 2, 4, 6 et 7.

### Commentaire

La lecture du tableau 18 montre clairement qu'il y a une relative réussite pour cette nouvelle. Nous constatons que : 25 élèves ont réussi dans l'ensemble à classer les différents indices temporels. Par contre, nous relevons des échecs concernant les indices suivant : IDT2, IDT6 et IDT7. En effet, pour les indices 2, 6, 7, nous relevons les proportions suivantes : 10/35, soit 10 élèves sur 35 qui ont échoué pour classer les indices temporels correctement. Ces échecs semblent provenir du fait que les élèves ont cru que *le lendemain, 10 ans plus tard, au bout d'une semaine* marquent des faits postérieurs dans le futur, ce qui explique leur classement sur l'axe du temps dans le futur. Pour IDT8, on constate un taux élevé d'absences de réponses, soit 8/35 par rapport aux autres indices. Nous

supposons que cet évènement qui représente la chute de la nouvelle n'a pas suscité leur intérêt alors que, c'est l'évènement le plus important dans le récit.

Après avoir identifié chaque indice temporel et l'évènement correspondant, nous sommes arrivés à déterminer le résultat final en fonction des critères posés (voir 2-1-4 conception du test1.)

Voici le résultat final de la nouvelle 1 :

Tableau 19 : Résultat final du test sur "La parure "

Elèves Réponses	Nombre d'élèves	Pourcentage %
réponses attendues	25	71,42%
Réponses non attendues	10	28,58%
Total	35	100%

Nous constatons un taux de réussite élevé 71,42%, soit 25 élèves sur les 35 ont réussi à classer correctement les différents indices temporels contre, 10 élèves qui semblent avoir des difficultés. L'échec des 10 élèves est dû, soit au fait qu'ils ne savent pas situer l'indice et l'évènement sur l'axe du temps, soit parce qu'ils n'ont pas identifié la totalité des indices.

Nous tenons à signaler que les 25 représentent notre échantillon qui servira pour les deux autres tests.

### Conclusion

Les résultats obtenus à propos de cette nouvelle confirment que la majorité des élèves, soit 71,42% savent repérer la structure d'un récit linéaire contre seulement 28,58%, soit (3/ 4). Ce pourcentage répond à notre question de départ et confirme que : la lecture des récits canoniques qui suivent l'ordre chronologique sont en général bien compris par les élèves.

## 1-2 Analyse des résultats de la nouvelle "Quand Angèle fut seule..." :

### Les élèves repèrent-ils la structure d'un récit à narration rétrospective ?

Nous avons distribué cette nouvelle aux 25 élèves qui ont réussi dans la nouvelle

1. Pour la consigne, c'est toujours la même, nous représentons cette histoire selon le déroulement chronologique.

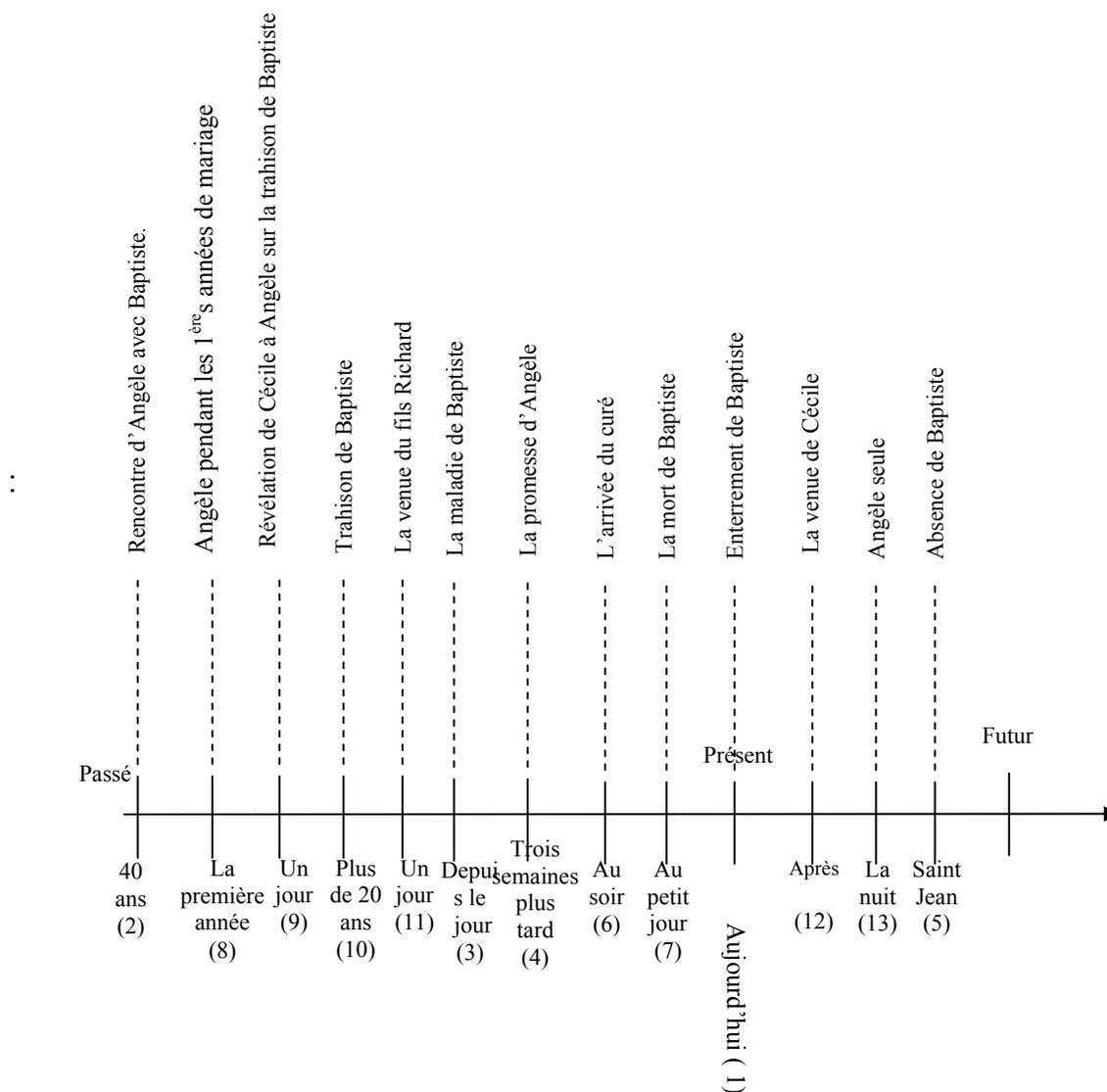


Figure 19 Représentation de la chronologie des événements de "Quand Angèle fut seule...".

Après avoir fait le dépouillement de la façon dont les élèves ont perçu les indices et la trame du récit. Nous avons obtenu les résultats suivants.

Tableau 20 : Identification des indices temporels de " *Quand Angèle fut seule...* ".

Codification des indices temporels	Indices temporels	Evènements	+	-	∅
IDT 1	Aujourd'hui	Enterrement de Baptiste	<b>25</b>	0	0
IDT 2	40 ans	Rencontre d'Angèle avec Baptiste au bal	08	5	12
IDT3	Depuis le jour	La maladie de Baptiste	14	3	8
IDT 4	Trois semaines plus tard	La promesse d'Angèle	10	12	3
IDT5	La Saint Jean.	Absence de Baptiste	7	0	18
IDT6	Au soir	L'arrivée du curé	9	3	13
IDT7	Au petit jour	La mort de Baptiste	6	3	16
IDT8	Pendant les premières années	Angèle accompagne son mari au champ	7	1	17
IDT9	Un jour	Révélation de Cécile à Angèle sur la liaison de Baptiste avec Germaine	6	<b>14</b>	5
IDT10	Plus de 20 ans	Silence d'Angèle sur trahison de Baptiste	6	0	<b>19</b>
IDT11	Un jour	La venue du fils Richard	5	12	8
IDT12	Après l'enterrement.	La venue de Cécile	12	0	13
IDT13	La nuit	Angèle seule	12	0	13

Légende : (+) indice relevé ;(-) indice relevé et mal classé ; (∅) indice non relevé

Nous constatons que le premier indice est identifié par les 25 élèves, mais ce n'est pas le cas pour les autres indices. Toutefois, nous remarquons des variations. dans les réponses, les échecs s'élèvent jusqu'à 14/25 pour l'indice 9 et les absences de réponses allant jusqu'à 19 /25 pour l'indice10. Pour (IDT9), nous

remarquons que 6 élèves sur 25 ont réussi à classer correctement l'indice contre 14 élèves qui l'ont mal situé par rapport aux autres évènements et 5 élèves sur 25 ne l'ont pas identifié. Cet indice marque le taux le plus élevé d'échec et cela s'explique par l'ordre bouleversé des évènements.

Pour mieux visualiser les résultats du tableau 20, nous proposons de les reprendre sous forme d'histogrammes.

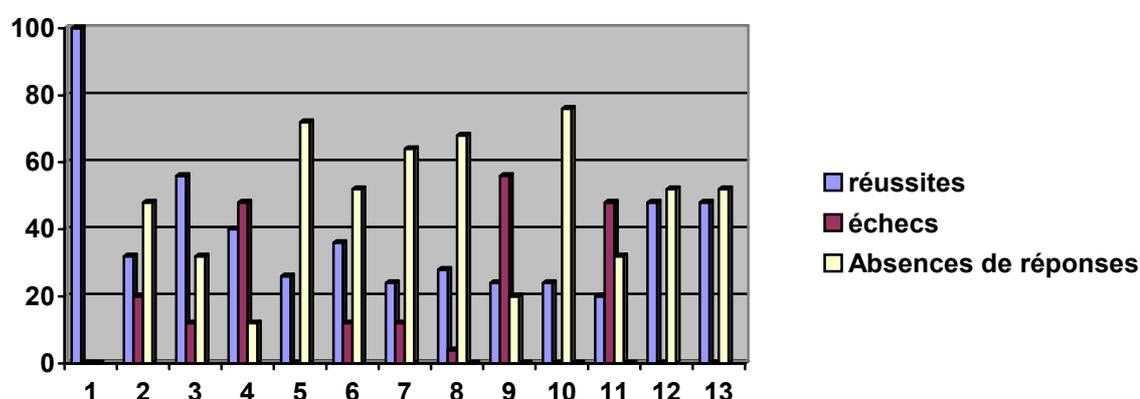


Figure 20 : Repérage des indices temporels de " Quand Angèle fut seule..."

Une lecture des différents indices représentés par (1, 2, 3...) montre de nombreux écarts entre les réponses. Pour l'indice 1, nous relevons une réussite de 100% des réponses alors que. Pour les indices 4, 9, 11, nous relevons des échecs dans le classement des évènements jusqu'à 56% pour IDT9. De même, pour les indices 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13 où nous observons des taux élevés d'absences de réponses. Ces échecs s'expliquent sans doute par des difficultés à reconstituer la chronologie des évènements.

### Commentaire

La lecture des histogrammes montre un taux de réussite très faible pour la totalité des indices temporels. Ces résultats sont dus, sans doute, à la non linéarité des évènements de cette nouvelle dont l'ordre chronologique est en partie bouleversé.

On remarque aussi, un taux important de non réponses sur les indices 5, 7, 8 et 10 ce qui semble montrer que les élèves désarmés face à ce texte.

En effet, la lecture du tableau 20 semble confirmer ce constat. Pour IDT1, le résultat est une réussite total. Les 25 élèves ont identifié et classé l'évènement dans le présent marqué par « *Aujourd'hui* ».

Pour IDT2 « *40 ans* », seul 8 élèves sur 25 ont réussi à placer correctement l'évènement sur l'axe du temps par contre, 5 élèves sur les 25 n'ont pas réussi à classer correctement ce même indice et 12 élèves ne l'ont pas relevé. Ainsi, la majorité des élèves n'ont pas réussi à identifier cet indice qui marque un retour en arrière de 40 ans auparavant. De plus, pour les 5 élèves qui ont échoué au classement, nous avons remarqué qu'ils ont classé IDT2 juste après le premier indice temporel « *Aujourd'hui* », ce qui confirme que la majorité des élèves n'ont pas repéré ce retour en arrière.

Pour IDT3, nous remarquons que 14/25 ont identifié et classé l'indice dans le passé alors que, 3/25 l'ont classé dans le présent bien que la forme verbale «...lui avait dit... » marque l'antériorité par l'emploi du plus que parfait. De même pour IDT4, IDT9 et IDT11, nous constatons que les élèves n'ont pas réussi à classer les évènements sur le passé. Ils les ont classés après IDT1 et cela s'explique par le fait qu'ils ont cru que ces évènements se sont déroulés après la mort de Baptiste. De ce fait, ces indices ont été perçus pour certains élèves comme des faits postérieurs aux premiers évènements. Cet échec s'explique par le fait que les élèves ont interprété les indices temporel : trois semaine plus tard et un jour, comme des fait postérieurs, ce qui explique leur classement sur l'axe temporel dans le futur.

Pour IDT5, 18/25 n'ont pas relevé cet indice « la Saint Jean » ; cela est dû à la méconnaissance culturelle des élèves à cette fête. Seul 7 élèves sur les 25 ont réussi à identifier la Saint Jean comme un évènement postérieur à la mort de Baptiste. Nous supposons que ces élèves ont réussi à classer correctement cet évènement parce qu'ils ont lu l'explication donnée en bas du texte.

Pour IDT6, IDT7 et IDT12 qui correspondent à la venue du curé, la mort de Baptiste au petit jour et la venue de Cécile après l'enterrement. Nous remarquons qu'ils ont été relevés que par 9/25, 6/25 et 12/25 alors que, 18/25, 16/25 et 13 /25

ne les ont pas relevés. Cet échec s'explique par les allers et retours entre le jour où Baptiste est mort et après son enterrement.

Pour IDT10, nous relevons le taux le plus élevé d'absences de réponses, soit 19 élèves sur 25 qui n'ont pas compris que Baptiste a trahi sa femme plus de 20 ans et que cet évènement marque un retour en arrière par rapport aux autres évènements.

Enfin pour IDT13, nous relevons 12 élèves qui ont réussi à classer cet évènement après la mort de Baptiste et il s'agit des mêmes élèves qui ont réussi à classer IDT12. Par contre, nous remarquons que 13 élèves sur les 25 n'ont pas relevé cet indice. Cet échec s'explique par la difficulté des élèves à situer les différents allers et retours entre le présent et la passé qui bouleversent la chronologie des évènements.

Ces résultats nous ont permis de classer les indices par difficulté de compréhension : des indices les plus faciles à comprendre aux indices les plus difficiles à comprendre.

Pour les indices les plus faciles à comprendre, nous avons retenu :

- le premier indice « *Aujourd'hui* » qui a marqué le taux le plus élevé de réussite. Cette réussite s'explique par le fait qu'il soit le premier évènement dans l'histoire qui marque un évènement facilement repérable dans le temps : l'enterrement de Baptiste.
- le troisième indice « *Depuis le jour* » qui a été classé par 14 élèves sur les 25. Cet indice confirme que les 14 élèves ont relevé l'indice mais aucun d'eux n'a compris que Baptiste est mort par empoisonnement et non pas d'un ulcère.

Pour les indices les plus difficiles à comprendre, nous avons retenu :

- les indices « 40 ans », « *Trois semaines plus tard* », « la Saint Jean », « Au soir », « Au petit jour », « Un jour », « un jour », « *pendant les premières années* », « *après l'enterrement* » « *il y a plus de vingt ans* », « *Après l'enterrement* » et « *la nuit* » où la majorité des élèves (voir tableau 20) ont soit échoué dans le classement ; soit ils n'ont pas relevé les indices.

La difficulté de ces indices s'explique, sans doute, par ce va et vient entre le présent et le passé dans la vie d'Angèle, c'est-à-dire les premières années de

mariage du couple, la trahison du mari il y a plus de vingt ans, la venue du fils Richard et la mort de Baptiste et Angèle après l'enterrement.

Après avoir relevé la totalité des résultats relatifs à l'identification de chaque indice temporel et l'évènement correspondant, nous sommes arrivée à déterminer le résultat final en fonction des critères posés (voir 2-1-3 Conception du test1).

Tableau 21 : Résultat final du test sur « *Quand Angèle fut seule...* »

Elèves Réponses	Nombre d'élèves	%
Réponses attendues	6	24%
Réponses non attendues	19	76%
Total	25	100%

Les résultats du tableau 21 confirment que la compréhension de la nouvelle "*Quand Angèle fut seule...*" est un échec pour la majorité des élèves. En effet, le nombre de réussite est très faible : 24% seulement ont réussi à identifier et classer les évènements correctement contre 76% qui n'ont pas compris. Cet échec s'explique par les nombreux allers et retours entre le présent et le passé, ce qui a rendu la tâche aux élèves encore plus difficiles pour classer les différents évènements dans l'ordre chronologique et c'est l'une des difficultés des récits à narration rétrospective.

### Conclusion

Les différents pourcentages obtenus à propos du test 1 sur la nouvelle 2 marquent un taux d'échec élevé qui répond à notre question de départ : « Les élèves repèrent-ils la structure d'un récit à narration rétrospective ? ». En effet, la majorité des élèves ont du mal à réorganiser le déroulement d'une histoire racontée par des allers et retours entre le passé et présent. Cela, s'explique par le fait que les élèves n'ont pas été habitués aux repérages temporels.

### 1-3 Analyse des résultats sur la nouvelle "*La diligence de Beaucaire*": Les élèves repèrent-ils la structure d'un récit enchâssé ?

Comme nous l'avons déjà signalé, cette nouvelle présente une histoire enchâssée dans une autre. Afin de distinguer les évènements des deux histoires, nous avons

présenté l'histoire du Parisien en caractère normal (récit 1) et l'histoire du rémouleur en caractère gras (récit 2).

Voici l'axe du temps de la troisième nouvelle :

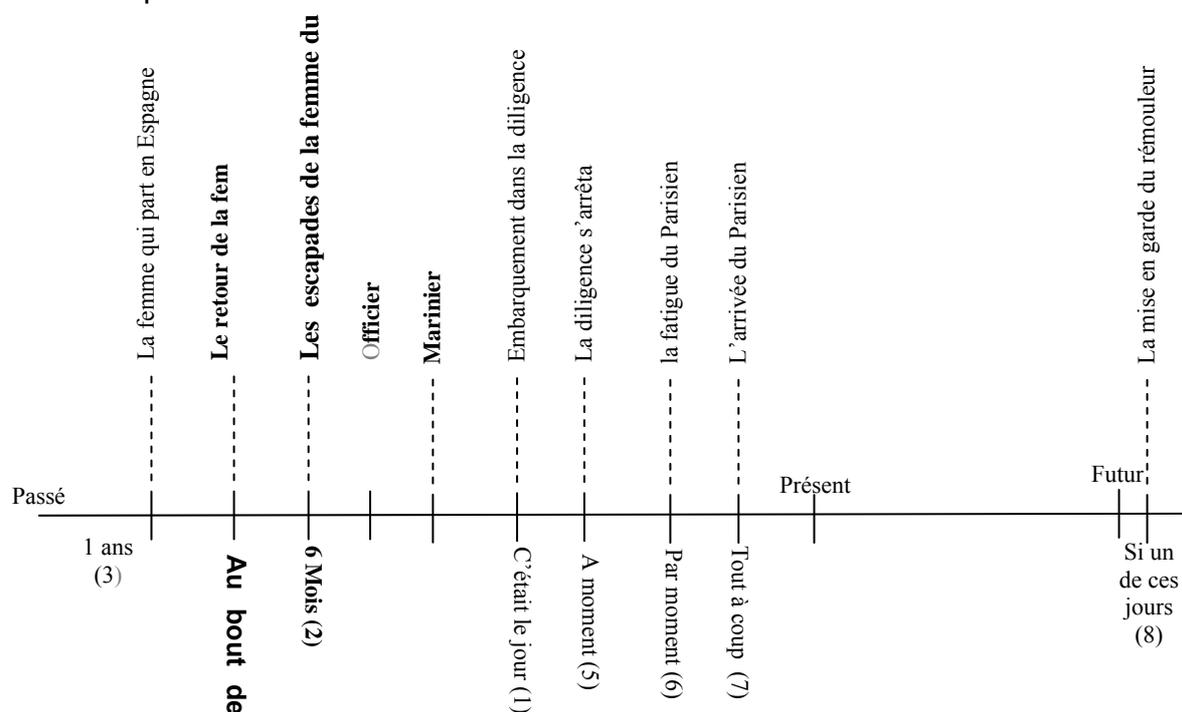


Figure 21 : Représentation de la chronologie des événements de « *La diligence de Beaucaire* »

Nous présentons à présent les résultats de la nouvelle 3 en fonction de chaque indice temporel (IDT) sur un tableau à double entrée : une entrée verticale où sont représentés les différents indices temporels et une entrée horizontale relative aux réponses des 25 élèves.

Voici les résultats de la troisième nouvelle :

Tableau 22 : Identification des indices temporels de la nouvelle « *La diligence de Beaucaire* »

Codification des indices temporels	Indices temporels	Evènements	+	-	Ø
IDT (1)	C'était le jour	L'embarquement du Parisien dans la diligence	22	3	0
IDT (2)	Tous les six mois	<b>Les escapades de la femme du rémouleur</b>	10	5	10
IDT (3)	1 an	<b>La femme qui part en Espagne</b>	9	10	6

Codification des indices temporels	Indices temporels	Evènements	+	-	Ø
IDT (4)	Au bout de quelques temps	<b>Le retour de la femme</b>	10	<b>14</b>	1
IDT (5)	A ce moment	La diligence s'arrête.	10	3	12
IDT (6)	Par moment	La fatigue du Parisien	10	0	<b>15</b>
IDT (7)	Tout à coup	L'arrivée du Parisien	10	0	15
IDT (8)	Si un de ces jours	La mise en garde du rémouleur	10	15	0

Légende : (+) indice relevé ;(-) indice relevé et mal classé ; (Ø) indice non relevé.

Les résultats obtenus dans ce tableau révèlent clairement des écarts d'identification entre les différents indices temporels. Le nombre le plus élevé de réussite est marqué par l'indice 1 qui correspond au premier récit (le voyage du Parisien). En effet, nous remarquons que 22 élèves sur 25 ont réussi à classer l'évènement de l'indice 1 (IDT1) correctement. Par contre, nous relevons 14 échecs sur les 25 pour l'indice 4 (IDT4) qui appartient au récit 2 (les aventures de la femme du rémouleur) et des absences de réponses allant jusqu'à 15/25 pour l'indice 6.

Pour mieux visualiser, les résultats de chaque indice, nous proposons de les reprendre sous forme d'histogrammes.

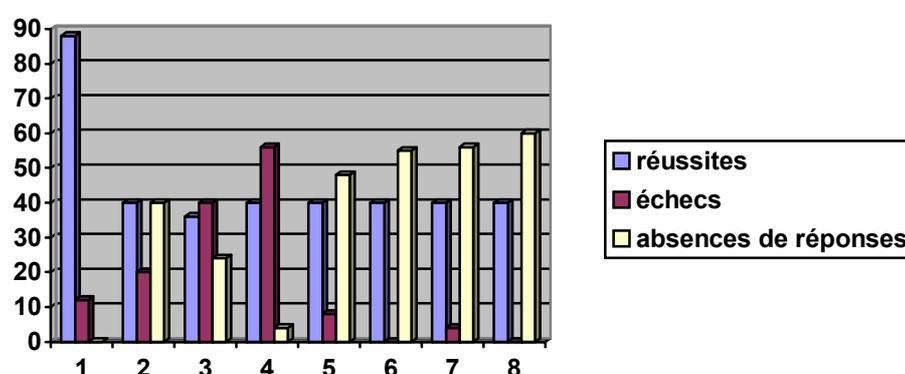


Figure 22 : Repérage des indices temporels de " La diligence de Beaucaire ".

Selon ces histogrammes, l'indice 1 marque le taux le plus élevé de bonnes réponses, soit 88% ont relevé et classé correctement le premier indice. Tandis que, les indices 2, 3 et 4 présentent les taux les plus élevés d'échecs dans le classement des événements. Pour l'indice 3 par exemple, nous relevons 36% de réussite dans le classement de l'évènement contre, 40% d'échec et 24% d'absences de réponses.

Pour les indices 6, 7 et 8, nous remarquons aussi des taux élevés d'absences de réponses qui confirment que les élèves ont du mal à comprendre cette nouvelle et à organiser les événements de la première histoire (voyage du Parisien) par rapport à la deuxième histoire (les aventures de la femme du rémouleur)

### Commentaire

La lecture du tableau 22 révèle un nombre élevé de mauvaises réponses et d'absences de réponses (voir tableau 22). En effet, le seul taux de réussite a été relevé sur IDT1, 22 élèves sur les 25 ont identifié et classé correctement sur l'axe du temps le premier indice.

Pour IDT2 qui correspond au début du deuxième récit raconté par le boulanger, seul 10 /25 ont compris et ont classé les escapades de la femme du rémouleur sur le passé. Cet indice présente un événement antérieur qui marque un retour en arrière (analepse). Cependant, 5 élèves sur 25 ont classé IDT2 dans un ordre chronologique faisant suite à IDT1 et 10 élèves ne l'ont pas relevé. Cet échec s'explique, soit par le fait que les élèves n'ont pas compris qu'il s'agit d'une autre histoire, soit ils ont considéré ce deuxième événement comme élément interne à la première histoire.

Pour les IDT3 et IDT4, nous relevons un taux de bonnes réponses faible qui varie entre 9 et 10 sur les 25 élèves. Ce résultat s'explique par le fait que les élèves ont déduit que cet événement. « *...figurez-vous monsieur qu'il n'était pas mariés depuis un an, paf ! Voila la femme qui part en Espagne ...* », faisait suite aux événements précédents qui correspondent au récit 1 alors qu'il s'agit des escapades de la femme du rémouleur (récit 2). En réalité, ces deux indices marquent un événement antérieur à un événement passé appartenant à la deuxième histoire et qui correspond à IDT2. : « *... Une belle qui se fait enlever tous les six mois* ».

Pour les indices : IDT5, IDT6, IDT7 (voir tableau 22) qui font suite au premier récit rapporté par le narrateur (1), on relève des réussites de 10 élèves sur les 25 qui ont réussi à classer correctement ces indices. Cette réussite s'explique par la linéarité des trois événements qui appartiennent au récit 1. Par contre, nous relevons pour ces mêmes indices temporels des taux élevés d'absences de réponses 12, 14 et 15 pour les 25 élèves (voir tableau 22).

Enfin, pour le dernier indice (IDT8) qui marque la mise en garde du rémouleur, la majorité des élèves soit 15 sur 25 ont échoué au classement de cet indice qui marque la mise en garde du rémouleur. Les raisons de cet échec s'expliquent par le fait que, IDT8 : « si un jour » marque l'éventualité dans le futur.

Ces résultats confirment que ces élèves n'ont pas compris qu'il s'agit dans cette nouvelle d'un récit enchâssé rapporté par deux narrateurs différents : le narrateur 1 (le Parisien) et le narrateur 2 (le boulanger).

Après avoir analysé chaque indice et l'évènement correspondant, nous passons à présent au résultat final.

Tableau 23 : Le résultat final du test sur « *La diligence de Beaucaire* ».

Réponses \ Elèves	Nombre d'élèves	%
réponses attendues	10	40%
Réponses non attendues	15	60%
Total	25	100%

Pour la nouvelle « *La diligence de Beaucaire* » le taux de réussite est de 40%, soit 10/25 qui ont réussi à classer tous les indices temporels correctement contre 60%, soit 15/25 qui ont échoué. Ces résultats confirment des difficultés chez les élèves pour comprendre les deux histoires.

### Conclusion

Les résultats obtenus dans cette nouvelle montrent plus d'échecs que de réussites, ce qui répond à notre question de départ : « Les élèves relèvent-ils la structure d'un récit enchâssé ? ». La réponse à cette question semble être négative dans la mesure où 60% des élèves éprouvent des difficultés pour comprendre un récit enchâssé.

#### 1-4 Synthèse des résultats :

Pour comparer les résultats des trois textes, nous les présenterons sous forme d'histogrammes afin de comparer les différents écarts observés entre les trois nouvelles<sup>20</sup>.

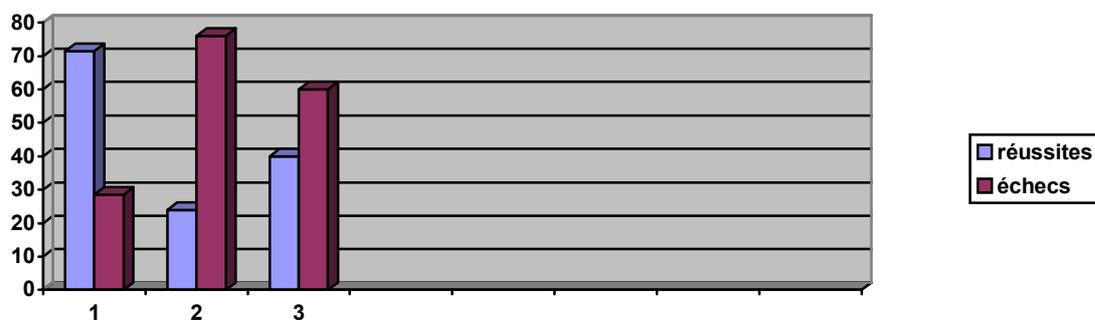


Figure 23 : Les résultats des trois nouvelles.

Nous constatons que la nouvelle "*La parure*" (symbolisée par 1) marque le taux le plus élevé de réussite, soit 71,42% par rapport aux autres textes (24% et 40%). Cette réussite pour l'élaboration de l'axe du temps s'explique sans doute en grande partie par la linéarité des événements. En effet, dans cette nouvelle l'ordre du récit ou de la fiction correspond à l'ordre de l'histoire alors que, pour la nouvelle "*Quand Angèle fut seule...*" (Symbolisée par 2) et la nouvelle "*La diligence de Beaucaire*" (symbolisée par 3), nous relevons un taux élevé d'échecs 76% et 60%. Ces résultats sont dus à la non linéarité des événements.

Pour la nouvelle "*Quand Angèle fut seule...*" (symbolisée par 2) il y a un bouleversement dans l'ordre chronologique marqué par des retours en arrière (analepses). Ce bouleversement est marqué par deux époques : le présent marqué par « *Aujourd'hui* » et qui correspond au jour de l'enterrement et la vie du couple qui remonte à « 40 ans ». Cette antériorité est marquée par plusieurs indicateurs temporels : *40 ans, les premières années...*

Pour la troisième nouvelle « *La diligence de Beaucaire* » (symbolisé par 3), nous relevons un échec de 60% qui s'explique par le fait que le récit (1) raconté par le narrateur 1 (le Parisien) est interrompu à un moment donné par un second récit qui est rapporté par un second narrateur (le boulanger) ce qui engendre dans la

<sup>20</sup> Nous avons symbolisé les trois nouvelles par 1, 2, 3.

trame narrative un micro-récit. La présence de cette deuxième histoire a complètement bouleversé l'ordre chronologique du récit principal.

Ces résultats confirment que les élèves maîtrisent mieux la lecture des récits linéaires que la lecture des récits complexes où l'histoire se présente désunie, en apparence, par des imbrications de micro-récits ou des bouleversements dans le temps.

### Conclusion

En conclusion, le test 1 réalisé auprès des élèves de 1A.S nous a permis de déceler de grandes difficultés pour comprendre les récits non linéaires. En effet, la façon dont les faits sont rapportés est toujours significative ; le récit peut rapporter les faits en respectant la chronologie linéaire (cas de "*la parure*"), ou ménager des surprises au lecteur par des retours en arrière (cas de "*Quand Angèle fut seule...*") ou introduire des séquences de niveau inférieur ou emportées dans un récit plus ample (cas de "*La diligence de Beaucaire*")

Les résultats obtenus dans le test 1 confirment que les élèves maîtrisent mieux les récits linéaires. Tous ces résultats vont nous permettre de répondre à notre première hypothèse (voir 4- Réponses aux hypothèses) et plus tard de nous interroger sur les habitudes prises en classe dans l'étude de textes narratifs.

### 2-Présentation et analyse du test 2 : Evaluer les capacités des élèves pour identifier et interpréter les éléments de structure d'un texte narratif

Nous avons proposé pour vérifier notre deuxième hypothèse : « Les élèves ont des difficultés pour identifier et à interpréter certains indices textuels pour repérer la chronologie des événements », quatre activités (voir 2-2-2-présentation des activités). Pour ce faire, nous présenterons d'abord les résultats obtenus pour chaque activité puis, nous les commenterons et enfin nous terminerons par une synthèse des différents résultats.

## 2-1 Analyse des résultats de l'activité 1 : Les élèves savent-ils interpréter les temps verbaux dans un récit ?

Rappelons que nous avons demandé aux 25 élèves de relever et de classer tous les verbes dans le schéma proposé (voir appendice O).

Comme nous l'avons déjà expliqué, les résultats de cette activité ont été répartis en catégories et nous avons classé les différents verbes selon leur ordre d'apparition dans le récit.

Voici les quatre catégories :

- la catégorie 1 correspond aux actions antérieures à une action passée.
- la catégorie 2 correspond aux actions passées.
- la catégorie 3 correspond aux actions postérieures à une action passée.
- la catégorie 4 correspond aux actions appartenant au présent de l'énonciation.

Nous allons présenter d'abord, les différents résultats pour les quatre catégories ensuite, nous les commenterons.

### Résultat de la première catégorie :

Tableau 24 : Classement des actions antérieures à une action passée.

Actions antérieures à une action passée	+	%	-	%	∅	%
avait fait	11	44%	14	56 %	0	0%
s'était jaunie	5	20%	6	24%	14	56%
s'était placé	8	32%	14	56%	3	12%

Légende : + : verbe relevé et classé sur la bonne colonne.

- : verbe relevé et classé sur la mauvaise colonne.

∅ : verbe non relevé.

Selon ce tableau, nous relevons pour la première catégorie trois verbes au plus-que-parfait. Par exemple, pour le verbe "avait fait", 11 élèves sur 25 ont réussi à relever et à classer le verbe sur la bonne colonne (voir exemple de copie d'élèves appendice O), alors que 14 élèves sur 25 l'ont relevé mais l'ont classé dans la mauvaise colonne. Pour les deux autres verbes, nous remarquons que c'est un échec. En effet, sur les 25 élèves nous relevons seulement 5 et 8 bonnes réponses.

Pour mieux visualiser ces résultats, reprenons-les sous la forme d'histogrammes.

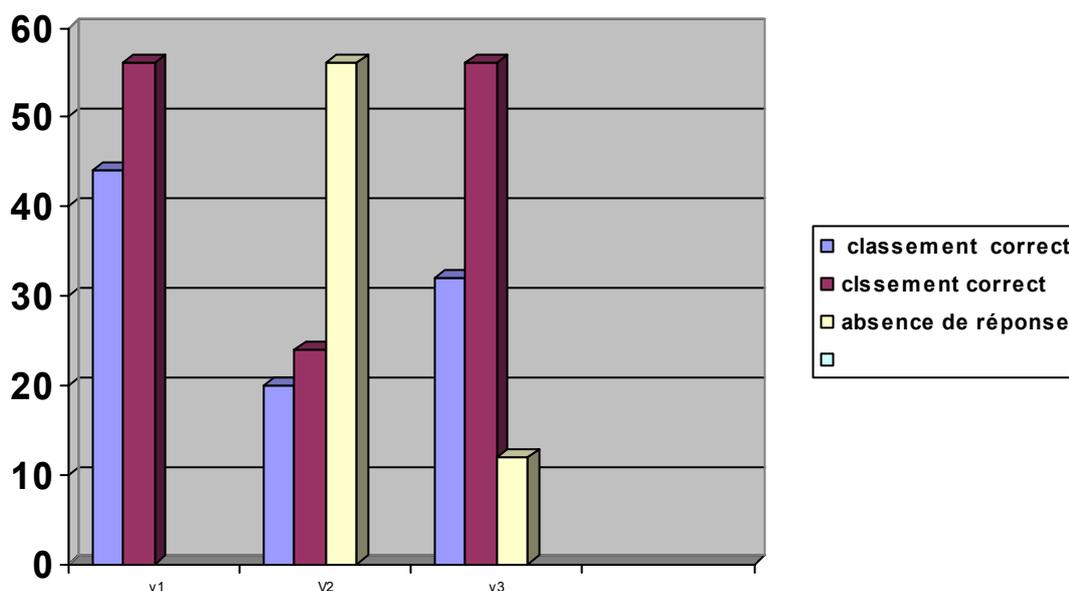


Figure 24 : Relevé des actions antérieures à une action passée.

Nous voyons nettement ici que le verbe 2 et 3 ont été très mal placés. Nous remarquons aussi que le verbe 3 comporte un nombre quasi égal de bonnes réponses avec le verbe 1. Les difficultés sont donc d'ordre différent pour les élèves.

#### Résultats de la deuxième catégorie :

Dans la deuxième catégorie, nous attendions des élèves l'identification des verbes qui expriment une action passée dans le récit (voir. 2-2-2 Présentation des activités).

Afin de faire apparaître les différents écarts entre les bonnes réponses, les mauvaises réponses et les absences de réponses, nous avons écrit en gras les plus hauts et les plus bas pourcentages pour les trois colonnes qui correspondent à la réussite, à l'échec et à l'absence de réponse.

Voici les résultats de l'activité :

Tableau 25 : Résultats du classement des actions passées.

Actions passées	+	%	-	%	Ø	%
fut	15	60%	10	40%	0	0%
se promena	18	72%	7	28%	0	0%
passant	5	20%	8	32%	12	48%
révérant	4	16%	13	52%	8	32%
s'arrêtant	3	12%	12	48%	10	40%
considérant	2	8%	10	40%	13	52%
Connaissait	5	20%	20	80%	0	0%
semblait	7	28%	18	72%	0	0%
écartait	4	16%	19	76%	2	8%
se résigna	19	76%	6	24%	0	0%
serra	9	38%	12	48%	4	16%
était	20	80%	5	20%	0	0%
fut	15	60%	10	40%	0	0%
revenait	14	56%	11	44%	0	0%
se disait	16	64%	9	36%	0	0%
s'éveillant	6	24%	3	12%	16	64%
se confondirent	6	24%	19	76%	0	0%
oublia	13	54%	12	48%	0	0%
vit	2	8%	8	32%	15	60%
s'en allèrent	7	28%	6	24%	12	48%
resta	10	40%	15	60%	0	0%

Légende : + : verbe relevé et classé sur la bonne colonne

- : verbe relevé et classé sur la mauvaise colonne

Ø : verbe non relevé

La lecture de ce tableau montre des écarts entre les différents verbes. En effet, le pourcentage le plus haut est relevé pour le verbe « était » qui a été relevé et classé correctement par 80%, soit 20 sur 25, alors que le verbe « considérant » marque le taux le plus faible 8% de réussite seulement. Cet écart s'explique sans doute par la fréquence du verbe « était » qui marque un fait passé dans le récit par rapport, au verbe « considérant » qui n'est pas un verbe du passé mais un présent d'une action passée.

Pour les mauvais classements, nous relevons également un taux d'échec de 80% pour le verbe « connaissait » et 64% de non réponses pour le verbe s'éveillant. Ces résultats confirment que les élèves ont des difficultés à situer les actions passées.

Après avoir relevé les différentes réponses des verbes de la deuxième catégorie, nous proposons de les reprendre sous forme d'histogrammes, afin de visualiser les différents écarts entre les verbes.

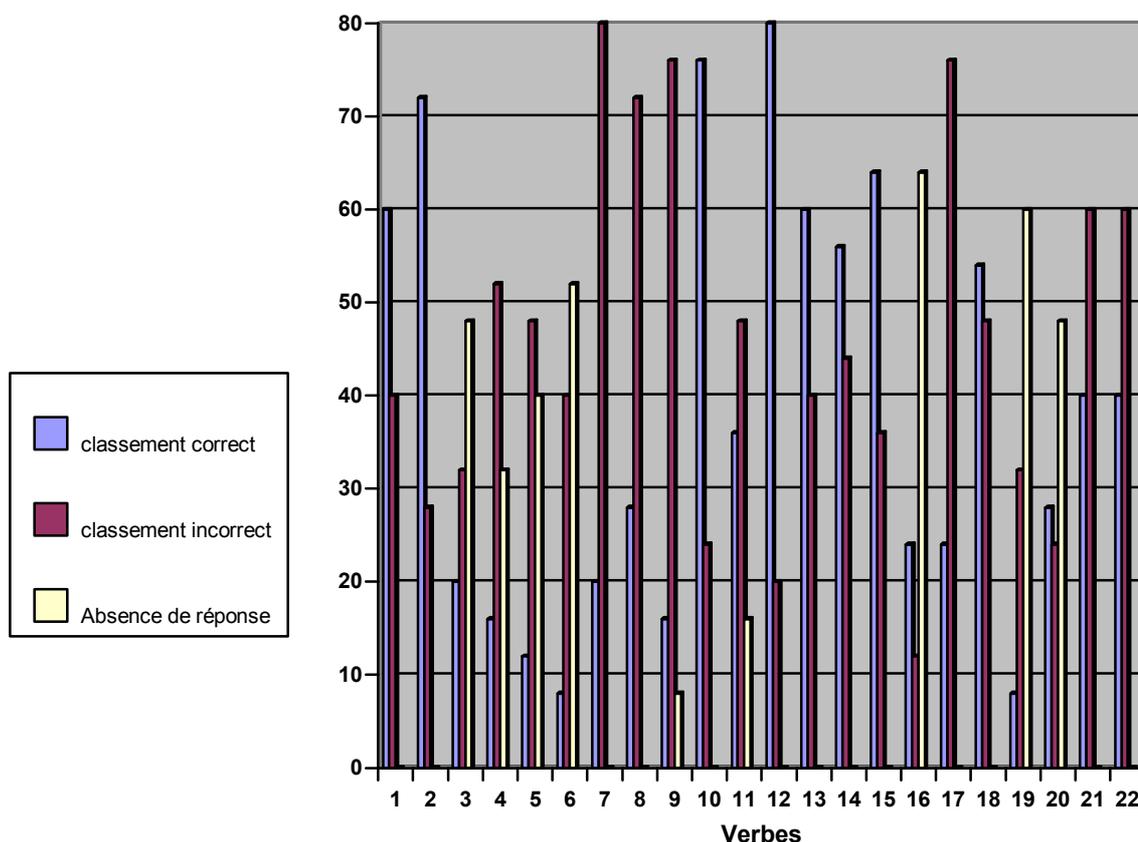


Figure 25 : Relevé des actions passées.

La lecture de la figure 25 révèle de nombreux écarts entre les réponses, les réussites vont de 8% à 80% alors que, les échecs ne les correspondent pas. Nous constatons que les verbes 2, 10, 12, 13, 14, 15, 18 ont été classés correctement. par contre, les verbes 8, 9, 17, 20 et 21 marquent des taux d'échecs élevés allant jusqu'à 80%. Pour les absences de réponses, nous retiendrons des taux élevés pour les verbes 3, 4, 5, 6 et 16 (voir tableau 25) appartenant au participe présent. Ces échecs confirment que les élèves maîtrisent mieux certains temps verbaux par rapport à d'autres.

### Résultats de la troisième catégorie

Pour cette catégorie, les élèves vont classer le verbe qui marque une action postérieure à une action passée. Voici le passage concerné

« (...), il s'était placé dessus quelque chose qui ne s'effacerait pas »

Tableau 26 Résultat du classement des actions postérieures à une action passée.

Action postérieure à une action passée	+	%	-	%	Ø	%
S'effacerait	9	36%	13	52%	3	16%

Légende : + : verbe relevé et classé sur la bonne colonne

- : verbe relevé et classé sur la mauvaise colonne

Ø : verbe non relevé

Un seul verbe correspondrait à cette catégorie. Sa difficulté vient du fait qu'il s'agit d'un conditionnel qui exprime en français un futur dans le passé. Seul 9 élèves sur 25, dont un peu plus d'un 1/3 l'on bien relevé.

### Résultats de la quatrième catégorie :

Pour cette catégorie, les élèves vont classer les verbes qui marquent des actions au présent. Voici les passages concernés :

« (...). Son voyage à la vaubyessard avait fait un trou dans sa vie, à la manière de ces grandes crevasses qu'un orage, en une seule nuit, creuse quelque fois dans les montagnes.

Toute les fois que revenait le mercredi elle se disait en s'éveillant : « Ah ! il y a huit jours...il y a quinze jours...il y a trois semaines ! ».

Voici les résultats de la quatrième catégorie.

Tableau 27 : Résultat des verbes au présent du narrateur.

Présent du narrateur	+	%	-	%	Ø	%
Creuse	25	100%	0	0%	0	0
a (avoir)	25	100%	0	0%	0	0
a (avoir)	25	100%	0	0%	0	0
a (avoir)	25	100%	0	0%	0	0

Légende : + : verbe relevé et classé sur la bonne colonne

- : verbe relevé et classé sur la mauvaise colonne

Ø : verbe non relevé

Concernant la quatrième catégorie, nous remarquons selon les résultats du tableau ci-dessus que c'est une réussite totale pour les 25 élèves. Cela confirme ce que savent tous les enseignants : le présent est le temps le mieux connu et reconnu des élève et c'est sans doute parce qu'ils l'ont appris en premier, y compris pour les verbes irrégulier.

### Commentaire

Cette activité s'est avérée difficile pour les trois catégories (catégorie 1, 2, et 3), la majorité des élèves ont confondu les actions du passé. D'ailleurs en faisant le dépouillement, nous avons eu l'impression chez de nombreux élèves que les verbes au passé ont été répartis sur les grilles au hasard, sans aucun lien avec l'enchaînement de l'histoire.

Nous allons à présent commencer notre analyse par les réponses réussites pour aborder ensuite, les réponses les moins réussies et les réponses imprévues.

### Les verbes au présent

Nous avons choisi de commencer par les verbes au présent, en raison de la réussite observée dans les réponses pour les 25 élèves.

Dans le passage : « *Ah ! Il y a toujours ...il y a quinze jours ... Il y a trois semaines j'y étais* », il s'agit d'identifier les propos de l'énonciateur au présent. Ainsi, ces verbes semblent clairs pour les élèves.

### Les verbes au passé

Nous remarquons que les difficultés commencent avec les verbes au passé. Pour les verbes au plus-que-parfait employé avec être, nous nous demandons pourquoi il y a tant d'écart entre « s'était placé » et « s'était jaunie » ? Peut être à cause de la couleur jaune qui a été confondue avec le verbe jaunir. Cela reviendrait à une lacune lexicale et non grammaticale. Nous relevons aussi des échecs pour la seconde catégorie qui présente des actions passées marquées par la présence du passé simple, imparfait et le participe présent. Ces temps marquent le duratif, le répétitif et la simultanéité. Cela prouve que, même au lycée il faut revenir sur les temps qui n'existent pas en arabe, à cause des nuances des uns par rapport aux autres.

A ces échecs, nous avons relevé aussi des absences de réponses qui présentent des taux élevés (48%, 32%, 40%, 52%,36%) : on sent que les élèves sont perplexes et indécis, devant des savoirs qui leur échappent totalement et en

particulier, la valeur de simultanéité du participe présent qui leur est visiblement étrangère.

Pour ce qui est de la forme « s'effacerait », son échec s'explique sans doute par la difficulté à manier un temps du conditionnel.

Passons maintenant aux réponses que nous avons classées comme imprévues.

#### Réponses imprévues

Deux verbes ont attiré notre attention dans les passages suivants : « ...*Elle se résigna pourtant : elle serra pieusement dans la commode sa belle toilette et jusqu'à ses souliers de satin,...* ; *elle oublia l'air des contre danses ; elle ne vit plus nettement des livrées et les appartements ;..* ».

Le verbe « serra » a été interprété comme un futur et a suscité 4 absences de réponses (voir tableau 25). On pense que les élèves ont été déstabilisés par les deux « r » et qu'ils n'ont pas reconnu le verbe.

Pour le verbe « vit », il est clair que ce verbe peut porter à confusion puisqu'il est à la fois le présent de vivre et le passé de « voir ». Nous pouvons aussi le confondre avec le nom « vie », ce qui explique peut être que 15 élèves sur les 25 ne l'avaient pas relevé du tout.

Selon cette activité, les difficultés résident dans l'interprétation des actions les unes par rapport aux autres. Nous remarquons que l'emploi des différents temps indique au lecteur que les faits sont présentés selon deux systèmes :

- Celui du narrateur où les temps simples (P. simple, imparfait) indiquent des faits passés dans la vie de son personnage.
- Celui du personnage où l'on distingue deux moments : le jour du bal, puis le lendemain et les jours suivants.

Les résultats obtenus confirment que les élèves ont interprété les actions selon un seul passé donc dans un seul récit, cela prouve bien que l'analyse des temps verbaux est liée à la structure chronologique.

#### Conclusion

Les résultats obtenus dans cette activité confirment que les temps verbaux sont l'un des indices textuels qui contribuent à la compréhension du récit. Les élèves

éprouvent un réel besoin de maîtriser les valeurs de ces différents temps pour mieux accéder au sens. Les formes verbales servent de logique et de point de référence et les relations entre les différents temps verbaux d'un récit lui donne sa structure.

## 2-2 Analyse des résultats de l'activité 2 : Les articulateurs logiques et chronologiques dans la construction d'un récit cohérent.

L'activité 2 comme nous l'avons déjà expliqué se compose de deux parties : une première partie qui consiste à remettre en ordre un récit et une deuxième partie qui comprend des questions de réflexion sur la manière de procéder pour remettre un récit dans l'ordre et le rôle des articulateurs. Il s'agit donc ici d'une partie métalinguistique.

Nous avons créé deux groupes en fonction des réponses obtenues.

- Groupe 1 : les élèves qui ont réussi à construire un récit cohérent.
- Groupe 2 : les élèves qui ont échoué à remettre les paragraphes dans le bon ordre.

Nous sommes arrivés aux résultats suivants :

Tableau 28 : Résultat de la mise en ordre du récit.

réponses Elèves	+	-
Nombre d'élèves	10	15
Pourcentage	40%	60%

Légende :

+ = classement correct, - : classement incorrect

Nous remarquons que 10 élèves seulement sur les 25 ont réussi à classer les différentes parties du récit dans l'ordre attendu. Voici les propositions de titres proposés par les 25 élèves.

Tableau 29 : Résultats sur les propositions de titres.

Titres	Titre 1	Titre 2	Titre 3	Titre 4	Titre 5	Titre 6
Propositions des titres par les élèves	Le Ciel	Un morceau du ciel	Le ciel et la terre	La colère du ciel	Le village et le ciel	Ø
Nombre d'élèves	11	03	02	01	02	06

Nous remarquons dans ce tableau différentes propositions de titres. La majorité des élèves ont proposé un titre au texte bien que, certains élèves aient échoué à la mise en ordre du récit.

Nous avons classé ces propositions de titres selon deux catégories :

#### Titres acceptables

- Pour le titre 1, nous avons retenus 5 élèves sur les 11 qui ont réussi à classer correctement le récit alors que, les autres ont échoué dans la mise en ordre bien qu'ils aient donné un titre.
- Pour les titres 3, 4 et 5, il s'agit des 5 élèves ayant réussi la mise en ordre du texte et c'est un signe de compréhension.

#### Titres inacceptables

- Pour le titre 2, nous relevons 3 élèves sur 25 qui ont échoué à la mise en ordre, ils ont donné un titre qui est en réalité un passage du paragraphe « *En ce temps là, les hommes n'avaient pas besoin....de couper un morceau du ciel, et ils le mangeaient.* ». Cette proposition confirme que les élèves n'ont pas saisi le sens de l'histoire.
- Pour le titre 6, on relève 6 élèves sur les 25 qui n'ont pas donné de titre de plus, ils ont échoué à la mise en ordre.

Pour mieux comprendre les causes de cet échec, nous avons créé deux groupes de la manière suivante :

- pour le groupe 1, nous avons sélectionné les 5 élèves qui ont proposé les titres 3, 4 et 5.
- Pour le groupe 2, nous avons sélectionné 5 élèves parmi les élèves qui ont proposé le titre 1.

Dans la deuxième partie de l'activité, nous avons proposé trois questions à ces deux groupes. Ces questions permettent d'en savoir plus sur les stratégies utilisées pour la mise en ordre d'un récit. Les réponses ont été reprises intégralement sur les tableaux ci-dessous.

Voici les réponses du groupe 1 :

Tableau 30 : Réponses du groupe 1 ayant réussi la mise en ordre du récit.

Elèves		E1+	E2+	E3+	E4+	E5+
Questions						
Comment avez-vous procédé pour remettre l'histoire dans l'ordre ?	D'abord	Lire les paragraphes.	J'ai lu	lu et souligné les indices temporels	Lu plusieurs fois.	lu et souligné les indicateurs dans chaque paragraphe.
	Puis, j'ai	identifié les articulateurs	Souligné les articulateurs	identifié et classé les indicateurs.	relevé les étapes du récit grâce aux indicateurs	classé les indicateurs
	Pour finir, j'ai	classé l'histoire dans l'ordre.	numéroté les paragraphes.	Remettre les paragraphes et relire	Numéroté les paragraphes	classé les parties.
Quels éléments du texte vous ont aidés ?		Or, un jour mais, et finalement, en ce moment, pendant un jour, au commencement	Articulateurs	Mots introducteurs	Indicateurs logiques et temporels	Articulateurs logiques et chronologiques
Quel est leur rôle ?		Relier les parties.	Ils permettent un bon ordre.	Facilité le repérage des différentes étapes.	Introduisent les étapes.	Ils nous aident à mieux comprendre le texte et les actions.

Légende : E1+ : élève 1 ayant réussi la mise en ordre.

La lecture du tableau ci-dessus montre que les élèves ont des stratégies adaptées, on remarque que l'étape 1 est bonne pour tous. Ainsi, les élèves 1, 2, 3 et 5 ont procédé de la même façon. D'abord, ils lisent les paragraphes proposés ensuite, ils relèvent les articulateurs pour procéder en dernier au classement. Pour

l'élève 4, nous remarquons qu'il commence d'abord par repérer les étapes du récit pour pouvoir ensuite, classer les 9 paragraphes.

Les réponses aux questions 2 et 3 révèlent que les élèves ont classé les 9 paragraphes en s'appuyant sur les articulateurs, ce qui confirme que ces élèves ont des stratégies adaptés à cette situation.

Voici les réponses du groupe2 :

Tableau 31 : Réponses du groupe 2 ayant échoué à la mise en ordre du texte

Elèves		E6-	E7-	ES8-	E9-	E10-
Questions						
Comment avez-vous procédé pour remettre l'histoire dans l'ordre ?	D'abord, j'ai	<i>J'ai lu le texte.</i>	<i>J'ai lu les phrases.</i>	<i>J'ai lu les paragraphes »</i>	<i>J'ai lu les phrases.</i>	<i>J'ai choisi le début.</i>
	Puis, j'ai	<i>expliqué le texte</i>	<i>classé les phrases.</i>	∅	<i>Souligné les indices temporels</i>	∅
	Pour finir, j'ai	<i>répété le texte plusieurs fois.</i>	<i>écrit le texte.</i>	<i>écrit les paragraphes.</i>	<i>écrire le texte.</i>	<i>J'ai écrit la fin « finalement »</i>
Quels éléments du texte vous ont aidés ?		∅	∅	<i>Depuis ce jour, en ce temps, un jour, pendant.</i>	<i>Un jour, finalement.</i>	<i>Un jour, finalement.</i>
		∅	∅	<i>Indicateurs de temps.</i>	∅	<i>Pour le bon ordre.</i>

Légende :

E6- : élève 6 qui a fait un classement incorrect, ∅ : absence de réponses.

Nous remarquons que l'étape 1 est bonne pour les 5 élèves. C'est dans la 2<sup>ème</sup> étape que les difficultés surviennent : les élèves en échec ont de mauvaises stratégies, comme le confirment ces passages : « *j'ai classé les phrases ; j'ai écrit le texte ; j'ai expliqué le texte* ». Donc la 3<sup>ème</sup> partie logiquement les amène à une impasse qui débouche sur un classement incorrect.

Pour les questions 2 et 3, seul 3 sur 5 ont utilisé quelques articulateurs dans la mise en ordre. Mais, ils ont échoué car ils se sont appuyés seulement sur quelques indicateurs temporels en négligeant les autres articulateurs.

### Analyse des résultats de l'activité 2

La lecture des tableaux 30 et 31, nous permet de comparer la manière de procéder pour les deux groupes.

Nous remarquons que les cinq élèves du groupe1 ont réussi à identifier les articulateurs et à expliquer leurs rôles, comme le révèlent ces réponses : « *relier les parties, introduisent les étapes, facilitent le repérage des différentes parties* ». Ainsi, les réponses obtenues confirment que pour ce groupe l'origine de la réussite de l'activité provient de l'identification des articulateurs logiques et chronologiques.

Pour le groupe 2, nous remarquons que les élèves E6- et E7- n'ont pas relevé les articulateurs. Ils n'ont fait que lire plusieurs fois les paragraphes puis, les classer sans aucun lien logique et chronologique. Par contre, nous remarquons que les élèves E8-, E9-, E10- ont relevé quelques articulateurs. Il s'agit surtout d'indicateurs temporels. De plus, nous constatons que les élèves E9-et E10- se sont appuyés sur des articulateurs par lesquels commence et finit en général un récit « un jour » et « finalement », ce qui ne convient pas pour ce récit.

Nous avons donc un éventail de stratégies depuis les plus adaptés aux moins adaptés, en passant par des stratégies connues et appliquées de façon mécanique et donc inadéquate.

### Conclusion

La mise en ordre oblige les élèves à reconstruire mentalement la cohérence temporelle et causale du texte. Ainsi, les résultats obtenus dans l'activité 2 confirment que certains élèves ont des difficultés à identifier certains articulateurs. La majorité des élèves ont échoué à remettre le récit dans le bon ordre, soit parce qu'ils n'ont pas identifié tous les articulateurs et qu'ils se sont appuyés sur la lecture des différentes parties (cas du E6-, E7-), soit parce qu'ils se sont appuyés sur quelques articulateurs et non sur la totalité (cas du E8-, E9-, E10-).

Afin de confirmer ces résultats, nous proposons une autre activité où il est question de tester les élèves sur leur capacité d'interpréter les articulateurs chronologiques.

2-3 Analyse des résultats de l'activité 3 : Les élèves savent-ils identifier les articulateurs adéquats pour compléter un récit ?

Dans l'activité 3, les élèves au nombre de 25 sont amenés à compléter le texte par les articulateurs proposés, afin de construire une histoire cohérente. (Voir exemple de copie d'élève, appendice Q)

Voici les résultats de l'activité3 :

Tableau 32 : Articulateurs choisis pour compléter un récit.

AR	Les articulateurs proposés	+	%	-	%	Ø	%
AR1	Tout à coup	9	<b>36%</b>	16	<b>64%</b>	0	<b>0</b>
AR2	Et	23	<b>92%</b>	3	<b>12%</b>	0	<b>0</b>
AR3	En même temps	3	<b>12%</b>	17	<b>68%</b>	0	<b>0</b>
AR4	Et	8	<b>32%</b>	11	<b>44%</b>	6	<b>24%</b>
AR5	Au moment où	14	<b>56%</b>	6	<b>24%</b>	5	<b>20%</b>
ART6	D'abord	5	<b>20%</b>	13	<b>52%</b>	2	<b>8%</b>
AR7	Puis	5	<b>20%</b>	15	<b>60%</b>	0	<b>0</b>
A 8	A la fois	9	<b>36%</b>	13	<b>52%</b>	3	<b>12%</b>

Légende : AR 1 : articulateur 1, (+) : bon choix. (-): mauvais choix. (Ø) : absence de réponse

La lecture du tableau révèle des taux variés. Nous remarquons que la colonne de pourcentage de réussite est très irrégulière : de 12% pour AR3 à 92% pour AR2. Par contre, nous remarquons des taux élevés d'échecs pour la majorité des articulateurs sauf pour AR2. Les connecteurs sont donc inégalement connus par les élèves.

Commentaire

Pour le premier articulateur chronologique « tout à coup » qui marque un changement brusque, nous remarquons que 9 élèves sur 25 ont réussi à faire le bon choix. Cette transformation est marquée par un changement de temps, de l'imparfait « regardait » au passé simple : « la bête détacha ». Il faut donc garder l'idée didactique; les indicateurs de sens se remplacent les uns les autres et ils doivent donc être enseignés ensemble aux élèves. Nous pouvons faire à ce propos les remarques suivantes :

Le « et » très reconnaissable au troisième articulateur « en même temps » qui contient le taux le plus élevé de mauvaises réponses. Cet échec s'explique, par le fait que la majorité des élèves n'ont pas compris que cet indice temporel marque une simultanéité entre deux actions : l'action 1 « et la lançais sur Gilliat » et l'action 2 « en même temps, elle avançait vivement la tête ».

Pour les articulateurs « et » et « au moment où » qui sont séparés par une virgule, nous remarquons que parmi les 14 élèves qui ont choisi AR5, seul 8/25 ont choisi de juxtaposé AR4 (la conjonction de coordination « et » avec AR5 (au moment où)). Par contre, les autres élèves se sont abstenus marquant ainsi des absences de réponses ou bien, ils ont donné un autre articulateur à la place.

Concernant « d'abord » et « puis », certains élèves ont saisi l'énumération entre les deux actions faites par Gilliat alors que pour les autres, ils n'ont pas compris qu'il s'agit d'une énumération.

Enfin, pour le dernier articulateur « à la fois », 13 élèves sur 25 n'ont pas compris que la situation finale marquée par la victoire de Gilliat marque une délivrance de l'être humain et du rocher au même moment. Il s'agit ici d'une double action qui se déroule au même moment marquant ainsi une simultanéité par l'emploi de « à la fois ».

### Conclusion

Les résultats obtenus dans cette activité confirment que nos élèves ont des besoins réels de lier l'identification des articulateurs à la construction du sens. Tout cela confirme les propos de Langston & Trabasso [21] qui considèrent que les relations temporelles inhérentes au récit permettent au lecteur d'intégrer au fur et à mesure les nouvelles informations et de modifier progressivement sa représentation de la situation.

Nous présenterons dans ce qui va suivre, l'activité 4 qui vise à tester chez les élèves leur capacité à identifier différents indices textuels que présente le texte proposé (voir appendice G).

### 2-4 Analyse des résultats de l'activité 4 : Les élèves sont-ils capables d'identifier les indices textuels qui organisent le déroulement chronologique de l'histoire ?

Nous proposons aux élèves une nouvelle intitulée " Une journée mémorable ". (Voir appendice G). Dans cette activité, les élèves au nombre de 25 sont amenés

à identifier tous les indices textuels qui permettent de rendre compte de la façon dont se déroulent les évènements.

Nous avons réparti les différentes identifications de l'activité 4 en plusieurs catégories :

- les indices temporels.
- les formes verbales.
- La désignation des personnages.

Pour ce faire, nous avons classé les indices de chaque catégorie selon l'ordre d'apparition dans le texte.

Voici le résultat de la première catégorie

Tableau 33 : Relevé des indices temporels dans la nouvelle " Une journée mémorable "

IDT	Indices temporels	Evènements	+	%	Ø	%
IDT 1	Jeudi matin	<i>Nous sommes...</i>	25	<b>100%</b>	0	<b>0</b>
IDT 2	La fin de l'après midi	<i>Il revient</i>	25	<b>100%</b>	0	<b>0</b>
IDT 3	Tout à coup	<i>Les gens autour de lui deviennent</i>	24	<b>96%</b>	1	<b>4%</b>
IDT 4	En peu de temps	<i>Ils ont vidé les réserves</i>	19	<b>76%</b>	6	<b>24%</b>
IDT 5	Après quelques moments	<i>Le directeur de la banque demande</i>	23	<b>92%</b>	2	<b>8%</b>
IDT 6	Au bout d'un certain temps	<i>Une voiture le prend en charge</i>	25	<b>100%</b>	0	<b>0</b>
IDT 7	Au bout de dix minutes	<i>L'automobile tombe en panne</i>	24	<b>96%</b>	1	<b>4%</b>
IDT8	A un moment donné	<i>L'inévitable arrive</i>	20	<b>86%</b>	3	<b>20%</b>
IDT 9	Le lendemain	<i>Il téléphone ....</i>	25	<b>100%</b>	0	<b>0</b>
IDT10	La fin de la semaine	<i>Il se trouve à hôpital</i>	25	<b>100%</b>	0	<b>0</b>

Légende : IDT ; indice temporel, + : Indice relevé, Ø : indice non relevé.

La lecture de ce tableau montre des taux satisfaisants de réussite. Pour les premiers indices temporels symbolisés par IDT1, ID2 et ID10. Les débuts et fins de récits sont donc assez clairs pour les élèves.

Voici les résultats de la deuxième catégorie :

Pour les verbes au présent, nous avons cité quelques-uns en raison de leur nombre et comme nous l'avons déjà montré, le présent ne pose pas de problème.

Tableau 34 : Relevé des formes verbales dans la nouvelle " Une journée mémorable "

Temps	Verbes	+	%	Ø	%
Présent de l'indicatif	sommes travaillé, demande...	25	100%	0	0
Passé composé	Ils ont vidé	25	100%	0	
	a eu	3	12%	22	88%
	a été	5	20%	20	80%

Légende :

+ : indice relevé.

Ø : indice non relevé.

La lecture de ce tableau montre des taux satisfaisants de 100% pour les verbes qui appartiennent au présent et au passé composé .Tandis que, pour les verbes « a eu » et « a été » qui correspondent au passé composé, nous relevons des taux élevés d'absences de réponses, 88% pour « a eu » et 80% pour « a été ».

Voici les résultats de la troisième catégorie :

Tableau 35 : Identification des personnages dans la nouvelle " Une journée mémorable ".

Personnages	+	%	Ø	%
Peter ou le journaliste	25	100%	0	0
Patron	25	100%	0	0
Les hommes masqués	25	100%	0	0
Directeur de la banque	25	100%	0	0
Automobiliste	20	80%	5	20%

Légende : + : indice relevé, : Ø indice non relevé.

La lecture du tableau.35 révèle quatre personnages qui sont parfaitement reconnus. Seul l'automobiliste a été relevé par 20 élèves.

### Commentaire

La lecture des différents tableaux (33, 34, 35) montre des taux variés pour chaque indice relevé. Les plus importants sont bien identifiés, c'est sur les indices à l'intérieur du récit qu'il faudra porter son attention en classe puisque les bornes du récit sont acquises.

En ce qui concerne les formes verbales qui sont aussi des indices révélateurs dans le déroulement de l'histoire. Le présent est le temps choisi majoritairement pour ce récit. Les seules absences ont été relevées pour les deux formes verbales « a eu » et « a été ». Ces échecs s'expliquent sans doute par la non identification du retour en arrière (analepse) par les élèves. En effet, dans le passage qui comporte les deux verbes, il s'agit d'un événement antérieur dans la vie de Peter et la majorité n'ont pas souligné ces deux formes verbales parce qu'ils n'ont pas compris qu'il s'agissait d'un retour en arrière dans la vie de Peter.

Concernant les personnages, ils sont très largement repris. Cependant, pour « l'automobiliste », nous supposons que pour les 20% de non réponse s'explique, par le fait qu'il n'est pas important dans l'histoire.

### Conclusion

En conclusion pour cette activité, nous remarquons que les élèves maîtrisent mieux certains indices que d'autres. Ces résultats confirment encore une fois les résultats obtenus dans l'activité 1.

Après avoir présenté et commenté les résultats des différentes activités, nous allons passer à présent à une étape récapitulative du test 2.

### 2-5 Synthèse des résultats sur les quatre activités de lecture

Les différentes activités utilisées pour le test 2 avaient pour objectif l'identification et l'interprétation des différents indices textuels (articulateurs chronologiques et logiques, formes verbales et les personnages) qui structurent le récit.

Pour l'activité 1 qui vise l'interprétation des formes verbales, nous avons obtenu des taux d'échecs élevés pour les temps du passé. Nous avons constaté que les élèves avaient du mal à situer les actions les unes par rapport aux autres dans le passé. Cette difficulté se confirme dans l'activité 4, où nous avons relevé des absences de réponses pour certains verbes qui marquent des retours en arrière par rapport au présent (voir le tableau 34). Par contre, dans l'activité 2 nous avons constaté des difficultés rencontrées chez les mêmes élèves pour interpréter certains articulateurs. Ces résultats rejoignent les résultats obtenus dans l'activité

3 : les élèves ont du mal à interpréter les liens logiques et chronologiques marqués par les articulateurs. Toutes ces difficultés conjuguent pour les empêcher de comprendre un récit dès qu'il adopte une forme complexe.

En conclusion, tous ces résultats montrent que les élèves ont des difficultés à divers niveaux : parfois lexical, parfois grammatical, parfois sémantique (niveau de l'interprétation). Ces résultats vont nous permettre de répondre à notre deuxième hypothèse (voir 4- Réponses aux hypothèses)

Après avoir présenté et commenté les résultats des deux tests, nous passons à présent à l'analyse des réponses au questionnaire.

### 3-Analyse des réponses au questionnaire : Les représentations des élèves sur le récit entravent- elles la compréhension ?

Après avoir décrit notre questionnaire (voir 2-3-1 Présentation du questionnaire), nous allons maintenant présenter les principaux résultats obtenus.

Ces résultats seront abordés selon l'ordre suivant : nous commencerons d'abord par les questions fermées (Q2, Q6, Q8) puis, viendront les questions ouvertes (Q1, Q3, Q4, Q5, Q12) et enfin, les questions combinées (Q7, Q9, Q10, Q11, Q13).

#### 3-1 Analyse des questions fermées

Avant d'aborder l'analyse des réponses, nous rappelons les questions fermées.

- Question 2 : « Que lisez-vous d'habitude ? »

Romans	[ ]	Journaux	[ ]	Autres
Magazines	[ ]	Bandes dessinées	[ ]	

En quelles langues ?

Langue française	[ ]	Langue arabe	[ ]
------------------	-----	--------------	-----

- Question 6 : « Appréciez-vous la lecture des récits en français ? »

Oui	[ ]	Non	[ ]
-----	-----	-----	-----

- Question 8 : « Le récit se présente-t-il toujours de façon chronologique ? »

Voici les réponses obtenues pour les questions 2, 6 et 8

. Figure 26 : Réponses aux questions fermées

Questions Elèves	Q2						Q6		Q8	
	J	M	R	BD	LA	LF	O	N	O	N
EB1	X	X			X	X	X			X
EB2	X		X			X	X		X	
EB3	X	X	X		X	X	X			X
EB4	X					X	X			X
EB5	X		X	X	X		X		X	X
EB6	X	X			X	X	X		X	
EM7	X		X		X	X	X		X	
EM8	X				X		X		X	
EM9		X				X		X	X	
EM10	X					X		X	X	
EM11	X				X		X		X	
EF12	X				X		X		X	
EF13	X				X		X		X	
EF14		X				X		X	X	
EF15	X					X	X		X	
Total	13	5	4	1	9	10	12	3	11	4
%	87%	34%	27%	7%	60%	67%	80%	20%	74%	27%

Légende : J : Journaux ; M : Magazines ; R : Romans ; BD : Bandes dessinées

; LA : langue arabe ; LF : langue française ; N : Non ; O : oui

La lecture de la figure 26, nous permet de comparer les différentes réponses obtenues pour les 15 élèves, pour ce faire nous proposons d'analyser les réponses de chaque question.

Les réponses obtenues à la question 2 montrent une prépondérance pour la lecture des journaux : 87% préfèrent lire les journaux par rapport à 34%. En ce qui

concerne, la lecture des magazines et des romans, nous relevons 34% et 27% contre, 7% pour la bande dessinée qui présente le taux le plus bas.

Par ailleurs, nous remarquons des réponses doubles ou triples pour certains élèves (EB1, EB2, EB3, EB5, FM7). Ces élèves complètent la lecture des journaux soit par les magazines, soit par les romans, soit par la bande dessinée.

Pour la deuxième partie de la question, nous relevons 67% pour ceux qui préfèrent lire en français contre, 60% qui préfèrent lire en langue arabe. Nous remarquons aussi que 27% des élèves utilisent les deux langues (Voir figure 26), ce qui nous permet d'avoir les résultats suivants :

- 6 élèves lisent en français.
- 5 élèves lisent en arabe.
- 4 élèves préfèrent lire dans les deux langues.

Selon ces résultats, nous pouvons noter un équilibre des trois catégories. Ainsi, les résultats obtenus dans cette question nous permettent d'avoir une idée sur la pratique de la lecture en dehors de l'école. En effet, nous remarquons que nos élèves lisent peu de textes littéraires et ce constat sera confirmé dans la question 9.

Par ailleurs, nous remarquons pour la deuxième partie que la langue française est la plus utilisée presque à égalité avec l'arabe qui est utilisée par 60%. Nous avons recensé aussi des réponses doubles qui confirment l'utilisation des deux langues. Ces différentes réponses confirment que le français, bien qu'il soit la seconde langue en Algérie par rapport à la langue nationale, il est utilisé dans un contexte extra scolaire.

Nous passons maintenant à la question 6 « Appréciez-vous la lecture des récits en français ? ».

Pour cette question l'analyse se veut aussi quantitative, nous avons relevé 80% de réponses qui confirment que les élèves préfèrent le récit contre seulement 20% qui préfèrent d'autres types de textes. Si nous comparons les réponses des élèves (EM9, EM10, EF14) avec les résultats obtenus dans le test 1 et 2, nous constatons que ces élèves ont des difficultés pour comprendre les récits. Par exemple pour le test 1, ils ont réussi à comprendre la nouvelle 1 qui ne demande

pas d'efforts pour classer les événements puisqu'ils sont écrits dans l'ordre chronologique. De même, pour les deux autres nouvelles, nous avons relevé chez ces élèves un échec. Cela peut s'expliquer par une absence d'habitudes dans la lecture de ce genre de récits. (voir 1- Présentation et analyse du test 1).

Passons maintenant à la question 8 : « Le récit se présente-t-il toujours de façon chronologique ? ». Cette question est très importante dans la mesure où elle rend compte des représentations des élèves sur la structure du récit. Nous avons relevé pour cette question seulement 27%, (soit 4/15) qui considèrent qu'un récit ne se présente pas toujours de la même manière, mais qu'il y a plusieurs manières d'écrire un récit. Par ailleurs, nous avons été surprise par le nombre de réponses qui affirment qu'un récit se présente toujours de la même façon, c'est-à-dire, dans un ordre chronologique. Nous avons relevé 74% (soit 11/15) qui considèrent qu'un récit suit toujours l'ordre chronologique ce qui est faux.

Cette répartition des réponses confirme l'existence de représentations limitées du récit, cela s'explique par le fait qu'on leur a présenté en classe des récits uniquement linéaires.

### Bilan des questions fermées

Les réponses obtenues et analysées d'un point de vue quantitatif nous ont permis de connaître notre public sur leur pratique de la lecture qui semble être plutôt axée sur les journaux et les magazines où on retrouve aussi des récits. Par ailleurs, nous avons constaté que les élèves ont des représentations plutôt figées sur récit car la majorité semble croire qu'un récit se présente toujours dans un ordre linéaire. Ces représentations ne feront que rendre la compréhension des récits non linéaires difficiles, voire impossible.

Après avoir analysé les questions fermées, nous passons dans ce qui va suivre à l'analyse des questions ouvertes.

### 3-2 Analyse des questions ouvertes

Les questions ouvertes sont les questions 1, 3, 4, 5 et 12. Nous présentons d'abord les résultats des questions 1, 3, 12 réunies dans une seule grille puis, les

résultats des questions 4 et 5 réunies dans un tableau. Les raisons de ce choix s'expliquent par le fait que les questions 1, 3, 12 regroupent plusieurs catégories de réponses, ce qui n'est pas le cas des questions 4 et 5 où les réponses sont reprises intégralement sur le tableau pour les comparer.

Rappelons d'abord les questions :

- Question 1 : « Depuis combien d'années faites-vous français ? »
- Question 3 : « En classe quels types de textes préférez-vous lire ? »
- Question 4 : « Pouvez vous me donner des exemples des derniers textes que vous avez appréciés ? »
- Question 5 : « Quels mots vous viennent à l'esprit si je vous dis : récit ? ».
- Question 12 : « Quand vous ne comprenez pas le déroulement de l'histoire comment faites-vous ? »

Voici les résultats des questions 1, 3 et 12.

Figure 27 : Réponses aux questions 1, 3, 12.

Question	Q1		Q3			Q12			
	7	8	TN	TA	TE	AT	LTP	IT	SN
EB1	X		X			X			
EB2	X		X			X			
EB3		X		X				X	
EB4	X		X			X			
EB5	X			X		X		X	
EB6	X		X					X	
EM7		X	X						X
EM8	X		X						X
EM9		X			X		X		
EM10	X				X			X	
EM11	X				X		X		
EF12	X		X				X		
EF13	X		X				X		
EF14		X			X		X		
EF15	X		X				X		
Total	11	4	9	3	4	4	6	3	2
%	74%	27%	60%	20%	27%	27%	40%	20%	14%

Légende :

EB= élève bon ; EM = élève moyen ; .EF = élève faible ; TN= texte narratif ; TA= texte argumentatif ; TE= texte expositif; AT= axe du temps ; LTP = lire le texte plusieurs fois ; SN= schéma narratif.

La lecture de cette figure révèle une variété dans les réponses, nous allons à présent les analyser les réponses de chaque question.

Pour la question 1 qui a pour objectif de déterminer le profil linguistique du point de vue de la durée de l'apprentissage du français. Nous avons relevé sur les 15 réponses, 11 qui disent avoir fait 7 ans de français et 4 élèves qui semblent avoir

fait 8 ans de français. La durée obtenue pour chaque groupe montre que ces élèves ont appris le français à partir de la quatrième année. Ce résultat confirme aussi que ces élèves ont presque la même durée d'apprentissage du français. Par contre, pour les élèves qui ont répondu 8 ans, nous supposons qu'ils ont refait une année soit au primaire, soit au collège, soit la première année secondaire et c'est élèves sont : EB3, BM7, EM9, EF14.

Pour la question 3 « En classe quels types de textes préférez-vous lire ? ». Il s'agit de déterminer les types de textes appréciés chez ces élèves, nous avons classé les réponses en trois catégories que nous aborderons selon leur ordre d'importance (du taux le plus élevé au taux le plus faible) :

-Pour la première catégorie qui correspond au texte narratif (TN), elle semble être prépondérante. Nous avons relevé 60% des élèves, (soit 9/15) qui apprécient le texte narratif.

- Pour la deuxième catégorie qui correspond au texte expositif (TE), nous avons recensé 27%, soit 4 élèves sur 15 qui le préfèrent.

-Pour la troisième catégorie qui correspond au texte argumentatif (TA), nous avons relevé 20%, soit 2 élèves sur 15 qui apprécient ce type de texte.

Les réponses recensées confirment une dominance du texte narratif, bien sûr nous ne savons pas s'ils préfèrent les récits réels ou fictifs. La préférence des élèves pour ce type de texte s'explique d'abord en grande partie par sa présence dans les programmes dès le début du cursus scolaire. Ensuite, le texte narratif est assez familier, étant donné sa fréquence dans les médias (Bartlett 1981, Breiter et Scardamalia 1987, Reutelet King 19830). Enfin, les enfants sont habitués dès leur jeune âge aux récits racontés par les grands parents. Ainsi, ces résultats confirment, encore une fois, les réponses obtenues dans la question 6 (voir figure 26).

En ce qui concerne le texte expositif, qui ne fait pas partie de la typologie de J.M ADAM, nous supposons que les élèves l'apprécient pour les connaissances et les thèmes variés qu'il apporte, l'ouverture sur le monde moderne et le fait qu'il se trouve dans d'autres matières que le français (texte des sciences et techniques). Nous constatons que les élèves qui ont fait ce choix sont les mêmes élèves qui semblent ne pas apprécier le récit. Ces élèves sont : EM9, EM10, EM11, EF14.

Enfin, en ce qui concerne le texte argumentatif, nous n'avons relevé que 2 élèves sur 15 et cela s'explique, peut être, par le fait qu'ils sont trop jeunes pour

comprendre ce type de texte ou bien, il n'a pas été abordé de manière approfondie à ce niveau.

Après avoir confirmé que les élèves apprécient le récit, nous nous demandons à présent, s'ils possèdent des outils d'analyse (stratégies) pour le comprendre. C'est ce que, nous allons aborder dans la question 12 : «Quand vous ne comprenez pas le déroulement de l'histoire comment faites-vous ?

Les réponses obtenues ont été classées par catégories et elles seront abordées selon l'ordre d'importance.

Sur les 15 élèves, nous avons obtenus :

- 6 élèves, soit 40% qui lisent le texte plusieurs fois pour comprendre le déroulement du récit.
- 4 élèves, soit 27% qui élaborent l'axe du temps pour comprendre le déroulement de l'histoire.
- 3 élèves, soit 20% qui s'appuient sur les indices textuels pour comprendre le déroulement de l'histoire.
- 2 élèves soit 14% qui utilisent le schéma narratif pour comprendre le déroulement de l'histoire.

Nous trouvons donc des outils variés dans une seule classe. Mais cette répartition confirme aussi que certains élèves ne possèdent pas les outils d'analyses propres à leur projet de lecture. Si nous comparons les réponses des élèves de la catégorie (LTP : lire plusieurs fois le texte) avec les résultats obtenus dans les tests 1 et 2, nous constatons qu'il s'agit pour la plupart des mêmes élèves qui ont échoué dans le test 1. Ces élèves avaient des difficultés à situer les événements les uns par rapport aux autres, ils n'ont fait que lire plusieurs fois la nouvelle 2 et la nouvelle 3. Cependant, la relecture ne les aide pas à mieux comprendre le récit. De même, pour l'activité 2 du test 2, nous avons remarqué pour les élèves du groupe 2, les mêmes réponses (voir tableau 31). Ces élèves sont : EM9, EM11, EF12, EF13, EF14, EF15.

En effet, en consultant les copies du test 1, nous avons constaté que ces mêmes élèves ont échoué dans le test 2 (voir 2-2-Analyse des résultats de l'activité 2). Par exemple, pour reconstruire le déroulement des événements, ces élèves ont lu plusieurs fois les différents paragraphes présentés dans l'activité 2, ce qui n'est

pas suffisant pour construire un récit cohérent. Cela a rendu la tâche difficile pour remettre le récit dans le bon ordre. Nous avons aussi recensé des réponses intéressantes qui semblent être adéquates à la compréhension du déroulement de l'histoire. Nous avons relevé dans la deuxième catégorie, 4/15 qui semblent avoir l'outil nécessaire «axe du temps». Ces élèves sont : EB1, EB2, EB4, FB5., nous avons remarqué que EB5 fait appel aux indices temporels et à l'axe du temps. Afin de faire une comparaison avec les résultats du test 1, nous avons vérifié les copies de ces élèves. Finalement, il s'agit des mêmes élèves qui ont réussi à élaborer l'axe du temps des trois nouvelles. Le résultat de ce tri croisé n'est donc pas étonnant.

Pour la troisième catégorie qui concerne les indices textuels, 3 élèves ont cité les indices temporels et les articulateurs logiques. En effet, ces indices textuels sont un outil d'analyse important et ils facilitent la compréhension du déroulement des événements, surtout pour les récits non linéaires. En faisant une comparaison entre ces réponses et les réponses du test 1 et de l'activité 2 (tes 2), nous remarquons que ce sont les mêmes élèves qui ont réussi à l'élaboration des axes du temps et à la remise en ordre de l'activité 2. Ces élèves sont : EB3, EB 5, EB6. Enfin, pour les 2 élèves qui ont choisi le schéma narratif, nous pensons que cet outil est faisable dans la mesure où il s'agit de récits canoniques (linéaires). Par contre, dans des récits à narration rétrospective par exemple, il vaudrait mieux s'appuyer sur les indices textuels et l'axe du temps afin de comprendre le déroulement de l'histoire.

Ainsi, les outils relevés sont donc intéressants mais pas toujours adaptés aux récits complexes. Les réponses à la question 12, confirment que 6 élèves sur 15 (presque la moitié) ne possèdent pas de stratégies pour appréhender le récit dans toute sa complexité, alors que 9 élèves sur 15 utilisent l'axe des temps ou les indices textuels ou le schéma narratif, pour comprendre le déroulement de l'histoire.

Nous passons maintenant aux questions 4 et 5 pour lesquelles, nous avons élaboré un tableau pour reprendre les réponses des 15 élèves.

Avant de donner les résultats, rappelons encore une fois ces deux questions.

La question 4 : « Pouvez- vous me donner des exemples des derniers textes que vous avez appréciés ? ». Cette question a pour but d'identifier les textes appréciés en classe.

La question 5 : « Quels mots vous viennent à l'esprit si je vous dis : récit ». Cette question destinée à faire émerger les représentations vis-à-vis du « récit ».

Voici le tableau des résultats aux deux questions.

Tableau 36 : Propositions de textes et définition du récit par les élèves.

Question Elèves	Q4	Q5
EB1	- D. Buzzati, <i>Le chef</i> , manuel de 1.AS, p. 166.	Histoire imaginaire.
EB2	- <i>Aimez-vous lire ?</i> , les nouvelles de Tipaza, N°67, manuel de 1.AS, P. P 99.	Conte, histoire.
EB3	- <i>Michel Tournier, Une journée mémorable</i> , (Nouvelle. utilisée dans le test2, voir appendice G). - D. Buzzati, <i>Le K</i> , manuel de 1.AS, p.153.	Histoire ancienne.
EB4	- D. Buzzati, <i>Le K</i> , manuel de 1AS, p 153.	Histoire imaginaire.
EB5	- J .Verne, <i>Happé par un poulpe</i> , manuel de 1.AS, p. 160.	Histoire imaginaire.
EB6	- D. Buzzati, <i>Le K</i> , manuel de 1.AS, p 153.	Histoire imaginaire.
EM7	D. Buzzati, <i>Le K</i> , manuel de 1AS, p 153.	Fait divers, histoire.

Question Elèves	Q4	Q5
EM8	- <i>Michel Tournier, Une journée mémorable</i> , (Nouvelle. utilisée dans le test2, voir appendice G).	Evènements racontés.
EM9	- <i>Saisie de 44 kg de résine ...</i> , fait divers, le soir p.123.	Histoire racontée.
EM10	- <i>Aimez-vous lire ?</i> Les nouvelles de Tipaza N°67. P. 99.	Il était une fois.
EM11	<i>Le K, idem.</i>	Histoire imaginaire.
EF12	<i>Le K, idem.</i>	Il était une fois
EF13	<i>Le K, idem.</i>	Il était une fois.
EF14	<i>Le K, idem.</i>	Histoire et personnages.
EF15	<i>Le K, idem.</i>	Il était une fois.

La lecture des réponses à la question 4 montre une dominance des textes narratifs, nous avons retenu une prépondérante des récits suivants :

- La nouvelle fantastique "*Le K*" a été étudiée en classe (voir appendice S).
- la nouvelle "*une journée mémorable*" de Michel Grenier, a été utilisée dans l'activité 4 du test 2 (Voir appendice G).
- le "*le chef*" de Dino Buzzati et "*Happé par un poulpe*" de Jules Verne, ont été étudiés en classe.

Nous proposons ci-dessous un classement des textes cités par ordre d'importance :

Tableau 37 : classement des textes proposés dans la question 4.

Types de textes	Texte narratif	Texte argumentatif	Texte narratif (fait divers)
Textes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D. Buzzati, <i>Le K</i>, manuel de 1.AS, p 153.</li> <li>- Michel Tournier, <i>Une journée mémorable</i>, (Nouvelle. utilisée dans le test2, voir appendice G)</li> <li>- D. Buzzati, <i>Le chef</i>, manuel de 1.AS, p. 166.</li> <li>- J .Verne, <i>Happé par un poulpe</i>, manuel de 1.AS, p. 160.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Aimez-vous lire ?</i></li> <li>Les nouvelles de Tipaza, N°67. P 99.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Saisie de 44 kg de résine de cannabis à Annaba</i>”, le Soir, p 123.</li> </ul>
Nombre d'élèves	12	2	1
Total	80%	14%	7%

La lecture de ce tableau montre une dominance d'un certain type de textes par rapport aux autres. En effet, comme nous le remarquons :

- 12 élèves ont proposé des textes narratifs.
- 2 élèves ont cité des textes argumentatifs.
- 1 élève a cité le fait divers et nous l'avons classé à part, bien qu'il s'agisse de texte narratif. Mais ce qui nous intéresse, ce n'est pas le texte journalistique mais plutôt le texte littéraire.

Selon le tableau 36, nous remarquons que la majorité des élèves citent le même récit "*Le K*" de Dino Buzzati (voir appendice S). La dominance de ce texte par s'explique par l'histoire passionnante de Stefano (personnage principal). En effet, "*Le K*" raconte l'histoire d'un garçon nommé Stefano poursuivi par un monstre marin appelé « le k ». Il le fuit toute sa vie en restant loin des côtes. Alors qu'il est sur le point de mourir de vieillesse, il décide d'aller à la rencontre de son destin en affrontant le K, ce dernier est aussi exténué que lui et lui transmet enfin le

message qui lui était destiné. Il était en fait chargé de lui remettre une perle magique capable de lui assurer réussite, richesse et bonheur toute sa vie.

La popularité de ce récit chez les élèves s'explique par l'originalité de l'auteur pour construire des histoires de façon à brouiller les pistes et à surprendre le lecteur. Cette nouvelle répand la peur et l'angoisse, joint l'humour, joue avec les sentiments et manie l'effet de surprise. C'est ce qui attire le plus nos adolescents.

Par ailleurs, nous remarquons que (EB3, EM8) ont mentionné la nouvelle '*une journée mémorable*' de Michel Grenier proposée dans le test 2. Ce choix s'explique d'une part, par les différentes mésaventures de Peter (personnage principal) et d'autre part, par son côté humoristique qui surprend le lecteur.

Ainsi les résultats obtenus dans cette question, nous renseignent sur les lectures des élèves qui sont axées surtout sur le fantastique ou l'humoristique.

Passons à présent à la question 5 : « Quels mots vous viennent à l'esprit si je vous dis : récit? ». Le but de cette question est d'identifier les représentations que se font les élèves sur le récit. Les réponses des élèves sont présentées sur le même tableau de la question 4 (voir tableaux 36).

La première remarque que nous faisons à ces résultats, c'est l'amplification du mot « histoire » que nous retrouvons seul ou associé à un autre mot, comme « *histoire imaginaire, histoire ancienne, histoire et personnages* ». Cette unanimité des réponses confirme que le récit n'est pas un mot inconnu. De plus, on remarque aussi chez EM7 que le mot « récit » correspond à un « fait divers » ce qui est faux car le fait divers n'est qu'un genre du texte narratif. On notera aussi, que chez certains élèves (EB10, EM12, EF13, EF15) l'expression « Il était une fois... » qui est relative au conte.

A travers ces différentes réponses, nous postulons que les définitions qu'ils donnent sur le récit et les lectures qu'ils ont en faites à l'école (voir les réponses à la question 4) confirment l'existence de représentations plutôt limitées du récit qui se limite au conte. Ainsi, les différentes propositions renvoient le récit aux expressions « Il était une fois... », « Histoire imaginaire ». Ces réponses reflètent en réalité ce que les élèves ont appris dès leur jeune âge dans le milieu scolaire et extra scolaire.

Voici à présent une synthèse des résultats.

### Bilan des questions ouvertes

Les différentes réponses obtenues dans les questions ouvertes confirment que le texte narratif est le plus apprécié chez les élèves. Ces résultats n'empêchent pas que l'on retrouve chez certains, des difficultés pour comprendre le déroulement de l'histoire et cela est dû en grande partie à la non maîtrise de certains outils d'analyse. Mais n'oublions pas aussi que plusieurs élèves préfèrent d'autres types de textes.

Par ailleurs, nous remarquons aussi chez quelques élèves des représentations figées par rapport à ce que le mot « récit » peut évoquer. En effet, nous considérons la question 5 comme une phase d'éveil de l'intérêt qui permet à l'élève de réfléchir et se rappeler des connaissances qu'ils possèdent déjà sur le récit. Les différentes propositions, nous ont permis d'identifier chez un bon nombre des connotations limitées sur le récit. Pour faire évoluer ces représentations, il faudrait que les élèves rencontrent d'autres genres de récits pour que leurs représentations évoluent et c'est ce que nous tenterons de présenter dans les pistes didactiques.

Après analyse les questions fermées et ouvertes, nous passons à d'analyse, les questions que nous avons nommées « questions combinées ».

### 3-3 Analyse des questions combinées

Les questions 7, 9, 10, 11, et 13 se composent de deux parties : une partie fermée qui est à exploiter quantitativement et une partie ouverte à analyser qualitativement.

Pour ce faire, nous proposons de présenter d'abord les résultats des questions 7, 9, 10 et 11 sur une même grille puis, les réponses à la question 13 dans une autre grille. Ce choix s'est opéré pour plusieurs raisons :

D'abord la question 13 se présente sous forme d'activité qui comprend 5 extraits de différents récits. Ensuite, l'analyse des réponses doit se faire pour les 5 textes proposés et de façon détaillée. Enfin, afin de faciliter la lecture des tableaux aux

lecteurs de cette recherche, nous préférons séparer la question 13 des autres questions.

Rappelons d'abord les questions :

- Question 7 : « Avez-vous des difficultés pour comprendre les récits lus en classe ? Lesquels ? »
- Question 9 : « Repérez-vous facilement dans un récit le début le milieu et la fin ? Comment faites-vous ? »
- Question 10 : « Connaissez-vous des histoires qui ne sont pas écrites en suivant ces trois parties ? Lesquelles ? »
- Question 11 : « Comment sont-elle racontées ? »
- Question 13 : « Parmi les textes proposés, quels sont ceux qui vous semblent des débuts de récits ? Dites pourquoi ? ». (Pour les textes, voir appendice H)

Voici les résultats des questions 7,9, 10, 11

Figure 28 : Réponses aux questions 7, 9, 10 et 11.

Question	Q7					Q9					Q10				Q11	
	N	O	DL	DS	DT	N	O	SN	RIT	Φ	O	N	+	Φ	+	Φ
EB1	X						X	X			X		X		X	
EB2		X	X				X	X				X		X		X
EB3	X						X	X				X		X		X
EB4	X						X	X			X		X		X	
EB5	X						X		X		X		X		X	
EB6	X						X		X		X		X		X	
EM7		X	X				X	X				X		X		X
EM8		X	X		X	X				X		X		X		X
EM9		X		X		X				X		X		X		X
EM10		X			X		X		X			X		X		X
EM111		X		X		X				X		X		X		X
EF12		X	X				X	X				X		X		X
EF13		X			X	X				X		X		X		X
EF14		X			X	X				X		X		X		X
EF15		X			X	X				X		X		X		X
Total	5	10	3	2	5	6	9	6	3	6	4	11	4	11	4	11
%	34%	67%	20%	14%	50%	40%	60%	40%	20%	40%	27%	74%	27%	74%	27%	74%

Légende :

EB1 : élève bon, EF12 : élève faible 12 , EM7 : élèves moyen 7, DT : difficultés textuelles,

SN : schéma narratif, DL : difficultés linguistiques, DS : difficultés syntaxiques,

RIT : repérage des indices textuels, N : non, O : oui, Φ : absence de réponse, + : présence de réponses.

Passons maintenant à l'analyse des résultats.

L'analyse de la première partie de la question 7 confirme que 67%, soit 10 élèves sur 15 semblent avoir des difficultés pour comprendre un récit contre 34%, soit 5/15 qui disent comprendre le récit sans difficulté. Pour la deuxième partie, nous avons relevé les difficultés que présentent les 10 élèves [EB2, EM7, EM8, EM9, EM10, EM11, EF12, EF13, EF14, EF15] puis, nous les avons classées par catégorie (voir figure 28). Nous analyserons ces difficultés par ordre d'importance (du nombre le plus élevé au plus faible) :

- 5 élèves ont des difficultés textuelles.

- 3 éléments disent avoir des difficultés lexicales.
- 2 élèves disent avoir des difficultés syntaxiques.

La première catégorie marque le nombre le plus élevé où nous avons recensé les réponses suivantes :

EM8 : « je n'arrive pas à repérer les parties d'un récit ».

EM10 = « je ne comprends pas le récit quand l'histoire est mélangée ».

EF13= « je ne comprends pas bien le récit qui ne suit pas le début, milieu la fin ».

EF14= « j'ai des difficultés pour situer les actions ».

EF15= « je ne comprends pas le récit mélangé ».

Les réponses données par ces élèves confirment que la difficulté majeure dans la compréhension d'un récit réside dans sa structure. De plus, en faisant le lien entre ces résultats et les résultats du test 1, nous remarquons qu'il s'agit des mêmes élèves qui ont échoué pour comprendre les deux nouvelles (le nouvelle 2 et la nouvelle 3). En effet, pour les élèves EM10, EF13, EF15, nous constatons que le récit : « mélangé », « qui ne suit pas le début, le milieu et la fin ... » pose problème. Ces élèves qui semblent être habitués au récit linéaire, comme nous l'avons montré dans notre première hypothèse, trouvent des difficultés dès que l'écriture ne suit pas l'ordre chronologique.

Pour la seconde catégorie, le lexique semble l'une des difficultés que rencontrent les élèves. Nous avons relevé les réponses suivantes :

EB2 : « je bloque devant les mots difficiles », EM8 « certains mots m'empêchent de comprendre l'histoire »...cela veut dire qu'on n'a pas appris à ces élèves à surmonter les difficultés lexicales. De plus, nous remarquons que certains élèves éprouvent des difficultés liées à ces deux catégories, cas de EM8.

Pour la dernière catégorie, il semble que chez certains élèves les tournures des phrases sont l'une des difficultés qui les empêchent de construire le sens du récit. En effet nous avons relevé 2 élèves sur les 15 qui disent :

EM11 : « les phrases complexe m'empêchent de comprendre le récit », EM9 : « les phrases longues ... ». Ces réponses confirment aussi que les difficultés syntaxiques peuvent bloquer la compréhension des élèves.

Les difficultés recensées dans la question 7 sont une confirmation à notre supposition de départ, à savoir que les élèves rencontrent des difficultés diverses qui entravent la compréhension du récit. L'une des difficultés majeure réside dans la structure du récit où les élèves ont du mal à situer les événements, à repérer les différentes parties et à comprendre les récits non linéaires comme le mentionnent EF10, EF13, EM10. Les autres difficultés, que nous ne traitons pas ici sur le plan de la recherche ne sont toutefois pas à négliger sur le plan didactique.

Passons à présent à l'analyse de la question 9 : « Repérez-vous facilement dans un récit le début le milieu et la fin ? Comment faites-vous ? »

Dans la première partie de cette question, nous avons obtenu 60%, (soit 9/15) qui ont affirmé repérer les trois parties contre 40%, (soit 6/15) qui ont des difficultés à repérer ces trois parties. Les réponses positives sont majoritaires, mais une grosse minorité reste en difficulté. Afin de faire le lien avec la question 7, nous avons identifié les 6 élèves qui semblent avoir des difficultés à repérer le début, le milieu et la fin. Nous avons constaté que : EM8, EM9, EM11, EF13, EF14, et EF15 sont les mêmes élèves qui ont affirmé dans la question (7) avoir des difficultés textuelles (voir figure 28), sauf pour EM9.

Nous dégageons donc un "lot" d'élèves (un peu moins de la moitié d'une classe) qui n'a pas appris les stratégies nécessaires à la lecture d'un texte narratif.

Pour la deuxième partie qui concerne les élèves qui ont répondu par « oui », nous avons relevé 9/15 et les réponses ont été regroupées en catégories :

- la première catégorie : 5 élèves utilisent le schéma narratif, exemples EB2 : « pour repérer les parties de l'histoire, je sépare la situation initiale grâce aux questions (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ?). Puis, l'élément qui perturbe l'histoire et enfin, la situation finale »

- La deuxième catégorie : 3 élèves s'appuient sur les indices textuels, par exemple EM10 : « je souligne les débuts de chaque paragraphe : *au commencement, puis, après, mais, finalement* »

- La troisième catégorie : 6 élèves n'ont pas répondu. Ces absences de réponses confirment que ces élèves ne possèdent pas les outils nécessaires pour analyser un récit.

Pour la première catégorie, les élèves qui utilisent le schéma narratif sont : EB1, EB2, EB3, EB4, EM7, EF12. Nous faisons remarquer que les élèves EB1, EB2, EB3, EB4 sont les mêmes qui ont réussi dans le test 1, sauf pour EM7, EF12 qui ont eu des difficultés pour comprendre la nouvelle 2 et la nouvelle 3. Ces résultats ne sont pas étonnant et se confirme les uns et les autres.

Pour la deuxième catégorie, les élèves qui utilisent les indices textuels sont : EB5, EB6, EM10 En effet, les indices textuels ont un rôle à jouer dans la cohérence d'un récit et ils permettent au lecteur de comprendre le déroulement des évènements.

Pour la troisième catégorie, nous avons relevé 6/15 qui n'ont pas donné de réponses. Il s'agit de : EM8, EM9, EM11, EF13, EF14 et EF15. Nous supposons que ces élèves ne possèdent pas les outils d'analyse pour repérer la structure du récit, ni les mots pour en parler ou qu'ils ne veulent pas se donner la peine de répondre.

En conclusion à ces réponses, nous dirons que les résultats obtenus sont révélateurs, les réponses nous ont permis d'identifier quelques outils d'analyse déployés par les élèves pour repérer la structure du récit. Pour les absences de réponses, on peut penser que ces élèves ne possèdent pas les outils d'analyse pour appréhender le récit. D'ailleurs, les réponses à la question 12 confirment que ces élèves s'appuient sur la relecture : « lire plusieurs fois le texte » pour comprendre le déroulement de l'histoire. En outre, la comparaison entre les réponses aux questions 9 et 12, nous ont amenée à identifier sur les 6 absences de réponses à la question 9, 4 élèves qui semblent lire le texte plusieurs fois pour comprendre le déroulement de l'histoire (voir figure28) et c'est ce qui explique les absences de réponses à la question 9. Ces élèves sont : EM9, EF13, EF14, EF15. Passons à l'analyse de la question 10 : «Connaissez-vous des histoires qui ne sont pas écrites en suivant ces trois parties ? Lesquelles ? »

Cette question a pour but de faire émerger les représentations des élèves sur les récits. Elle permet de savoir si les élèves qui ont cité des récits linéaires dans la question 4, connaissaient d'autres récits dont la structure n'est pas linéaire.

Cette question sera d'abord analysée quantitativement pour sa partie fermée puis, qualitativement pour sa partie ouverte.

La lecture de la figure 28 montre des réponses plutôt négatives : la majorité, soit 11/15 ne connaissent pas de récits non linéaires contre seulement 4/15. En faisant une comparaison de ces réponses avec les résultats des tests 1 et 2, nous avons constaté que les élèves qui ont affirmé connaître les récits non linéaires sont les mêmes élèves qui ont réussi aux tests. Il s'agit : EB1, EB4, EB5, EB6.

Pour la deuxième partie, nous remarquerons que les absences de réponses sont de 74%, soit 11/15 et il s'agit des mêmes élèves qui ont répondu par « non » à la première partie de la question. Par contre pour les réponses positives, nous avons relevé 4 propositions (voir figure 28). Le plus étonnant, c'est la présence du même titre chez EB1, EB4, EB5 et EB6, il s'agit du film « Le Titanic » qui se représente sous forme d'une narration rétrospective et bien qu'il s'agisse d'un film, nous avons accepté les réponses.

Afin d'analyser les réponses sur la structure du "Titanic". Nous passons à la question 11 « Comment sont elles racontées ? », cette question est étroitement liée à la question 10. Les réponses à cette question ont été réunies dans le tableau suivant :

Tableau 38 : Les réponses sur la façon dont est raconté un récit non linéaire.

Question 11	Comment sont elles racontées ?
Elèves	
EB1	« <i>une vieille dame qui raconte son histoire</i> »
EB4	« <i>On commence l'histoire par la fin puis on revient sur le début</i> »
EB5	« <i>On raconte ce qui s'est passé pour revenir au début</i> »
EB6	« <i>Elle commence par la fin de l'histoire quand le grand bateau s'est noyé dans la mer</i> »

Pour cette question, nous avons obtenu 74% d'absences de réponses contre seulement 27% de présences de réponses. Les réponses positives appartiennent aux EB1, EB4, EB5 et EB6. Cet échec s'explique en partie par la méconnaissance des élèves aux récits non linéaires, ce qui confirme qu'ils ne l'ont pas fait en

classe en comparant les propositions données dans la question 4 (voir tableau 36).

Les propositions des élèves (voir tableau 38) confirment que les élèves ont compris la manière dont l'histoire se présente. En effet, "Le Titanic" se présente sous forme de narration rétrospective (retour en arrière), ce qui est assez courant dans les scénarios de films d'où l'expression « flash back ». Nous remarquons, dans les réponses des 4 élèves, l'utilisation de « *revient, revenir* » chez EB4, EB5 ; ce verbe renvoie au retour en arrière. De même, les élèves EB1 et EB6 ont expliqué la manière dont l'histoire est racontée.

En conclusion à cette question, nous pensons que les absences de réponses ont confirmé la méconnaissance des élèves aux récits non linéaires. Quant à ceux qui ont surmonté les difficultés de la structure, ils accèdent bien à la compréhension du récit.

Passons maintenant à la question 13 (voir Appendice H) qui se présente sous forme d'activité ou d'un jeu qui vise à identifier les représentations des lecteurs sur les débuts de récits.

Pour ce faire, nous avons proposé aux élèves 5 extraits qui ne sont pas tous des débuts de récits. La question 13 est : « Parmi les textes proposés, quels sont ceux qui vous semblent des débuts de récits ? Dites pourquoi ? ».

Les réponses seront exploitées quantitativement dans la première partie et qualitativement pour la seconde.

Figure 29: Résultats de l'identification des élèves aux débuts de récits.

Q13	T1				T2					T3						T4					T5			
	O	N	CG	IT	O	N	CG	IT	AR	O	N	φ	CG	SF	M	O	N	ACG	SF	Φ	O	N	CG	IT
EB1	X		X		X		X					X					X		X		X		X	
EB2	X		X		X		X			x			x				X		X		X			X
EB3	X		X		X		X	X			X				X		X		X		X		X	
EB4	X		X		X		X				X			x			X	X			X		X	
EB5	X		X		X			X			X			x			X			X	X			X
EB6	X			X		X			X			X					X	X			X		X	
EM7	X		X		X		X					X					X		X		X			X
EM8	X		X			X			X			X					X	X			X			X
EM9	X			X	X		X					X				X			X	X	X			X
EM10	X			X		X			X			X					X				X			X
EM11	X			X	X							X					X	X			X			X
EF12	X			X		X			X		X			x	x	X				X	X			X
EF13	X	X				X			X			X				X				X	X			X
EF14	X	X				X			X			X				X				X	X			X
EF15	X		X			X			X			X					X		X		X			X
Total	15	9	9	6	8	7	6	2	7	1	4	10	1	4	3	5	10	4	6	5	15	0	4	11
%	100%	60%	60%	40%	54%	47%	40%	14%	47%	7%	27%	67%	7%	34%	20%	34%	67%	27%	40%	34%	100%		27%	75%

Légende : s

EB1 : élèves bons, EM 8 : élèves moyens. EF12 : élèves faibles 12.

T1 : Texte 1 / CG : cadre général, IT : indice temporel, T2 : Texte 2 / CG = Cadre général, IT : indice temporel, AR : autres réponses.

T3 : Texte 3 / SF : situation finale, M : mot introducteur.

Texte 4 / ACG : absence du cadre général, SF : situation finale. Texte 5/O : oui, N : non, φ ; absence de réponse.

Pour ce qui est de l'analyse de réponses, nous analyserons les propositions de chaque texte selon l'ordre d'importance, c'est-à-dire des réussites aux échecs.

Analyse des réponses au texte 1 : « Eugénie Grandet » de H. Balzac et le texte 5 : extrait d'un début de conte de Provence.

Pour les textes 1 et 5, nous relevons une réussite totale, 15/15 ont réussi à classer les deux extraits comme début de récit. Pour la seconde partie (pourquoi ?), les élèves se sont appuyés soit sur le cadre général qui présente (le lieu, le temps et les personnages), soit sur les indices temporels (un matin, il était une fois).

Pour le texte 1, nous avons relevé 9 réponses sur 15 qui appartiennent à la première catégorie (CG), comme le souligne la réponse de EB1 : « *le passage est un début parce qu'il présente la situation initiale (temps, lieu et personnage)* ». Tandis que pour la deuxième catégorie (IT), nous avons repéré 6 élèves sur 15 qui se sont appuyés sur les indices temporels. Nous avons relevé à titre d'exemple la réponse suivante, EM9 : « *parce qu'il commence par un matin* ».

De même pour le texte 5, nous avons relevé 4 élèves sur 15 qui se sont appuyés sur le cadre général (CG) contre 11/15 qui se sont appuyés sur les indices textuels(IT) ont classé l'extrait comme début de récit.

Voici une réponse de EM14 : « *C'est un début de récit parce qu'il commence par il y avait une fois* ».

Ces résultats sont positifs dans la mesure où 100% ont réussi le classement ces deux extraits, de plus ils sont appuyés sur de véritables indices discursifs marquant de vrais savoirs linguistiques.

Analyse des réponses au texte 2 : un début de "T'es pas mort" de Antonio Skarmeta.

Pour les propositions des élèves, nous avons identifié 8 élèves qui considèrent le texte comme début de récit contre 7 élèves qui ne considèrent pas ce texte comme un début de récit. Cet échec s'explique sans doute par le fait que, ce

roman commence par des événements historiques, ce qui ne correspond pas aux débuts classiques dont les élèves se sont habitués.

Pour les arguments avancés, nous avons relevé les réponses suivantes :

- pour la première catégorie (CG), 6 élèves se sont appuyés sur le cadre général pour justifier le début du récit. Selon les propos des élèves, cet extrait comporte les éléments suivants : « septembre 1973, Chili, narrateur ».

Comme exemple de réponses, nous citons EB4 : « *c'est un début, parce qu'il présente le temps, le lieu et les faits* ». Nous retrouvons les mêmes réponses pour les élèves EB1, EB2, EB3, EB4, EB7 et EM9.

- pour la deuxième catégorie (IT), 2 élèves se sont appuyés sur l'indice temporel, comme c'est le cas de l'élève (EB5) : « *le 11 septembre 1973* ».

- pour la troisième catégorie (AR), nous avons constaté que 7 élèves considèrent cet extrait comme un fait divers. Ces réponses semblent provenir du fait que le narrateur a commencé son récit par un événement historique. Cela a induit en erreur 7/15 pour classer le texte comme fait divers. C'est très intéressant : ils relèvent des indices mais ils interprètent de façon erronée.

Ces réponses confirment d'une part, l'existence de représentations sur le début de récits que nous qualifierons de "limitées" et d'autre part, une incapacité à penser qu'un récit faisant partie de l'actualité, ce qui explique le classement du texte 2 comme un fait journalistique.

Ainsi, les récits ne commencent pas toujours comme dans le texte 1 et 5 où nous avons obtenu 100% de bonnes réponses.

#### Analyse des réponses au texte 4 : Extrait de la nouvelle 'Le K' de Dino Buzzati

Pour cet extrait relevé dans le manuel de 1.AS, nous n'avons pas obtenu une unanimité pour les bonnes réponses. En effet, nous avons relevé 10/15 bonnes réponses contre 5/15 pour les réponses non attendues. Pour les bonnes réponses, la justification des élèves était semblable à celle des autres textes. Les élèves EB1, EB2, EB3, EM7, EM9 et EM15 ont classé ce texte comme fin de la

première séquence de la nouvelle<sup>21</sup>. Tandis que pour les élèves EB4, EB6, EM8 et EM11, ils ont mentionné l'absence du cadre général (ACG).

Pour les absences de réponses, nous avons été surprise par les absences de justifications. Cela s'explique peut être, par le fait que le choix des élèves était non pertinent.

### Analyse des réponses au texte 3 : "Quand Angèle fut seule..." de Pascal Mérigeau

Nous avons relevé pour ce texte des absences de réponses de 67%, (soit 10/15) qui n'ont pas réussi à classer cet extrait. En ce qui concerne les bonnes réponses, nous assistons à deux catégories de réponses (voir figure 31) :

#### Les réponses attendues :

- 1 élève sur 15 considère cet extrait comme un début de récit
- 4 élèves sur 15 considèrent cet extrait comme une situation finale.

#### Les réponses non attendues :

Elles concernent les absences de réponses, nous n'avons pas relevé de justification, leur silence confirme leur incapacité à situer le texte.

Voici un tableau récapitulatif des résultats :

Tableau 39 : tableau récapitulatif des réponses au texte 3.

Réponses	Elèves	Total
Absence de réponse (φ)	EB1, EB6, EM7, EM8, EM9, EM10, EM11, EF13, EF14, EF15.	10
Réponses attendues (N)	EB2, EB3, EF12, EB4, EB5,	5

Seul un tiers des élèves a répondu à notre attente. Les élèves EB3, EB4, EB5, EF12 ont classé l'extrait comme situation finale, justifiant ce choix par la présence des éléments conclusifs d'une fin d'histoire (mort du personnage), une fin plutôt dysphorique (triste). A ce premier argument, nous avons relevé un deuxième qui renvoie au mot introducteur : « bien sûr ». Selon les réponses de EB3 et EF 12 le mot introducteur « bien sûr » ne convient pas pour un début de récit. Par contre, EB2 a classé le texte comme début de récit en justifiant son choix par la présence du cadre générale (voir figure 29).

<sup>21</sup> Nous tenons à signaler que la nouvelle 'Le K' est présentée en trois parties dans le manuel de 1.AS.

En effet, cet extrait regroupe les éléments essentiels d'un début de récit qui comprend les personnages (Angèle, Baptiste, Thibault, Emilie Martin, Germaine Richard) et le lieu (L'église).

Pour ce qui est des absences de réponses, nous constatons pour ces élèves des difficultés à situer le texte. Un récit, selon les arguments de certains élèves, débute par « Il était une fois », autrement dit, les élèves confondent donc entre récit et conte. De plus, nous avons retrouvé les mêmes réponses dans la question 5 et il s'agit des mêmes élèves qui n'ont pas donné de réponses : (EB6 EM10 EF13, EF15) (voir tableau 39). Par contre, pour EB1, EM7, EM9, EM11, EF14., nous avons obtenu des absences de réponses qui s'expliquent sans doute par des difficultés à situer le texte.

Ainsi, les résultats du texte 3 sont un échec par rapport aux résultats des textes 1 et 5 qui sont une réussite. Ce constat confirme l'existence de représentations que nous qualifierons de figées. Les élèves en sont restés à des souvenirs de récits primaires et canoniques. On ne leur a pas enseigné, que tout l'art du récit (à l'écrit ou à l'oral) consiste à bouleverser les événements pour tenir le lecteur en haleine.

En conclusion à la question 13, nous considérons que les résultats obtenus confirment des difficultés pour identifier les débuts de récits qui ne se présentent pas d'une manière que nous qualifierions de « classique ». En faisant un tri croisé entre les résultats de la question 13 et les résultats obtenus dans le test 1, nous confirmons que les élèves qui ont réussi à comprendre et classer les cinq textes, sont les mêmes élèves qui ont réussi au test 1, il s'agit : EB1, EB2, EB3, EB4.

#### Bilan des questions combinées

Les résultats obtenus dans les questions combinées nous ont permis d'identifier les difficultés rencontrées par les élèves et qui sont d'ordre, lexicales, syntaxiques et surtout textuelles. De plus, les réponses données par les élèves nous ont révélé l'existence de représentations figées sur le récit et qui s'expliquent en partie par une absence de culture narrative.

### 3- 4 Synthèse des résultats

Les résultats obtenus nous permis de classer le texte narratif comme le type le plus apprécié auprès des élèves (Q3, Q4) et d'identifier quelques difficultés rencontrées par ces élèves (Q12) : difficultés lexicales, syntaxiques et textuelles relatives à la structure. De plus, les réponses à la question 8 nous révèlent quelques stratégies utilisées par les élèves pour comprendre le déroulement des évènements.

Pour ce qui est des représentations que se font les élèves sur le récit (Q5, Q10, Q11, Q ,13), les réponses obtenues convergent vers le fait que pour la majorité des élèves un récit commence par « Il était une fois » et se présente de façon linéaire suivant ainsi un ordre chronologique. Ces représentations stéréotypées entravent la compréhension du texte narratif. Tous ces résultats vont nous permettre de répondre à notre troisième hypothèse.

En conclusion, nous dirons qu'il faudrait évidemment prendre toutes ces réponses en compte si on veut rénover la didactique du texte littéraire en français, et précisément en Algérie. Nous tenterons de remédier à ce genre d'obstacles dans les pistes didactiques proposées dans la quatrième partie.

### 4- Réponses aux hypothèses

Il nous est à présent possible, avant de tracer quelques pistes pour une didactique du texte littéraire adaptée aux élèves du secondaire en Algérie, de répondre à notre problématique en tentant de valider à nos hypothèses de départ.

Comme nous l'avons déjà dit dans l'introduction générale, nous voulons à travers cette recherche mettre en lumière les difficultés que rencontrent les élèves de 1.AS, lors de la lecture d'un texte narratif. Grâce à notre enquête, nous sommes à présent en mesure de répondre à nos hypothèses.

Concernant notre première hypothèse : « les élèves ont des difficultés à comprendre les récits non linéaires », il nous semble avoir démontré que la non linéarité d'un récit peut troubler voire empêcher la compréhension de textes narratifs. Les élèves comprennent mieux les récits linéaires dans lesquels le

temps de l'histoire correspond au temps de la narration. Par contre, ils ont des difficultés pour comprendre les récits complexes qui présentent des enchâssements, des retours en arrière.

Pour la deuxième hypothèse : « les élèves ont du mal à identifier et à interpréter certains indices textuels qui leur permettent de repérer le déroulement des événements dans l'histoire », nous avons vu qu'elle a été validée de façon partielle; or ce n'est pas le cas de tous les indices textuels. En effet, nous avons démontré que les élèves identifient facilement certains indices (articulateurs chronologiques et logiques, les formes verbales, les personnages) mais que pour interpréter ces indices et comprendre le déroulement des événements, ils ont du mal. En effet, nous avons remarqué dans l'activité 3, que la difficulté vient de certains articulateurs chronologiques qui marquent la simultanéité, la postériorité ou l'antériorité. De même, certains articulateurs logiques posent problème car pour comprendre le déroulement de l'histoire, il faut saisir l'enchaînement logique (cas de l'activité 2). Quant aux valeurs des temps verbaux par rapport au moment de l'énonciation, nous avons recensé beaucoup de difficultés pour interpréter les différentes formes verbales. La majorité des élèves ont du mal à situer les différentes formes verbales et à s'en servir pour comprendre le déroulement de l'histoire.

Pour la troisième hypothèse : « les représentations que se font les élèves sur le récit risquent d'entraver leurs capacités de compréhension », nous avons vu que les élèves véhiculent des représentations que nous avons qualifié de limitées. Selon les réponses recensées, la majorité des élèves considèrent qu'un récit est toujours chronologique, représentations corrélées à une confusion entre le temps de la fiction et celui de la narration. Ils confondent de plus récit et conte et ont du mal à imaginer qu'un récit peut être actuel, dans notre monde.

Bien sûr, nous nous sommes appuyée pour valider ces hypothèses sur les réponses majoritaires. Mais, heureusement elles ne sont pas unanimes puisque certains élèves, mêmes dans les conditions actuelles d'enseignement, réussissent à contourner les obstacles et à comprendre le texte littéraire, à avoir des

connaissances structurelles et à savoir se servir d'indices discursifs. Toute fois, cette recherche confirme que les problèmes de structure ne sont pas les seuls à entraver la compréhension.

Nos hypothèses nous semblent donc validées, elles nous permettent à présent d'envisager les suites à notre recherche, en proposant quelques modestes propositions de remédiation.

## QUATRIEME PARTIE

### PROPOSITIONS ET PISTES DIDACTIQUES

Dans cette dernière partie, nous proposons quelques pistes didactiques pour favoriser l'acquisition d'une compétence de compréhension narrative en français, en vue de construire plus efficacement le sens des textes lus.

Pour ce faire, nous avons organisé nos propositions autour de deux axes :

- propositions concernant les objectifs du programme de français en Algérie ;
- propositions d'apprentissage.

#### 1-Variation des objectifs du programme scolaire

Pour apprendre à comprendre, il faut apprendre à interpréter, donc travailler sur des textes qui mettent en oeuvre ce processus et offrent des obstacles à l'interprétation. Selon TAUVERON : « *Si on n'entre pas dans le processus d'interprétation, après avoir dépassé le stade de la lecture déchiffrement, la lecture est confinée dans une conception réductrice* » [26]. Or, paradoxalement, « *on ne donne guère à lire que des textes lisses* » [26], c'est-à-dire des récits faciles à comprendre et qui se présentent sous une structure canonique et linéaire. Si nous voulons enseigner la compréhension et particulièrement la compréhension de textes narratifs, il faut entraîner les élèves à des textes résistants, TAUVERON [26]. Il y a un moment où le lecteur considère que ce qui est compris d'emblée n'est pas suffisant et il considère qu'il faut aller plus loin.

Par ailleurs, les difficultés des élèves ne sont pas liées qu'au texte, elles découlent aussi de l'enseignement scolaire qui leur est apporté. Sachant que la facilité décourage la motivation, en proposant aux élèves des textes simples, nous créons des barrières entre lecture et élèves.

En effet, le programme pourrait se donner comme objectif de sensibiliser enseignants et élèves à des récits complexes. Ils peuvent aussi entrer dans la démarche de l'écrivain au fil des années. Cela peut se réaliser par variation des supports, tels que les bandes dessinées, projection de films, les chansons et théâtre qui utilisent souvent des flashs- back (retours en arrière), des anticipations, enchâssement de plusieurs récits, récit à plusieurs voix ... Ces différents supports permettent d'une part, de donner l'envie aux élèves de s'entraîner et d'autre part, de leur faire découvrir différentes manières de raconter une histoire.

Dans une démarche allant du simple au complexe, le programme scolaire pourrait se fixer comme objectif au secondaire, d'attirer l'attention des élèves sur certaines différences que présentent des récits par rapport à leurs structures. Nous proposons ici, à titre d'exemple, quelques activités sur des récits complexes qui ont pour objectif de développer une compétence de lecture narrative<sup>22</sup>.

## 2- Varier les supports

Après que le choix des textes narratifs est fait, l'enseignant prendra le temps de travailler sur les différentes composantes du récit. Nous proposons dans ce qui va suivre quelques aspects fondamentaux dans la construction du récit.

### 2-1 Le traitement du temps par la bande dessinée pour les élèves du secondaire

La bande dessinée est un bon support pour analyser la structure temporelle. Outre son aspect ludique, elle se caractérise par une décomposition de l'action qui se situe dans un temps donné mais aussi dans un espace donné. La chronologie est souvent marquée et assez simple à appréhender. Le dessin peut suffire pour donner des indications sur le lieu de l'action.

---

<sup>22</sup> Nous tenons à signaler que les aspects soulevés dans ces pistes didactiques, sont le résultat de notre recherche.

Nous pourrions proposer aux élèves de 1.AS de remettre dans l'ordre les vignettes découpées dans une planche, de transposer une BD en récit par écrit en respectant le fil narratif, la traduction des décors et des atmosphères.

Afin d'illustrer cette démarche, nous proposons un exemple de récit complexe à travers une bande dessinée proposée par Laetitia Merendet [13].

**Support :**

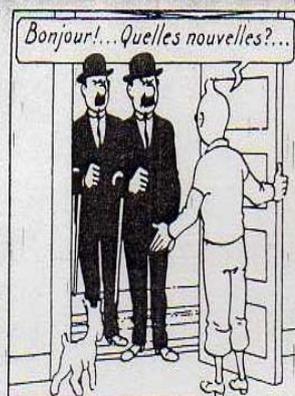
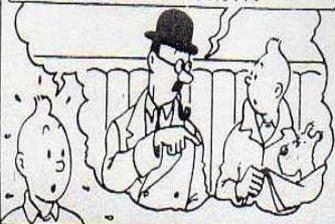


Charmante soirée!... Je vous dépose chez vous et je rentre à Moulinsart.



UNE ÉTRANGE ÉPIDÉMIE APRÈS LE CINÉASTE CLAIRMONT  
**LE PROFESSEUR SANDERS-HARDMUTH EST FRAPPÉ PAR UN MAL MYSTÉRIEUX**  
 Avant-hier dans la soirée le cinéaste Clairmont, rentré récemment d'un voyage en Amérique

Songez à tous les égyptologues qui sont morts mystérieusement après avoir ouvert le tombeau de Tout-Ankh-Amon... Vous verrez, la même chose arrivera à ceux qui ont violé la sépulture de ce roi inca...



Bonjour!... Quelles nouvelles?...



Euh... ça va... Oui, ça va... On ne peut pas dire que ça ne va pas...

Oui, ça va, ça va... Je dirais même plus: on ne peut pas dire que ça ne va pas...

Somme toute, ça va?



Oui... Euh... Vous avez lu le journal, ce matin?... "Une mystérieuse épidémie"... Le professeur Sanders-Hardmuth?...

Oui, j'ai lu...



Ah! oui... Et... Que pensez-vous de cette histoire?...

Je ne sais pas... Cela me paraît étrange, bien sûr, mais enfin, c'est peut-être une simple coïncidence...



Non, non, il y a là plus qu'une coïncidence...

Sans doute avez-vous raison, mais comment le prouver?... Et d'abord, quelle est cette mystérieuse maladie?...

### Pourquoi cette planche ?

Cette planche est extraite de l'album : *Les 7 boules de cristal*, Hergé, 1948). Cette planche est tout à fait adaptée aux bouleversements de la chronologie et des variations de la vitesse du récit, puisque la structure temporelle est soulignée par la disposition des vignettes. En effet, la première ligne rassemble les vignettes qui rapportent les évènements de la soirée; la deuxième souligne les bouleversements de la chronologie et les variations de la vitesse du récit par un dialogue, puisqu'on y retrouve l'ellipse et le retour en arrière. La quatrième et cinquième ligne jouent sur le suspense. La réflexion de Tintin est retardée par l'arrivée des « Dupont » et la planche se termine par un questionnement.

Nous voulons à travers cette planche montrer que les outils d'analyse définis pour les textes servent aussi à l'analyse de la bande dessinée. D'autre part, grâce à l'image, les élèves vont pouvoir visualiser ces outils pour les intégrer et les réutiliser dans la production de texte et les lectures.

### Objectifs

- Apprendre à transformer une bande dessinée en récit.
- S'interroger sur le rôle adopté dans le texte.
- Faire reconnaître la structure canonique.
- Faire identifier les transformations que l'auteur fait subir à la structure.
- Identifier les indices qui permettent malgré tout de suivre l'histoire : indices linguistiques et iconiques.

### Organisation de la séance :

La séance se déroule en deux phases<sup>23</sup> : la première se fait à l'oral, elle se présente sous forme d'un jeu de questions et de réponses. Elle consiste à lire la planche de la bande dessinée et à analyser l'organisation du récit complexe. La seconde est écrite : les élèves doivent transposer la BD en un récit.

---

<sup>23</sup> Nous tenons à signaler que nous nous sommes inspirée de la démarche de Laeticia Merendet [13].

### Analyse orale

L'enseignant demande aux élèves de lire le texte à plusieurs voix, les volontaires doivent choisir leur personnage. L'enseignant les laisse faire jusqu'à ce que le problème des vignettes 4, 6 et 7 se pose : qui parle ? Ils s'aperçoivent alors qu'il y a un narrateur qui structure l'organisation temporelle du récit (vignette 4, ellipse), qu'il y a un personnage qui n'est pas dans la pièce avec Tintin et qui va parler (vignette 7, retour en arrière). Dans la chronologie des événements, le retour en arrière de la vignette 7 leur saute aux yeux. En effet, la bulle montre Tintin et un homme, à un autre moment que celui où l'on voit Tintin, quand on suit les événements de la planche. Par ailleurs, l'image de la vignette 6 représente, un point de vue interne à Tintin.

L'enseignant peut interroger les élèves sur l'organisation du récit : d'une part sur les variations de la durée du récit et d'autre part sur les bouleversements de la chronologie. Ce qui leur saute aux yeux, c'est l'ellipse temporelle, d'autant qu'entre la vignette 3 et 4, nous passons de la nuit au matin. Ensuite, il est important d'évoquer le reste de l'organisation temporelle de la planche, qui comporte d'autres brèves ellipses puisqu'on ne voit pas tous les mouvements des personnages : le lecteur fait lui-même le lien entre les vignettes.

Dans la chronologie des événements, là encore, le retour en arrière de la vignette 7 est marqué par la bulle montrant Tintin et un homme à un autre moment. Nous pouvons aussi faire remarquer l'étroit lien entre l'image et le texte :

- dans la vignette 5 : le trouble et les interrogations du personnage sont à la fois marqués par le visage du personnage et les codes de la bande dessinée (les gouttes autour de la tête et le point d'interrogation dans la bulle).
- Dans la vignette 8 : le suspens se manifeste par la mise en suspension des paroles de Tintin et de ses pensées interrompues par la sonnerie (on sonne à la porte d'entrée).

En ce qui concerne le genre, on peut demander d'expliquer dans quel genre de récit on situe cette aventure de Tintin. Même si dans le passage lu l'aventure

parait fantastique, le récit reste policier puisque l'on sait que le mystère va être résolu à la fin de l'enquête.

### Transposition de la bande dessinée en récit

Dans la deuxième activité, il s'agit de montrer qu'une histoire peut être racontée de différentes manières en fonction du choix du narrateur et du choix du point de vue. Les élèves sont amenés eux aussi à choisir ces instances lorsqu'ils créent leur propre texte, en fonction de ce qu'ils veulent mettre en valeur dans leur production.

Voici la consigne proposée aux élèves : « Transposez cette planche, de la vignette 4 à la vignette 14, en un récit au passé ».

Avant de commencer, l'enseignant fait remarquer aux élèves qu'il faut choisir un point de vue et qu'il faut aussi sélectionner les informations en fonction de ce choix. Collectivement, l'enseignant et les élèves font la liste des narrateurs possibles et des points de vue qu'ils vont choisir.

- un narrateur interne à l'histoire : Tintin, Milou, les Dupondt, « je ».
- un narrateur externe à l'histoire.
- point de vue interne pour un narrateur interne à l'histoire.
- Point de vue interne à un personnage, externe ou omniscient pour un narrateur externe.

Les élèves sont regroupés par deux .L'enseignant doit insister pour qu'ils utilisent des éléments qui permettent de reconnaître le point de vue (des verbes annonçant la pensée du personnage pour le point de vue interne; pour le point de vue omniscient, il faut entrer dans les pensées des personnages...). Une fois les productions terminées; l'enseignant demande aux élèves de lire leurs travaux.

Les critères sont les suivants :

- le respect du point de vue utilisé (interne, externe, omniscient).
- le respect des informations données en fonction du point de vue choisi.

## 2-2 Familiariser les élèves avec l'ordre dans le récit à partir d'un dessin animé.

### Le récit enchâssé pour des collégiens.

À partir de *L'œil du loup*, roman de Daniel Pennac, 1994, a été créé un film animé de Hoël Caouissin (1998). Voici le résumé de l'histoire :

Dans un zoo, un enfant et un vieux loup borgne se fixent, œil dans l'œil. Toute la vie du loup défile au fond de son œil : une vie sauvage en Alaska, une espèce menacée par les hommes. L'œil de l'enfant raconte la vie d'un petit Africain qui a parcouru toute l'Afrique pour survivre, et qui possède un don précieux celui de conter des histoires qui font rire et rêver. On voit défiler dans ce roman deux récits parallèles enchâssés (la mémoire du loup et celle de l'enfant) dans le récit conducteur; la rencontre : (le face-à-face au zoo et la fin heureuse). Les chapitres sont bâtis à partir de cette structure narrative, appelée également par le titre de chaque chapitre :

- Chapitre premier : La rencontre entre les deux principaux personnages.
- Chapitre deux : L'histoire du loup.
- Chapitre trois : Celle du petit garçon.
- Chapitre quatre : Une fin "heureuse" pour les deux protagonistes du roman.

A partir du dessin animé, l'enseignant peut construire une piste pédagogique de la façon suivante :

### Pistes à suivre :

#### **1-La construction du dessin animé.**

Après un premier visionnage du dessin animé, l'enseignant demandera aux élèves de résumer l'ensemble du film et de rappeler ce qu'ils en ont retenu en se focalisant sur quelques catégories (personnages, lieux, images, sons). On pourra alors :

- présenter un tableau à compléter, retraçant le déroulement des différentes séquences du film.
- mettre en valeur la construction en alternance des deux récits, celui du loup et celui de l'enfant.
- demander aux élèves de décrire l'enchaînement et le passage d'un récit à l'autre.
- on pourra étudier les autres dimensions de la construction du film : alternance des voix du loup et de l'enfant, analyse plus approfondie des images naïves d'ouverture et de fermeture.

- De la même façon, on pourra demander aux élèves d'imaginer un personnage qui raconte sa vie avec un changement de lieu et de temps. On pourra aussi leur demander de placer les événements sur une frise du temps et repérer la durée de l'aventure, relever les allers-retours.

## **2-Confrontation de deux mondes.**

Demander aux élèves de dresser la liste de ce qui rapproche et de ce qui distingue l'enfant et le loup, dans la narration (violence de la chasse et de la guerre ; amitié avec une louve et avec des animaux) mais, aussi dans le traitement des couleurs (l'or de paillette et celui du désert, le rapprochement entre le désert et la neige, l'opposition majeure entre Nord et Sud). Chercher à localiser une séquence d'après une simple écoute de la bande-son, et justifier (noms, récit, musique, bruits...).

## **3-Comparaison avec le roman.**

Étudier le rapport avec le roman de Daniel Pennac, que l'on peut faire lire après avoir vu le dessin animé, pour y chercher les différences de construction (les deux histoires se succèdent sans se croiser, fin plus lente...), les personnages supplémentaires (notamment les animaux africains).

Cette lecture, un peu longue (93 pages), peut se faire sur 9 séances réparties au maximum sur trois semaines<sup>24</sup>.

Voici quelques activités collectives et individuelles

### 1. La structure narrative (une séance) .

- Discussion sur le contenu de l'histoire : premières impressions, premiers résumés oraux.
- Repérage des éléments qui permettent l'enchaînement des séquences narratives (pp. 21, 27, 73, 134).
- Mise en évidence de la structure narrative avec enchâssements : les chapitres I et IV, fils conducteurs et moments de référence du récit, encadrent les chapitres II et III. Ceux-ci sont les films de la vie du loup et de celle de l'enfant défilant au fond de leur œil ouvert. Deux histoires, chacune vue dans l'œil de l'autre personnage, avec enchâssement dans l'une et l'autre : l'arrivée de la louve, l'arrivée d'Afrique dans le zoo, la rencontre avec le guépard.

---

24 Ce travail est largement inspiré d'une production du CRDP de Clermont-Ferrand et que nous pouvons retrouver sur :

[http://crdp.acclermont.fr/espaceecole/lecture\\_longue/loup\\_sce\\_pedago\\_imp.htm](http://crdp.acclermont.fr/espaceecole/lecture_longue/loup_sce_pedago_imp.htm)

## 2. Le narrateur, le point de vue (une séance).

- Recherche du narrateur à l'aide d'un questionnement conduit par l'adulte pour repérer : *Qui raconte ? Qui parle ? Qui dit Je ? De qui dit-on Il ou Elle ?*
- Mise en évidence des éléments de réponses sur des textes de travail pertinents, issus des chapitres I et II.
- Mise en mémoire collective pour assurer un guidage dans le suivi du récit.
- Lecture du chapitre I du point de vue de l'enfant : ce qu'il pense de la situation, du loup, ses réflexions, ses questions (style direct).
- Relevé du point de vue des loups sur l'homme dans le chapitre II.
- Relevé des commentaires du loup (ce qu'il pense). Les références des pages sont données aux élèves (pp. 17, 20, 24, 35.).

Ainsi à travers cette démarche, l'enseignant passe de la compréhension d'un support visuel (dessin animé) à la compréhension d'un support écrit (le roman).

## 2-3 Propositions de récits non linéaires pour le cycle secondaire.

Entrer dans un texte et le lire jusqu'au bout n'est pas chose simple. On sait, en effet, qu'il ne suffit pas d'exiger la lecture pour que les élèves se mettent immédiatement au travail, pour qu'ils comprennent le sens d'un texte et en découvrent les enjeux. Et pour peu que le récit proposé se plaise à jouer avec la littérature en s'écartant des constructions narratives classiques, la tâche s'avère hautement problématique.

Pour ce faire, nous proposons deux récits non linéaires avec des démarches différentes. Voici les titres des récits :

- texte 1 : *Polaroïds*, 'Éric Neuhoff parue dans la revue *L'infini*, 2003. [37].
- texte 2 : *Arsène Lupin contre Herlock Sholmès*; M. Leblanc. *Librairie générale Française*, 1963. [13]

Pour la nouvelle "*Polaroïds*", il s'agit d'un court récit construit à partir d'une idée narrative originale. Le narrateur feuillette un album et évoque une histoire d'amour passée. Chaque paragraphe s'organise autour de la description d'un polaroïd et

des souvenirs que cette image évoque. Le texte est discontinu, le temps et les lieux sont éclatés. C'est la toute fin du récit qui donne la cohérence à l'ensemble.

Pour la démarche pédagogique, nous nous sommes inspirée de Denis Fabé [38], qui considère que les "innovations" narratives de l'auteur seraient transformées en problèmes à résoudre. Il s'agit d'un dispositif didactique particulier fondé sur une question pédagogique évidente : comment réduire la distance entre les compétences de lecteur expert et celles de ces élèves encore en apprentissage de lecture ?

Objectif : Etudier le récit non linéaire.

Voici le texte<sup>1</sup> :

Ça, c'était en Grèce, le premier jour. Elle était assise sur le balcon. La chambre donnait sur la mer. Maud portait un tee-shirt que je lui avais prêté. Elle avait eu la flemme de défaire sa valise. Débiller mon sac lui avait suffi. Je ne sais pas comment elle s'était débrouillée, mais elle était déjà bronzée. C'était l'époque où je ne la connaissais pas encore très bien. Je me souviens que ce soir-là, il y a eu un drame au restaurant. A côté de nous, un couple de Français s'est engueulé. « Ma femme est une putain » braillait le mari. Il disait cela comme s'il s'agissait d'un titre de film.

L'appartement que nous avons loué, un hiver, rue de la Faisanderie. Dans le fauteuil crapaud qu'elle avait recouvert de toile écru, Maud feuilletait un magazine féminin. Je n'aime pas sa jupe de cuir. Les invités n'allaient pas tarder. Elle s'impatientait : « Mon gigot. ». Je crois que finalement le dîner a été réussi. Patrick a raconté un tas d'histoires sur la Sardaigne.

Pieds nus, une serviette blanche nouée autour des aisselles, une brosse à cheveux dans la main, Maud éclate de rire devant le lavabo. A l'hôtel Porta Rossa de Florence, les salles de bains sont mieux que les chambres. 10-11-82, c'est inscrit au dos de la photo. Maud avait les cheveux très longs. Peut-être qu'à ce moment précis je rêvais un peu de mourir étouffé dans les cheveux de Maud. C'est bête, hein ?

Figureras 33km, indique la borne kilométrique, Maud est appuyée dessus. Elle ne regarde pas l'objectif. Elle boude parce qu'il ne fait pas assez chaud, en juin, à Cadaquès. Au Rocamar, le concierge était saoul à longueur de journée. Il tirait les cartes aux rares clients. Il était Gémeaux Maud aussi. La douche était détraquée. On allait se laver dans la chambre voisine qui était vide. Le matin, au bord de la piscine, je lisais *Moby Dick* en folio. A Barcelone, nous avons loué une 205 Peugeot, Rouge vif.

Ainsi, nous nous étions arrêtés à Aix (nous descendions sur la Côte d'Azur). Maud est à la terrasse des deux garçons. Elle croise les jambes comme seules les filles savent le faire. Nous avons déjeuné chez Charvet. Après, Maud avait acheté une cassette de David Bowie, pour la voiture, et un Minox. Le Minox, j'étais contre. D'ailleurs, il n'a jamais marché. Bowie, la cassette a disparu quand on nous a volé l'autoradio, dans un parking. A Saint-Tropez, il a plu tout le temps.

La maison de Saint-Michel de Montaigne. Dans la salle à manger, Maud brandit ses lunettes de soleil. Elle écarte les bras. Le jour commençait. La photo n'est pas terrible. La nuit, Maud pleurait dans son lit. Elle prétendait que la maison était hantée. Du coup, ça me fichait la trouille. Nous devions y passer deux semaines. Nous sommes restés trois jours. Maud avec sa mère, sur la terrasse de la villa que nous avons occupée trois étés de suite, en Sicile. Quelles vacances étaient-ce ?

La date n'est pas marquée. Le soir tombe, elles rigolent et boivent du vin de Salina dans des verres en Pyrex. De profil, c'est fou ce qu'elles peuvent se ressembler. Maud sera comme ça, dans quelques années.

Un de ces vents, Maud est toute décoiffée. Sa jupe lui bat sur les jambes. La photo a été prise à Lisbonne, en haut de l'ascenseur construit par Eiffel. Le garde-fou est en fer forgé tarabiscoté. Au-dessus, des grillages montent très haut pour empêcher les gens de se jeter dans le vide. Depuis, le quartier alentour a brûlé. Plus tard, j'apprendrai que nous avions réservé une chambre dans l'hôtel où Truffaut avait tourné *La Peau douce*.

La Sicile, de nouveau. Maud sort du bar Del Porto. Elle a commandé un granité au citron. Son tee-shirt est griffé du n°5 de Chanel. Le lendemain, elle tombait malade. Un truc au ventre, on n'a jamais su au juste. C'est ma dernière photo d'elle. Pour une photo d'adieu, elle ne casse rien. Je ne pouvais pas prévoir.

Je n'ai pas de photo d'elle avec son type. Au début, je me demandais la tête qu'il avait. Elle, je ne l'ai pas revue depuis trois ans. De toute façon, il paraît qu'au bout d'un certain temps les Polaroids s'effacent complètement.

*Polaroids*", d'Éric Neuhoff parue dans la revue "L'infini"

Déroulement de la séance :

### **1- Commencer la lecture**

« *Je n'ai pas de photo d'elle avec son type. Au début, je me demandais la tête qu'il avait.*

*Elle, je ne l'ai pas revue depuis trois ans. De toute façon, il paraît qu'au bout d'un certain temps les Polaroids s'effacent complètement ».*

Voici le titre et la fin d'une nouvelle que nous allons lire dans son intégralité.

a) Essayons ensemble d'identifier la situation d'énonciation :

Qui parle ? A qui ? Quand ? De quoi ? De qui ? Comment ?

b) Essayons d'émettre des hypothèses sur le reste de la nouvelle :

- Que peut-elle raconter ?
- Comment l'auteur va-t-il s'y prendre ? Quel type de texte va-t-il choisir ?

## 2- Continuer la lecture

*Ça, c'était en Grèce, le premier jour. Elle était assise sur le balcon. La chambre donnait sur la mer. Maud portait un tee-shirt que je lui avais prêté. Elle avait eu la flemme de défaire sa valise. Débarrer mon sac lui avait suffi. Je ne sais pas comment elle s'était débrouillée, mais elle était déjà bronzée. C'était l'époque où je ne la connaissais pas encore très bien. Je me souviens que ce soir-là, il y a eu un drame au restaurant. A côté de nous, un couple de Français s'est engueulé. « Ma femme est une putain » braillait le mari. Il disait cela comme s'il s'agissait d'un titre de film.*

### Travail collectif :

a) Voici le début de la nouvelle que nous allons lire : quel rapport faites-vous entre le titre, le texte, et la fin du texte ?

b) Est-ce que ces premières lignes confirment ou infirment vos hypothèses ?

c) Que peut-on dire du type de texte que l'auteur a choisi ?

### Travail en groupe :

a) Soulignez les passages descriptifs, faites un rapide schéma de l'image que vous obtenez.

b) Que disent les passages que vous n'avez pas soulignés ?

c) Combien dure la scène qui est décrite dans ce passage ?

d) Repérez tous les présents de l'indicatif du passage : expliquez leur emploi.

e) Quels sont les autres temps utilisés ? Expliquez leur emploi.

## 3- Lecture complète de la nouvelle :

Lecture du texte et explicitation du vocabulaire, des mots et expressions.

### A) Travail sur la fiction :

- Le personnage de Maud : que sait-on d'elle au travers des commentaires de son ami ? (physique, attitudes, caractère).
- Les personnages secondaires : que sait-on d'eux, à quoi servent-ils dans l'histoire ?
- Le narrateur, que sait-on de lui, de son caractère, de l'évolution de ses sentiments ?

### B) Travail sur la narration

- Relevez toutes les indications de lieu : qu'en concluez-vous ?
- Relevez toutes les indications de temps, qu'en concluez-vous ?

### Texte 2

Par ailleurs, dans le but d'entraîner les élèves de 1.AS au bouleversement de la chronologie, nous proposons un autre récit intitulé : *Arsène Lupin contre Herlock Sholmès*, de Maurice Leblanc. Nous nous sommes inspirée pour la démarche et le texte des séquences proposées par Laeticta Merendet [13].

A travers ce récit, nous proposons de faire redécouvrir le retour en arrière et l'anticipation, comme éléments indispensables à la compréhension du récit. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de ces ruptures de la chronologie.

En effet, ils connaissent le « flash-back » que le cinéma utilise, il l'emploie aussi dans leur récit, mais sans avoir conscience de ses enjeux.

### Objectifs

Découvrir deux bouleversements de la chronologie; le retour en arrière et l'anticipation.

Pour préparer les élèves, l'enseignant propose de lire le texte à la maison et de répondre aux questions suivantes :

- Qui sont l'auteur et les personnages acteurs des événements du passage ?
- Quel est le statut du narrateur ? Montrer que le narrateur en sait plus que les personnages dans les lignes 35 à 40.
- Quel est le cadre spatio-temporel de ce passage et les différents lieux des événements ?

Ces questions permettent une lecture du texte orientée vers les bouleversements de la chronologie. En effet, l'élève va faire une différence entre les personnages présents, les lieux des événements racontés et les lieux évoqués, qui seront, en fait, ce du retour en arrière et de l'anticipation.

### Support :

*Lors d'une brocante, le professeur Gerbois acheta un secrétaire. Un homme étrange voulu absolument le lui racheter mais M.Gerbois, heureux d'avoir fait l'acquisition d'un bien tant convoité, refusa. Quelques jours plus tard le secrétaire lui fut dérobé...*

(1) Ce qui étonna le juge d'instruction, c'est l'admirable simplicité des moyens employés. En l'absence de Susanne, et tandis que la bonne faisait son marché, un commissionnaire muni de sa plaque, des voisins la virent, avait arrêté sa charrette devant le jardin (5) et sonné par deux fois. Les voisins ignorant que la bonne était dehors, n'eurent aucun soupçon, de sorte que l'individu effectuera sa besogne dans la plus absolue quiétude.

A remarquer ceci : aucune armoire ne fut fracturée, aucune pendule dérangée. Bien plus le porte monnaie de Susanne, (10) qu'elle avait laissé sur le marbre du secrétaire, se retrouva avec les pièces lorsqu'il contenait. Le mobile du vol était nettement déterminé, ce qui ce qui rendait le vol d'autant plus inexplicable. Car, enfin pourquoi courir tant de risques pour un butin si minime ?

(15)Le seul indice que pu fournir le professeur fut l'incident de la veille.

*« Tout de suite ce jeune homme a marqué, de mon refus, une vive contrariété, et j'ai eu l'impression très nette qu'il me quittait sur une menace »*

(20)C'était bien vague. On interrogea le marchand. Il ne connaissait ni l'un ni l'autre de ces deux messieurs. Quant à l'objet, il l'avait acheté quarante francs à Chevreuse, dans une vente après décès, et croyait bien l'avoir revendu à sa juste valeur. L'enquête poursuivie n'apprit rien de plus. (25) Mais M.Gerbois resta persuadé qu'il avait subi un dommage énorme. Une fortune devait être dissimulée dans un double fond d'un tiroir, et c'était la raison pour laquelle le jeune homme, connaissant la cachette, avait agi avec une telle décision.

(30) *« Mon pauvre père, qu'aurons-nous fait de cette fortune ?* répétait Susanne. Comment !mais avec une pareille dot, tu pouvais prétendre aux plus haut partis. »

Susanne qui bornait ses prétentions à son cousin Philippe, (35) lequel était un parti pitoyable, soupirait amèrement. Et dans la petite maison de Versailles, la vie continua, moins gaie, moins insouciant, assombrie de regrets et de déception.

Deux mois passèrent. Et soudain, coup sur coup, les événements les plus graves, une suite imprévue d'heureuse chances et de catastrophes ! (40)

Le 1<sup>er</sup> février, à cinq heures et demie, M. Gerbois qui venait de rentrer, un journal du soir à la main, s'assit, mit ses lunettes et commença de lire. La politique l'intéressait pas, il tourna la page; aussitôt un article attira son attention, intitulé : (45) « *Troisième tirage de la loterie des Associations de la presse. Le numéro 514-série 23, gagne un million.* »

Le journal lui glissa des doigts. Les murs vacillèrent devant ses yeux, et son cœur cessa de battre. Le numéro 514-série 23, c'était son numéro ! Il l'avait acheté par hasard, pour rendre service (50) à l'un de ces amis, car il ne croyait guère aux faveurs du destin, et voilà qu'il gagnait !

Vite, il tira son calepin. Le numéro 514-série 23 était bien inscrit, pour mémoire, sur la page de garde. Mais le billet ?

*Librairie générale Française et Maurice Leblanc, 1963.*

### Étude des événements et de la chronologie.

Après la lecture du texte les élèves devront travailler à deux pour répondre aux questions.

#### A- Questions relatives aux péripéties dans le passage.

- Quelles sont les quatre péripéties successives de ce passage ? Résumez-les.
- Quels sont les événements dont on parle mais qui ne se déroulent pas au moment des faits racontés ?
- Quels sont les temps utilisés dans ces passages ?

En leur faisant résumer les actions racontées dans ce passage, on oblige les élèves à laisser de côté les passages correspondant aux retours en arrière.

#### B- Étude des quatre passages qui bouleversent la chronologie.

Voici les passages :

Le 1<sup>er</sup> passage : « *Ce qui étonna...tant de risque pour un butin si minime ?* »

Le 2<sup>ème</sup> passage : « *tout de suite ce jeune...une menace* »

Le 3<sup>ème</sup> passage : « *Il ne connaissait ni l'un ...rien de plus* »

Le 4<sup>ème</sup> passage : « *Deux mois se passèrent...et de catastrophe* »

- Quand se passent les événements par rapport aux événements racontés ?
- Quel temps apparaît alors ?
- Qu'est-ce qui permet de savoir quand ce passage commence et quand il se termine ?
- A quoi sert ce passage ? A quoi correspond ce passage dans un récit policier ?

Pour le dernier passage l'enseignant peut ajouter les questions : Ce passage est-il gênant pour le lecteur qui va lire la suite ? Quel effet produit-il ?

L'enseignant peut présenter sous forme de tableau le résultat de ces questions pour mieux visualiser la relation entre le bouleversement de la chronologie et l'utilisation du temps :

Voici le tableau :

Tableau 40 : Tableau récapitulatif des quatre passages

Évènements	Temps employés
P1 : C'est une reconstitution des faits, le juge, sur les lieux, imagine comment s'est passé le vol	Plus .parfait : évoque des faits antérieures à ceux exprimés au p. simple et à l'imparfait.
P2 : c'est le témoignage de M.Gerbois qui raconte dans le dialogue ce dont il se souvient.	Passé composé : évoque des faits antérieurs par rapport au présent.
P3 : C'est le témoignage du marchand qui raconte ce dont il se souvient.	Plus que parfait
P4 :C'est le narrateur qui évoque des faits à venir dans l'histoire passé.	[Phrase nominale]

A travers ce texte, l'enseignant peut faire remarquer aux élèves que les temps du retour en arrière varient en fonction de l'instance qui le prend en charge. En effet, si le narrateur continue le récit des évènements, il évoque les faits passés au plus que parfait et au passé antérieur, mais si c'est le personnage qui raconte les évènements passés dans un dialogue, le temps employé est le passé composé. L'enseignant peut les amener à conclure que le temps du retour en arrière dépend toujours du temps de base des évènements.

## 2-5 La valeur des temps du passé

A partir du texte précédent de Maurice Leblanc, Arsène et Lupin contre Herlock, l'enseignant pourra faire un approfondissement de la structure et de l'organisation des temps dans un récit.

Pour ce faire la méthode reste, toujours inductive : les élèves observent des faits, ils systématisent et ils réinvestissent les connaissances dans des exercices d'application. La séance se déroulera en trois phases avec le même objectif.

### Objectif

Maîtriser la valeur des temps du passé ; comprendre et expliquer leur emploi.

### Première phase : l'observation.

A partir d'extraits du texte de Maurice Leblanc : « Le journal lui glissa des doigts. Les murs vacillèrent devant ses yeux, et son cœur cessa de battre. Le numéro 514-série 23, c'était son numéro. »

-Comment sont envisagés les événements, dans leur déroulement ?

-Comment se présentent-t-on les événements évoqués ?

Nous relevons ici trois verbes au passé simple et un verbe à l'imparfait. Les trois actions définies par le passé simple sont achevées et successives alors que celle de l'imparfait désigne un procès inachevé.

Une fois que ce premier repérage accompli, il est intéressant pour les élèves de passer par la visualisation des actions des phrases. L'enseignant peut demander aux élèves de fermer les yeux et leur lire les phrases puis leur demander ce qu'ils voient.

Par exemple ; Le journal lui glissa des doigts.

Le journal lui glissait des doigts.

La visualisation permet aux élèves de faire la différence entre : le procès à l'imparfait qui est vu « entrain de se faire » comme si l'on voyait au ralenti au cinéma, et celui du passé simple qui est « vu achevé »

### Deuxième phase : la leçon.

Il s'agit de systématiser les notions découvertes avec les exemples du texte.

### Les temps de base

-Le passé simple qui exprime une action passée dont la durée est déterminée et achevée. Il exprime une suite d'actions successives achevées.

- L'imparfait exprime une action dont la durée est indéterminée et l'action est inachevée (en cours). On trouve aussi l'imparfait d'habitude pour les actions qui se sont répétées, par exemple : « Mon pauvre père, qu'aurions-nous fait de cette fortune ? Répétait Susanne (...) Susanne (...) soupirait amèrement. ». L'imparfait est enfin utilisé pour les descriptions : « Susanne, qui bornait ses prétentions à son cousin Philippe, lequel était un parti pitoyable, soupirait amèrement. ».

### Les temps des bouleversements de la chronologie.

- Le plus que parfait et le passé antérieur qui servent à exprimer une action passée dans le passé.
- Le conditionnel présent qui exprime un futur dans le passé. On peut proposer aux élèves d'écrire les rêves de M. Gerbois, lorsqu'il voit qu'il a gagné.
- On note aussi un passé récent par rapport au passé, avec l'utilisation de la tournure « venait de » : « le premier février, à cinq heures et demie, M. Gerbois qui venait de rentrer, un journal à la main, s'assit mit ses lunettes et commença de lire.»

### Troisième phase : réinvestissement

Recopiez le texte en conjuguant les verbes aux temps voulus puis justifiez le choix du temps, sous chaque verbe.

Deux jours plus tard, Tintin (déjeuner) tranquillement chez lui et (lire) le journal. Tout à coup, il (être) surpris par un article qu'(lire). Il (avoir l'air) bouleversé. Il (s'agir) d'un article sur la mort d'un professeur qui (succomber) suite à un mal mystérieux. Tintin en (être) étonné, il (réfléchir). Puis il (dire) : « Qui sait si ce brave homme n'avait pas raison ?... Je me demande si... » mais il (interrompre) par la sonnette de la porte d'entrée. Quelqu'un (venir) le voir. Il (ouvrir) la porte et (voir) les Dupondt qui lui (parler) de la mort mystérieuse du professeur sur la quelle ils (enquêter).

*Les 7 boules de cristal*

### 2-6 Faire évoluer ses représentations de lecteur.

La démarche que nous présentons ici a pour but de diversifier ces représentations, au bénéfice de la lecture : on comprend mieux ce qu'on lit quand on n'est pas déroutés par les premières lignes.

Nous nous sommes inspirée dans cette démarches de l'enquête réaliser par VLIEGHE & CAUTERMAN [35]. Pour ce faire, nous avons sélectionné quelques textes parmi le corpus proposés. Ce corpus peut être utilisé entièrement ou partiellement. VLIEGHE & CAUTERMAN [35] proposent plusieurs utilisations

-1<sup>ère</sup> utilisation : faire classer

On annonce aux élèves que les textes sont des débuts de récit. L'enseignant demande aux élèves de les classer, en ne suggérant aucun critère de classement. Il faut s'attendre à des classements très hétérogènes. C'est-à-dire un classement thématique : les textes qui parlent d'amis et de copains, de santé, de famille, de réveil et de criminels, classements, plus formels : débuts en « je », lettre, dialogues.

- 2<sup>ème</sup> utilisation : piéger !

L'enseignant ne dit pas aux élèves qu'il s'agit de débuts de récit, il les fait travailler en groupes, à partir des consignes suivantes :

*-Parmi ces textes, quels sont ceux qui ne peuvent pas être des débuts de-récits ?*

*Dites pourquoi ?*

*-Quels sont ceux qui sont sûrement des débuts de récits ? Dites pourquoi ?*

Une mise en commun peut se faire rapidement au tableau, en demandant aux élèves d'aller compléter un tableau à double entrée et à l'aide d'un code : (nd) pour « ne peut pas être un début », (D) pour « c'est sûrement un début », pour les autres.

Une fois le tableau rempli, on fait commenter oralement les réponses obtenues pour quelques textes (les traiter tous serait fastidieux), notamment ceux qui sont repérés majoritairement comme ne pouvant être des débuts.

Texte1 :

C'était devenu un geste instinctif : à chaque fois que je rentrais de l'école, je balançais mon cartable dans un coin et je courais rejoindre mes copains au bas de

l'immeuble. Et ma mère récitait sa rengaine : "Le poison de la rue va te faire trébucher."

Azouz Begag, *Les Voleurs d'écriture*. Seuil Petit point. 1990.

### Texte2

D'abord, quand on est un chien trouvé, on ne fait pas de manières ! C'est la Poivrée qui glapit. Elle a une voix terriblement aiguë. Ses mots rebondissent contre les murs, le plafond et le plancher de la cuisine. Ils se mêlent aux tintements de la vaisselle. Trop de bruit. Le Chien n'y comprend rien. Il se contente d'aplatir ses oreilles et d'attendre que ça se passe. De toute façon, il en a entendu d'autres ! Qu'on le traite de chien perdu ne le touche pas beaucoup. Oui, il a été chien perdu, et alors ? Il n'en a jamais eu honte.

Daniel Pennac, *Cabot-Caboche*. Poche Nathan. 1982.

### Texte3

Je m'appelle Axel Schwartz, je suis archéologue. J'ai quarante-cinq ans et ma santé mentale, récemment contrôlée par le professeur Santeuil, est satisfaisante. Ces précisions, dites d'emblée, peuvent paraître saugrenues. Je les estime pourtant nécessaires. L'aventure que j'ai vécue, que je vis encore et que je vais vous conter est assez incroyable pour que soit mise en doute la clarté de mon esprit. Or, il ne faut pas que ce texte soit à la légère taxé d'incongruité. Si je disparaissais, une enquête rigoureuse doit être ordonnée. Je souhaite que ces notes hâtives en constituent le point de départ.

H. Gougoud, *Départements et territoire d'outre-mort*. Seuil Points. 1991.

### Texte 4

Le 11 septembre 1973, il y a eu un coup d'Etat militaire au Chili et on a assassiné le président Allende et beaucoup de personnes sont mortes et les avions ont jeté des bombes sur le palais de la présidence et chez nous, on a une grande photo où on voit le palais en flammes. Le 13 septembre c'était mon anniversaire et mon père m'avait offert une guitare. Moi, à l'époque, je voulais devenir chanteur.

Antonio Skarmeta, *T'es pas mort !* Seuil Points Virgule. 1982.

### Texte 5

\_Lettre de Nils Hazard à Catherine Roque

Chère Catherine, si vous lisez ces lignes, c'est que je suis mort et que le notaire vous aura remis cette enveloppe brune. Rien ne semble indiquer que je doive disparaître prématurément. A trente-quatre ans, ma santé est excellente et le poste que j'occupe de professeur d'histoire en Sorbonne ne fait pas partie des métiers à risque. Mais celui qui sait est toujours en danger. Je suis la seule personne à connaître le nom d'un homme qui tua deux fois et dont le double crime ne fut pas puni.

Marie-Aude MURAIL, *Dinky rouge sang*. Ecole des Loisirs.  
Médium poche. 1991.

### Texte 6

Il était une fois trois loubards qui habitaient la ville de Bron. Ils s'appelaient Mastar, Exelcior et Trafalgar. On les voyait souvent, le soir, traverser ensemble le village (Bron n'était alors qu'un village) à toute vitesse sur leur motocyclette. Les riverains avaient pris l'habitude de grogner chaque soir à la même heure, en entendant le vacarme des moteurs.

Guy Prunier, *Myrtille et les trois loubards dans Contes de ma banlieue*.  
Ed. Fédérop. 1983.

### Texte 7

Il se trouve dans certaines villes de province des maisons dont la vue inspire une mélancolie égale à celle que provoquent les cloîtres les plus sombres, les landes les plus ternes ou les ruines les plus tristes. Peut-être y a-t-il à la fois dans ces maisons et le silence du cloître et l'aridité des landes et les ossements des ruines. La vie et le mouvement y sont si tranquilles qu'un étranger les croirait inhabitées, s'il ne rencontrait tout à coup le regard pâle et froid d'une personne immobile dont la figure à demi monastique dépasse l'appui de la croisée au bruit d'un pas inconnu. Ces principes de mélancolie existent dans la physionomie d'un logis situé

à Saumur, au bout de la rue montueuse qui mène au château, par le haut de la ville.

Honoré de Balzac, *Eugénie Grandet*. Gallimard et librairie générale française. 1965.

### 2-7 Propositions d'activités sur les articulateurs

L'enseignant peut proposer des activités variées sur les articulateurs sous forme :-

- activités de repérage : repérer, par exemple, tous les termes qui donnent des indications sur le temps (liste, sur lignage).
- activités de classement : classer les connecteurs logiques et chronologiques dans un récit.
- activités de production.
- compléter un texte lacunaire en utilisant les connecteurs adéquats.
- Faire écrire des nouvelles sous forme de puzzle, seul ou à plusieurs. Les élèves seront amenés à choisir parmi une liste d'articulateurs, ceux qui conviennent pour reconstituer les différentes parties du puzzle afin d'aboutir à un récit cohérent.

En conclusion, nous trouvons que toutes ces suggestions sont en relation d'interdépendance et les différents aspects soulevés sont en rapport direct avec les récits complexes. Le but de ces propositions est de faire découvrir aux élèves certains aspects qui sont d'une grande importance dans la compréhension du récit. En effet, entraîner les élèves à la compréhension de divers textes narratifs, c'est les initier à la lecture littéraire et ses variations. Nous espérons que ses pistes didactiques puissent trouver des applications dans l'enseignement/apprentissage du français dans le moyen et le secondaire.

## CONCLUSION GENERALE

Notre recherche est arrivée à son terme. Notre approche, axée sur la lecture du texte narratif, a consisté à mettre en lumière quelques difficultés des élèves de première année secondaire lors de la lecture de récits littéraires.

Partant d'un constat, nous avons émis trois hypothèses : nous avons supposé que la structure non linéaire est l'une des difficultés qui font obstacle à la compréhension du texte narratif; autrement dit, nous avons pensé que les élèves, durant leur parcours scolaire, ont été habitués à lire des récits canoniques mais dès qu'ils sont confrontés à des récits complexes, ils rencontrent des difficultés qui bloquent leur compréhension. Par ailleurs, nous avons mis en relief une seconde difficulté liée à l'incapacité des élèves à identifier et à interpréter certains indices textuels qui permettent de rendre compte du déroulement des événements. A ces deux hypothèses, nous avons ajouté une troisième hypothèse selon laquelle les représentations que se font les élèves sur le récit entravent leur capacité de compréhension.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons conçu dans la première partie un champ notionnel autour du texte narratif et sa compréhension. Ce travail s'est centré sur les notions clés du texte narratif à savoir la structure narrative et les aspects relatifs au temps dans le récit. Aux multiples difficultés que peut présenter un texte narratif, viennent s'ajouter les représentations renforcées souvent par les diverses façons dont est abordé le texte narratif en classe et ses divers usages en dehors de l'école. Pour avoir une idée sur l'enseignement du texte narratif, nous avons jugé utile d'amorcer une étude documentaire dans le secondaire. Cette description a confirmé que les élèves étaient plus confrontés aux récits canoniques qu'aux récits non linéaires (complexes). Cela nous a permis de mettre l'accent sur les représentations des élèves et de la façon dont elles se forment. Ensuite, nous avons décrit dans la deuxième partie notre méthodologie et le protocole de

recherche dans lequel nous avons décrit et expliqué la conception des deux tests et du questionnaire. Enfin, l'analyse des données dans la troisième partie, nous a permis de répondre à nos trois hypothèses de départ.

Ainsi, la présente recherche nous a conduite d'abord, à confirmer que la structure non linéaire des textes narratifs est l'une des difficultés qui entravent la compréhension. Elle nous a également permis de confirmer que certains indices textuels font obstacle à la compréhension, en dépit de la capacité des élèves à les identifier. Enfin, les représentations que se font les élèves sur le récit et sa structure bloquent leur compréhension dans la mesure où leurs réponses se limitent aux récits canoniques.

Ce travail de recherche nous a permis enfin de proposer quelques pistes de remédiation pour prévenir et résoudre quelques difficultés que rencontrent les élèves du secondaire. Nous souhaitons que ces pistes pédagogiques puissent trouver des applications dans l'enseignement/ apprentissage du français dans le secondaire.

Au terme de cette recherche, il est nécessaire de revoir l'enseignement / apprentissage du texte narratif en particulier dans sa structure et ses variations. En effet, chaque point traité soulève des interrogations et ouvre de nouvelles pistes de recherche. Chaque nouvelle découverte au cours de notre travail est une invitation à de nouvelles recherches en didactique des langues.

Pour conclure, nous espérons que notre modeste enquête attirera l'attention des enseignants, des formateurs et des inspecteurs. Nous souhaitons qu'ils prennent en considération les difficultés réelles des élèves, qu'ils mènent en classe des activités de prévention et de remédiation. Il est certain que les élèves ont besoin à la fois d'une grande culture linguistique et discursive, mais aussi d'une plus grande culture littéraire, y compris dans leur propre langue maternelle, ou dans les autres langues étrangères. Qu'ils étudient en classe : comment acquérir cette culture ? La démarche est aussi nécessaire pour leurs professeurs et les formateurs de ces

derniers. Le travail sur le récit, s'il est bien mené dans les classes, pourra à la fois réconcilier linguistique et littérature, mais aussi la didactique des diverses langues enseignées à l'école.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Black, G.B et Bower, G.H. « Story understanding as problem Solving », Poetic, 9, 1980, pp. 223-250.
2. Adam, J.M. «Les textes : types et prototypes », éd. Nathan collection fac, Paris, 2001, pp. 29- 30- 40- 45- 46- 48- 71- 72.
3. Barthes, R, Greimas, Bremond, Genette et al, « L'analyse structurale du récit », Communication N°8, éd. Le Seuil, Paris, 1966.
4. Adam, J. M. « Le texte narratif », éd. Nathan, 1985, pp. 26- 36- 57- 58- 65 -74 -96.
5. Bremond, C. « La logique du récit », éd. Seuil, Paris, 1973, p. 131.
6. Adam, J.M., « La linguistique textuel : des genres de discours au texte », éd. Armand Colin, Paris, 2005, pp. 136 -152 - 184.
7. Cornaire, C. et Raymond, M. «Didactique des langues étrangères : la production écrite », Paris, CLE, 2006, p. 82.
8. Adam, J.M. et Revaz. F. « L'analyse des récits », édition du Seuil, février 1996, pp. 26 - 43 - 44 – 79 - 113.
9. Genette, G. « Figures III », éd. Seuil, Paris, 1972, pp.82- 182.
10. Vigner, G. « Lire du texte au sens ». Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture ». Clé internationale, Paris, 1979, pp. 32- 37- 86- 161 - 167.
- 11 Guillemette Lucie, « La narratologie », dans Lois Hébert (dir), Singo (en ligne), Rimouski (Québec), 2006. p.5. 10 p.
12. Arcod-Dutard, F. « La linguistique littéraire », éd. Armand Colin, Paris, 1998, p. 20.
13. Merendet, L. « Le récit complexe », enquêtes et mystère. Collection 1, 2, 3 CRDP de l'Académie de Grenoble, 2004, pp .26-27.-.62- 63.

14. Barthes, R « Degré zéro de l'écriture ». Œuvres complètes, Tome I, 1942-1965, édition établie et présentée par Eric Marty, éd. Seuil, 1953, p. 147.
15. Achour, C. et Bekkat, A. « Clefs pour la lecture des récits », édition du Tell, Alger, 2002, pp.36 – 61.
16. Giasson, J. « La compréhension en lecture », Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 6.
17. Gaonac'h, D. « Théorie d'apprentissage et acquisition en langue étrangère », éd. Didier, Paris, 1991, pp. 159 - 161.
18. Vincent Jouve. « L'effet- personnage dans le roman », coll. Ecriture, Paris, Puf, 1992, p. 18.
19. Gaonac'h, Passerault J.M, et Coirier, p. « La psycholinguistique Textuelle », éd. Armand Colin/Masson, 1996. pp. 7- 4 -18- 80- 118-119.
20. Gervais, B. « Lecture de récits et compréhension de l'action » , Vox poetica, N°9, N°1-2-3, 2005. p. 151-167.
21. Trabasso , Van Den Broeck.P& Suh. « Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. discourse process »,1989, 25 p. p. 12.
22. Cicurel, F. « Lectures interactives en langue étrangère», Hachette, Paris, 1991, p. 9 - 34 - 144.
23. Tauveron, C. « La lecture littéraire à l'école et ses difficultés ». Conférence du 2 février 2000 à Chalon, compte rendu par George Gauzente, 2000.
24. Mesnager, J. « Question pédagogique : la lisibilité textuelle », 2005, p. 12.
25. Van Den Broek., P. « *Comprehension and memory of narrative texts* », in M. Abacker(ed), Hand book of psycholinguistics ». New York .Academie-Press, 1994. pp. 539-588.
26. Tauveron, C. « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », Repère n°19, INRP, 1999, pp. 9-17-38.
27. Pfeuti, S. « Représentation sociales », Vous avez dit ...Pédagogie, n°42, mai 1996, pp. 1-23.
28. Doise, W. « L'étude des représentations sociales », Apalmonari, De la chaux et Néstlé, S. A, Paris, 1986, p. 13.
29. Castelloti, V. et Moore, D. « Représentations sociales des langues et enseignements », guide pour l'élaboration politique en Europe, 2002, pp. 8 - 7.
30. Pendanx, M. « Les activités d'apprentissage en classe de langue », Hachette livre, 1998, p.11.

31. Moore, D. « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraire théorique et méthodologique », in Moore (coor), article 2001, p. 10.
32. Gilly, M. « Maître- élève, rôle des représentations », Paris, Puf, 1980, p.31.
33. Papo, E. et Bourgain, D. « Littérature et communication en classe de langue », Hatier, 1989, p. 36.
34. Brakni, D. « Stratégies cognitives et métacognitives en compréhension écrite », thèse de doctorat d'état, 2005, p. 298.
35. Vlieghe, E, Cauterman M.M. « Faire évoluer ces représentations de lecteur : les débuts de récits », février 2003, pp. 1 - 4.
36. Lamoureux. A. « Recherche et méthodologie en sciences humaines », Laval : Etudes vivantes, 1995, P.157.
37. Denis Fabé, « Lire le récit complexe », « POLAROÏD », ERIC NEUHOFF. .Collège de Provin, IUFM de Lille. Ecriture pour Passages, 2003.

## APPENDICE D

### TEXTE SUPPORT-LA NOUVELLE 1.

C'était une de ces jolies et charmantes filles, nées, comme par une erreur du destin, dans une famille d'employés. Elle n'avait pas de dot, pas d'espérances, aucun moyen d'être connue, comprise, aimée, épousée par un homme riche et distingué; et elle se laissa marier avec un petit **commis** du ministère de l'Instruction publique.(...)Elle souffrait sans cesse, se sentant née pour toutes les délicatesses et tous les luxes. Elle souffrait de la pauvreté de son logement, de la misère des murs, de l'usure des sièges, de la laideur des étoffes. La vue de la petite Bretonne qui faisait son humble ménage éveillait en elle des regrets désolés et des rêves éperdus. Elle songeait aux antichambres nettes, capitonnées avec des tentures orientales, éclairées, et aux deux grands valets (...). Elle n'avait pas de toilettes, pas de bijoux, rien. Et elle n'aimait que cela; elle se sentait faite pour cela. Elle avait une amie riche, une camarade de couvent qu'elle ne voulait plus aller voir, tant elle souffrait en revenant. Et elle pleurait pendant des jours entiers, de chagrin, de regret, de désespoir et de détresse.

Or, un soir, son mari rentra, l'air glorieux et tenant à la main une large enveloppe. -Tiens, dit-il, voici quelque chose pour toi.

Elle déchira vivement le papier et en tira une carte qui portait ces mots: "*Le ministre de l'Instruction publique et Mme Georges Ramponneau prient M. et Mme Loisel de leur faire l'honneur de venir passer la soirée à l'hôtel du ministère.*" Au lieu d'être ravie, comme l'espérait son mari, elle jeta avec **dépit** l'invitation sur la table. Elle le regardait d'un oeil irrité, et elle déclara avec impatience:

Que veux-tu que je me mette sur le dos pour aller là?

Elle réfléchit quelques secondes puis elle répondit en hésitant : Je ne sais pas au juste, mais il me semble qu'avec quatre cents francs je pourrais arriver. Il avait un peu pâli, car il réservait juste cette somme pour acheter un fusil de chasse. Il dit cependant: Soit. Je te donne quatre cents francs. Mais tâche d'avoir une belle robe.

Le jour de la fête approchait, et Mme Loisel semblait triste, inquiète, anxieuse. Sa toilette était prête cependant, elle dit : Cela m'ennuie de n'avoir pas un bijou, pas une pierre, rien à mettre sur moi. J'aurai l'air misère comme tout.

Il reprit : Que tu es bête! Va trouver ton amie Mme Forestier et demande-lui de te prêter des bijoux. (...)

Le lendemain, elle se rendit chez son amie et lui conta **sa détresse**. Mme Forestier alla vers son armoire à glace, prit un large coffret, l'apporta, l'ouvrit, et dit à Mme Loisel:

-Choisis, ma chère.

Elle découvrit, dans une boîte de satin noir, une superbe **rivière de diamants**. Mme Forestier accepta de la lui prêter. Le jour de la fête arriva. Mme Loisel eut un succès. Elle était plus jolie que toutes, élégante, gracieuse et folle de joie. Tous les hommes la regardaient, demandaient son nom. Elle quitta le bal vers quatre heures du matin. Son mari avait dormi toute la soirée (...). Revenue chez elle, Mathilde s'approcha d'un miroir pour admirer encore une fois sa jolie toilette. Mais soudain elle poussa un cri. Elle n'avait plus sa rivière autour du cou! Son mari, à moitié dévêtu déjà, demanda;

- Qu'est-ce que tu as?

Elle se tourna vers lui, affolée:

- J'ai... j'ai... je n'ai plus la rivière de Mme Forestier. (...)

Au bout d'une semaine, ils avaient perdu toute espérance .Il achetèrent donc dans une boutique du **Palais Royal**, un **chapelet** de diamants qui leur parut entièrement semblable à celui qu'ils cherchaient. (...).Loisel possédait dix-huit mille francs que lui avait laissés son père. Il emprunterait le reste. Mme Loisel connut la vie horrible des **nécessiteux**. Elle connut les gros travaux du ménage, les odieuses besognes de la cuisine. (...). Le mari travaillait, le soir, chez un commerçant, et la nuit, souvent, il faisait de la copie à cinq sous la page. Et cette vie dura dix ans. Au bout de dix ans, ils avaient tout **restitué**, tout, avec le taux de l'usure, et l'accumulation des intérêts superposés. Or, un dimanche, comme elle était allée faire un tour aux Champs-Élysées, elle aperçut tout à coup une femme qui promenait un enfant. C'était Mme Forestier, toujours jeune, toujours belle. Mme Loisel se sentit émue. Allait-elle lui parler? Oui, certes. Et maintenant qu'elle avait payé, elle lui dirait tout. Pourquoi pas ?

Son amie poussa un cri.

- Oh!... ma pauvre Mathilde, comme tu es changée!...

- Oui, j'ai eu des jours bien durs, depuis que je ne t'ai vue; et bien des misères... et cela à cause de toi!...

- De moi . . . Comment ça?

- Tu te rappelles bien cette rivière de diamants que tu m'as prêtée pour aller à la fête du Ministère.

- Oui. Eh bien?

- Eh bien, je l'ai perdue.

- Comment! Puisque tu me l'as rapportée.

- Je t'en ai rapporté une autre toute pareille. Et voilà dix ans que nous la payons.

Mme Forestier s'était arrêtée.

- Tu dis que tu as acheté une rivière de diamants pour remplacer la mienne?

- Oui. Tu ne t'en étais pas aperçue, hein! Elles étaient bien pareilles.

Et elle souriait d'une joie orgueilleuse et naïve.

Mme Forestier, fort émue, lui prit les deux mains.

- Oh! Ma pauvre Mathilde! Mais la mienne était fausse. Elle valait au plus cinq cents francs!...

*La parure*, G. Maupassant, parue dans *le Gaulois*, le 17 février 1884.

### Mots difficiles

**Un commis** : un petit employé. **Dépit** : colère. **Sa détresse** : sa tristesse. **Une rivière de diamants** : collier ainsi nommé parce que les pierres, nombreuses, ont l'air de couler comme l'eau d'une rivière. **Le Palais Royal** est un quartier de Paris. **Des nécessiteux** : des pauvres.

**Restituer** : rendre.

Consigne : Lisez le texte puis placez sur l'axe du temps les différents événements selon l'ordre chronologique.

## APPENDICE E TEXTE SUPPORT –LA NOUVELLE 2

Bien sûr, tout n'avait pas marché comme elle l'aurait souhaité pendant toutes ces années ; mais tout de même, cela lui faisait drôle de se retrouver seule, assise à la grande table en bois. On lui avait pourtant souvent dit que c'était là le moment le plus pénible, le retour du cimetière. Tout s'était bien passé, tout se passe toujours bien d'ailleurs. L'église était pleine. Au cimetière, il lui avait fallu se faire embrasser par tout le village. Jusqu'à la vieille Thibault qui était là, elle qu'on n'avait pas vue depuis un an au moins. Depuis l'enterrement d'Emilie Martin. Et encore, y était-elle seulement, à l'enterrement D'Emilie Martin ? Impossible de se souvenir. Par contre, Angèle aurait sans doute pu citer le nom de tous ceux qui était là aujourd'hui. André, par exemple, qui lui faisait tourner la tête au bal, il y avait bien quarante ans de cela. C'était avant que n'arrive Baptiste et ses chemises à fleurs et sa vieille pipe qu'il disait tenir de son père, qui lui-même la tenait. En fait, ce qui lui avait déplu aujourd'hui c'avait été de tomber nez à nez avec Germaine Richard, à la sortie du cimetière. Celle-là à soixante passés, elle avait toujours l'air d'une catin<sup>1</sup>. Qu'elle était d'ailleurs.

Angèle se leva. Tout cela était bien fini maintenant. Il fallait que la mort quitte la maison. Les bougies tout d'abord. Et puis les chaises, serrées en rang d'oignon le long du lit. Ensuite, le balai. Un coup d'œil au jardin en passant. Non décidément, il n'était plus là, penché sur ses semis<sup>2</sup>, essayant pour la troisième fois de la journée de voir si les radis<sup>3</sup> venaient. Il n'était pas non plus là-bas sous les saules<sup>4</sup>. Ni même sous le pommier, remplissant un panier. Vraiment tout s'était passé très vite, depuis le jour où en se réveillant, il lui avait dit que son ulcère<sup>5</sup> recommençait à le taquiner. Il y était pourtant bien habitué, depuis le temps. Tout de même, il avait fait venir le médecin. Mais celui-là, il le connaissait trop bien pour s'inquiéter vraiment. D'ailleurs Baptiste se sentait déjà un peu mieux...Trois semaines plus tard, il faisait jurer à Angèle qu'elle ne les laisserait pas l'emmenner à l'hôpital. Le médecin était revenu. Il ne comprenait pas bien. Rien à faire, Baptiste tordu de douleur sur son lit, soutenait qu'il allait mieux, que demain, sans doute, tout cela serait oublié. Mais, quand il était seul avec elle, il lui disait qu'il ne voulait pas mourir à l'hôpital. Il savait que c'était la fin, il avait fait son temps. La preuve, d'autres, plus jeunes, étaient partis avant lui. Il aurait seulement bien voulu tenir jusqu'à la Saint Jean<sup>6</sup>.

Mais cela, il ne le disait pas. Angèle le savait, et cela lui suffisait. La Saint Jean, il ne l'avait pas vue cette année. Le curé était arrivé au soir. Baptiste était mort au petit jour. Le mal qui lui sciait<sup>7</sup> le corps en deux avait triomphé. C'était normal.

Angèle ne l'avait pas entendue arriver. Cécile, après s'être changée, était venue voir si elle n'avait besoin de rien. De quoi aurait elle pu avoir besoin ? Angèle la fit asseoir. Elles parlèrent. Enfin, Cécile parla. De l'enterrement bien sûr, des larmes de quelques-uns, du chagrin de tous. Angèle l'entendait à peine. Baptiste et elle n'étaient jamais sortis de Sainte-Croix, et elle le regrettait un peu. Elle aurait bien aimé aller à Lourdes<sup>8</sup>. Elle avait dû se contenter de processions télévisées.

Elle l'avait aimé son Baptiste, dès le début, ou presque. Pendant les premières années de leur mariage, elle l'accompagnait aux champs pour lui donner la main. Mais, depuis bien longtemps, elle n'avait plus la force. Alors elle l'attendait, veillant à ce que la café soit toujours chaud, sans jamais être bouillant. Elle avait appris à le surveiller du coin de l'œil, levant à peine le nez de son travail. Et puis, pas besoin de montre. Elle savait quand il lui fallait aller nourrir les volailles, préparer le dîner. Elle savait quand Baptiste rentrait. Souvent Cécile venait lui tenir compagnie. Elle apportait sa couture, et en même temps les nouvelles du village. C'est ainsi qu'un jour elle lui dit, sur le ton de la conversation bien sûr, qu'il lui semblait avoir aperçu Baptiste discutant avec Germaine Richard près de la vigne. Plusieurs fois au cours des mois qui suivirent, Cécile fit quelques "discrètes " allusions<sup>9</sup>. Puis elle n'en parla plus. Mais alors Angèle savait. Elle ne disait rien. Peu à peu, elle s'était habituée. Sans même avoir eu à y réfléchir, elle avait décidé de ne jamais en parler à Baptiste, ni à personne. C'était sa dignité. Cela avait duré plus de vingt ans. Cela avait duré jusqu'à ce que Baptiste tombe malade pour ne plus jamais se relever. Son seul regret disait-elle parfois, était de n'avoir pas eu d'enfants. Elle ne mentait pas. Encore une raison de détester la Germaine Richard d'ailleurs, car elle, elle avait un fils, né peu de temps après la mort de son père ; Edmond Richard un colosse<sup>10</sup> aux yeux et aux cheveux noirs avait été emporté en quelques semaines par un mal terrible, dont personne n'avait jamais rien su. Le fils Richard, on ne le connaissait pas à Sainte-Croix. Il avait été élevé par une tante à Angers. Un jour cependant, c'était juste avant que Baptiste ne tombe malade il était venu voir sa mère. Cécile était là bien sûr, puisque Cécile est toujours là quand il se passe quelque chose. Elle lui avait trouvé un air stupide avec ses grands yeux bleus pâles. Angèle en avait semblait toute retournée<sup>11</sup>.

Cécile était parti maintenant. La nuit était tombée. Angèle fit un peu de vaisselle. Elle lava quelques tasses, puis la vieille cafetière blanche, maintenant inutile, puisque Angèle ne

buvait jamais de café. Elle la rangea tout en haut du buffet. Sous l'évier, elle prit quelques vieux pots à confitures vides. A quoi bon faire des confitures, elle en avait un plein buffet. Elle prit également quelques torchons, un paquet de mort-aux-rats<sup>12</sup> aux trois quarts vide, et s'en alla mettre le tout à la poubelle. Il y avait bien vingt ans qu'on n'avait pas vu un rat dans la maison.

*"Quand Angèle fut seule", de Pascal Mérygeau, 1997. Recueil de nouvelles  
Bonnes nouvelles, édi Bertrand Lacoste.*

**Explication de mots difficiles :**

1. *Prostituée.*
2. *Plantations*
3. *Petit légumes rose et blanc*
4. *Variété d'arbre*
5. *Douleur à l'estomac.*
6. *Fête du 21 juin qui marque le début de l'été.*
7. *Couper (métaphore)*
8. *Ville de pèlerinage catholique en France.*
9. *Références*
10. *Grand homme très fort*
11. *Malade.*
12. *Graines pour tuer les rats.*

**CONSIGNE :**

Lisez le texte et placez sur l'axe des temps les différents évènements selon leur déroulement chronologique.

## APPENDICE F

### TEXTE SUPPORT-LA NOUVELLE 3.

C'était le jour de mon arrivée ici. J'avais pris la diligence de Beaucaire, une bonne vieille patache qui n'a pas grand chemin à faire avant d'être rendue chez elle, mais qui flâne tout le long de la route, pour avoir l'air, le soir, d'arriver de très loin. Nous étions cinq sur l'impériale sans compter le conducteur. D'abord un gardien de Camargue, petit homme **trapu**, poilu, des anneaux d'argent aux oreilles; puis deux Beaucairois, un boulanger et son gendre, tous deux très rouges, mais des profils superbes. Enfin, sur le devant, près d'un conducteur, un homme. Non ! Une casquette, une énorme casquette en peau de lapin, qui ne disait pas grand-chose et regardait la route d'un air triste.

Tous ces gens-là se connaissaient entre eux et parlaient tout haut de leurs affaires, très librement. Le Camarguais racontait qu'il venait de Nîmes, mandé par le juge d'instruction pour un coup de **fourche** donné à un berger. On a le sang vif en Camargue (...). Et à Beaucaire donc ! Est-ce que nos deux Beaucairois ne voulaient pas s'égorger à propos de la Sainte Vierge ? Il paraît que le boulanger était d'une paroisse depuis longtemps vouée à la madone, celle que les Provençaux appellent la bonne mère et qui porte le petit Jésus dans ses bras; le gendre, au contraire, il appartenait à une église toute neuve (...). D'ailleurs, la querelle venait de là. Il fallait voir comme ces deux bons catholiques se traitaient, eux et leurs madones. Il ne manquait plus que de voir luire les couteaux, alors le conducteur intervient :

-Laissez-nous donc tranquilles avec vos madones, dit-il en riant aux Beaucairois: tout ça, c'est des histoires de femmes, les hommes ne doivent pas s'en mêler.

La discussion était finie ; mais le boulanger mis en train, avait besoin de dépenser le restant de sa **verve**, et, se tournant vers la malheureuse casquette, silencieuse et triste dans son coin, il lui dit : Et ta femme, à toi, **rémoqueur** ? Pour quelle **paroisse** tient-elle ?

Il faut croire qu'il y avait dans cette phrase une intention très comique, car l'impériale tout entière partit d'un gros éclat de rire. Le rémoqueur ne riait pas, lui. Il n'avait pas l'air d'entendre. Voyant cela, le boulanger se tourna de mon côté :

-Vous ne la connaissez pas sa femme, monsieur ? Une drôle de paroissienne, allez ! Il n'y en a pas deux comme elle dans Beaucaire. Les rires redoublèrent. Le rémouleur ne bougea pas ; il se contenta de dire tout bas, sans lever la tête : Tais-toi, boulanger.

Mais ce diable de boulanger n'avait pas envie de se taire, et il reprit de plus belle :

-Le camarade n'est pas à plaindre d'avoir une femme comme celle-là... Pas moyen de s'ennuyer un moment avec elle. Pensez donc ! une belle qui se fait enlever tous les six mois, elle a toujours quelque chose à vous raconter quand elle revient. C'est égal, c'est un drôle de petit ménage. Figurez-vous, monsieur qu'ils n'étaient pas mariés depuis un an, paf! Voilà la femme qui part en Espagne avec un marchand de chocolat. Le mari reste seul chez lui à pleurer et à boire. Il était comme fou. Au bout de quelque temps, la belle est revenue dans le pays, habillée en Espagnole, avec un petit tambour. Nous lui disions tous : Cache-toi ; il va te tuer.

Ah ! ben oui ; la tuer... Ils se sont remis ensemble bien tranquillement, et elle lui a appris à jouer du tambour. Il y eut une nouvelle explosion de rires. Dans son coin, sans lever la tête, le rémouleur murmura encore : T'ais-toi, boulanger.

Le boulanger n'y prit pas garde et continua : Vous croyez peut-être, monsieur, qu'après son retour d'Espagne la belle s'est tenue tranquille... Ah ! mais non (...). Son mari avait si bien pris la chose ! Ça lui a donné envie de recommencer. Après l'Espagnol, ça été un officier puis un marinier du Rhône, puis un musicien, puis un... Est-ce que je sais ? Ce qu'il y a de bon, c'est que chaque fois c'est la même comédie. La femme part, le mari pleure ; elle revient, il se console. Et toujours on la lui enlève, et toujours il la reprend. Croyez-vous qu'il a de la patience, ce mari-là ! Il faut dire aussi qu'elle est jolie, la petite rémouleuse; vive, mignonne, bien roulée; avec des yeux couleur de noisette qui regardent toujours les hommes en riant Ma foi ! Mon Parisien, si vous repassez jamais par Beaucaire.

- Oh ! Tais-toi, boulanger je t'en prie... fit encore une fois le pauvre rémouleur avec une expression de voix déchirante. (...). À ce moment, la diligence s'arrêta. Nous étions au mas des Anglores. C'est là que les deux Beaucairois descendaient. Ces gens-là partis, l'impériale sembla vide. On avait laissé le Camarguais à Arles ; le conducteur marchait sur la route à côté de ses chevaux. Nous étions seuls là-haut, le rémouleur et moi chacun dans notre coin, sans parler. Il faisait chaud; le cuir de la capote brûlait. Par moments, je sentais mes yeux se fermer et ma tête devenir lourde; mais impossible de dormir. J'avais toujours dans les oreilles ce« Tais-toi, je t'en prie », si navrant et si doux Ni lui non plus, le

pauvre homme ! il ne dormait pas. De derrière, je voyais ses grosses épaules frissonner et sa main -, une longue main blafarde et bête, - trembler sur le dos de la banquette, comme une main de vieux., il pleurait

« Vous voilà chez vous, Parisien ! me cria tout à coup le conducteur ». Je m'empressai de descendre. En passant près du rémouleur, j'essayai de regarder sous sa casquette ! J'aurais voulu le voir avant de partir. Comme s'il avait compris ma pensée, le malheureux leva brusquement la tête, et, plantant son regard dans le mien : Regardez-moi bien, l'ami, me dit-il d'une voix sourde, et si un de ces jours vous apprenez qu'il y a eu un malheur à Beaucaire, vous pourrez dire que vous connaissez celui qui a fait le coup. C'était une figure éteinte et triste, avec de petits yeux fanés. Il y avait des larmes dans ces yeux, mais dans cette voix il y avait de la haine. La haine, c'est la colère des faibles ! Si j'étais la rémouleuse, je me méfierais...

. *La diligence de Beaucaire*, A. Daudet, recueil de nouvelles « *Les lettres de mon moulin* ». Ed. Hetzel. 1869.

### **Mots difficiles :**

**Diligence** : véhicule fermé, à quatre roues ; tiré par un ou plusieurs chevaux.

**Trapu** : homme petit et large qui donne l'impression de force.

**Patache** : ancienne voiture.

**Mandé** : appelé.

**Fourche** : instrument à deux dents.

**Paroisse** : Unité administrative rurale de l'ancien régime où s'exerce le ministère d'un curé, d'un pasteur.

**Rémouleur** : personne dont le travail consiste à aiguiser les lames d'instruments.

**Immaculé** : Qui est sans souillure morale : Une âme immaculée.

### **Consigne :**

Lisez le texte puis placez sur l'axe du temps les différents événements selon le déroulement chronologique.

## APPENDICE G

### TEXTE SUPPORT DE L'ACTIVITE 4

Nous sommes jeudi matin le 5 décembre et la chaussée est glissante. Peter travaille comme pigiste dans un journal du centre ville de Montréal. Son patron lui demande d'écrire un article sur le Cosmodrome du Camp spatial Canada de Laval qui expose une réplique grandeur nature, du bras canadien pendant la période des fêtes. Le patron fournit une autorisation pour entrer au Cosmodrome, deux billets d'autobus de Laval et deux billets de métro de Montréal à Peter.

Notre journaliste se rend au Cosmodrome et visite ses installations en prenant des notes pour son article. Il dépense tout son argent de poche pour le repas du midi. Vers la fin de l'après-midi, il revient en direction du métro de Montréal. Là, il s'aperçoit qu'il a perdu son billet de métro. Comble de malchance, il n'a plus d'argent sur lui. Peter se dirige au guichet automatique le plus près. Il doit attendre en ligne pour retirer de l'argent. Il est fâché d'avoir égaré son billet de métro. Son étourderie lui occasionne une perte de temps devant cette fichu ligne d'attente. Tout à coup, les gens autour de lui deviennent agités. Des hommes masqués viennent de pénétrer dans les locaux de la banque. Il braque leurs armes en direction des clients et du personnel. L'un d'eux prend la parole: « Tout le monde par terre et que ça saute si vous voulez rester en vie... »

C'est la panique générale parmi les clients et tout le monde s'allonge par terre. Les bandits semblent bien organisés. En peu de temps, ils ont vidé les réserves des guichets automatiques et les tiroirs des caissières. Ils se sauvent aussi rapidement. Notre journaliste n'en revient pas de sa malchance de se retrouver justement au mauvais moment dans un vol de banque. Après quelques moments, le directeur de la banque demande aux clients de bien vouloir quitter les lieux en expliquant qu'aucune transaction n'est possible.

Notre journaliste sort de la banque vivement ému. Il décide de faire de l'auto-stop pour revenir au bureau. Au bout d'un certain temps, une voiture le prend en charge. Comble de malchance, l'automobile tombe en panne d'essence. Notre malheureux journaliste doit attendre encore un autre bon samaritain pour continuer son chemin. Peter a le temps de revoir en pensée tout les événements de la journée avant qu'un automobiliste décide de l'embarquer. Décidément, il n'a pas de chance. Ce chauffeur imprudent conduit sa voiture comme en été. A un moment donné, l'inévitable arrive, il ne réussit pas à freiner convenablement sur la chaussée glissante et la voiture percute l'arrière d'une camionnette. Notre journaliste se retrouve à l'hôpital dans un état stable. Il n'a vraiment pas de chance sur la route car Peter a déjà été victime d'un accident hors de l'ordinaire lors d'une enquête menée par un certain inspecteur Harry. En effet, Peter a eu un accident face à face avec un autre conducteur (...)

Le lendemain, il téléphone à son patron en lui disant qu'il se trouve à l'hôpital pour la fin de semaine. Le patron lui demande: "Mais comment cela est-il arrivé ?"

Peter répond: "J'ai eu un accident de voiture en faisant de l'auto-stop au retour."

Le patron reprend la parole: "Vous êtes inconscient Peter, pourquoi n'avez vous pas pris le billet de métro ... "

*Une journée mémorable, Michel Grenier.1997*

**Consigne :**

Lisez le texte puis repérez les différents indices textuels qui vous permettent de savoir dans quel ordre se déroulent les actions.

**APPENDICE H**  
**QUESTIONNAIRE**

Q1 : Depuis combien d'années faites-vous du français?

.....

Q2 : Que lisez-vous d'habitude ?

Romans [ ]      Les journaux [ ]

Magazines [ ]      Bandes dessinées [ ]      Autres.....

En quelles langues ?

Langue française [ ]      Langue arabe [ ]

Q3 : En classe quels textes préférez-vous lire en français ?

.....

Q4 : Pouvez-vous me donner des exemples des derniers textes que vous avez appréciés ?

.....

Q5 : Quels mots vous viennent à l'esprit si je vous dis : récit ?

.....

Q 6 : Appréciez-vous la lecture des récits en français ?

Oui [ ]

Non [ ]

Q7 : Avez-vous des difficultés pour comprendre les récits lus en classe ?

Oui [ ]

Non [ ]

Lesquelles ?

Q8 : Un récit est-il toujours chronologique ?

Oui [ ]

Non [ ]

Q9 : Repérez- vous facilement dans un récit début, le milieu et la fin ?  
comment faites-vous ?

.....

Q10: Connaissez-vous des histoires qui ne sont pas écrites en suivant  
ces trois parties ? Lesquelles ?

.....

Q11:Comment sont- elles racontées ?

.....

Q12 : Quand vous ne comprenez pas le déroulement de l'histoire,  
comment faites-vous ?

.....

### **MAINTENANT ON VA FAIRE UN PETIT JEU.**

Q13 : Parmi les textes proposés, quels sont ceux qui vous semblent des débuts  
de récits ? Dites pourquoi.

#### **Texte 1**

Un matin, au sortir d'un rêve agité, Grégoire Samsa s'éveilla transformé dans son lit en une véritable vermine. Il était couché sur le dos, un dos dur comme une cuirasse, et en levant un peu la tête, il s'aperçut qu'il avait un ventre brun en forme de voûte divisée par des nervures arquées. La couverture, à peine retenue par le sommet de cet édifice, était près de tomber complètement, et les pattes de Grégoire, pitoyablement minces pour son gros corps, papillotaient devant ses yeux.

H. BALZAC, *Eugénie Grandet*. Gallimard et librairie générale française. 1965.

#### **Texte 2**

Le 11 septembre 1973 il y a eu un coup d'Etat militaire au Chili et on a assassiné le président Allende et beaucoup de personnes sont mortes et les avions ont jeté des bombes sur le palais de la présidence et chez nous on a une grande photo où on voit le palais en flammes. Le 13 septembre c'était mon anniversaire et mon père m'avait offert une guitare. Moi, à l'époque, je voulais devenir chanteur.

Antonio SKARMETA, *T'es pas mort*.

### **Texte 3**

Bien sûr, tout n'avait pas marché comme elle l'aurait souhaité pendant toutes ces années ; mais tout de même, cela lui faisait drôle de se retrouver seule, assise à la grande table en bois. On lui avait pourtant souvent dit que c'était là le moment le plus pénible, le retour du cimetière. Tout s'était bien passé, tout se passe toujours bien d'ailleurs. L'église était pleine. Au cimetière, il lui avait fallu se faire embrasser par tout le village. Jusqu'à la vieille Thibault qui était là, elle qu'on n'avait pas vue depuis un an au moins. Depuis l'enterrement d'Emilie Martin. Et encore, y était-elle seulement, à l'enterrement d'Emilie Martin ? Impossible de se souvenir. Par contre, Angèle aurait sans doute pu citer le nom de tous ceux qui était là aujourd'hui. André, par exemple, qui lui faisait tourner la tête au bal, il y avait bien quarante ans de cela. C'était avant que n'arrive Baptiste et ses chemises à fleurs et sa vieille pipe qu'il disait tenir de son père, qui lui-même la tenait ... En fait, ce qui lui avait déplu aujourd'hui c'avait été de tomber nez à nez avec Germaine Richard, à la sortie du cimetière. Celle-là à soixante passés, elle avait toujours l'air d'une catin. Qu'elle était d'ailleurs.

Pascal Méridgeau, *Quand Angèle fut seule...* 1989.

### **Texte 4**

Ceci dit, il demanda immédiatement au navire de faire demi tour, rentra au port et, sous le prétexte d'une maladie subite, fit débarquer son fils .Puis il repartit sans lui.

Profondément troublé, l'enfant resta sur la grève jusqu'à ce que la corne du plus haut mat eut disparu à l'horizon .A distance il apercevait un petit point noir qui affleurait de temps en temps c'était son K qui croisait lentement, de long en large et qui l'attendait avec obstination.

D. Buzzati, *le K*, éd Pocket.19....

### **Texte 5**

Il y avait une fois, dans la montagne, une belle grande fille sans père ni mère nommée Orsane. Elle allait dans la forêt cueillir des framboises en été ou des champignons à l'automne, et elle les vendait pour acheter son pain. L'hiver, elle allait ramasser du bois, et au printemps, elle faisait de petits bouquets.

Un beau jour, à la chute des feuilles, elle marcha sur l'herbe d'égarement...

Conte de Provence.

## **QUELQUES RENSEIGNEMENTS SUR VOUS**

**Sexe** : Féminin [ ] : Masculin [ ] Age .....

**APPENDICE J**  
**CORRIGE DE L'ACTIVITE 2.**

**CONSIGNE :** Voici un texte dans le désordre .Remettez le dans le bon ordre en numérotant de 1 à 9. Vous donnerez ensuite un titre au texte et vous répondrez aux questions qui suivent.

Le titre : Pourquoi le ciel est loin maintenant ?

(3) Au commencement, le ciel était tout près de la terre.

(7) En ce temps-là, les hommes n'avaient pas besoin de cultiver le sol, car chaque fois qu'ils avaient faim, ils se contentaient de couper un morceau du ciel, et ils le mangeaient.

(4) Mais un jour, le ciel se fâche, car ils en coupaient souvent plus qu'ils n'en pouvaient manger, et ils jetaient le reste sur le tas d'ordures.

(6) Or, le ciel ne voulait pas être jeté sur le tas d'ordures, et il prévint les hommes : si à l'avenir ils ne faisaient pas plus attention, il s'en irait plus loin.

(8) Pendant un certain temps, personne ne prêta attention à son avertissement.

(9) Un jour, une femme qui était vorace coupa un énorme morceau du ciel .Elle en mangea autant qu'elle put, mais elle fut incapable de terminer .Epouvantée 'elle appela son mari qui ne put pas finir non plus .Ils appelèrent le village tout entier à leur secours, mais ils ne purent en venir à bout.

(1) Finalement, il leur fallut jeter sur le tas d'ordures ce qui restait.

(5) Alors bien sur, le ciel se mit en colère et il s'éleva très haut au-dessus de la terre, bien loin de l'atteinte des hommes.

(2) Et, c'est depuis ce jour que les hommes doivent travailler pour vivre.

. Conte du Nigeria, extrait de *Comment le monde fut créé d'une goutte de lait*, coll Giboulées, galimard jeunesse, 1997.

## APPENDICE K CORRIGE DE L'ACTIVITE 3

### Activité 3

Complétez le texte par les articulateurs suivant : **en même temps- tout à coup – et - puis - à la fois - d'abord - au moment où.**

#### Gilliat et la pieuvre

Gilliat tenait son couteau .Les succions augmentaient Il regardait la pieuvre, qui le regardait.

**Tout à coup** la bête détacha du rocher sa sixième antenne **et** la lançant sur Gilliat, tacha de lui saisir le bras gauche. **En même temps**, elle avança vivement la tête .Une seconde de plus, sa bouche s'appliquait sur la poitrine de Gilliat. Gilliat saigné au flanc .Mais Gilliat veillait. Guétté, il guettait.

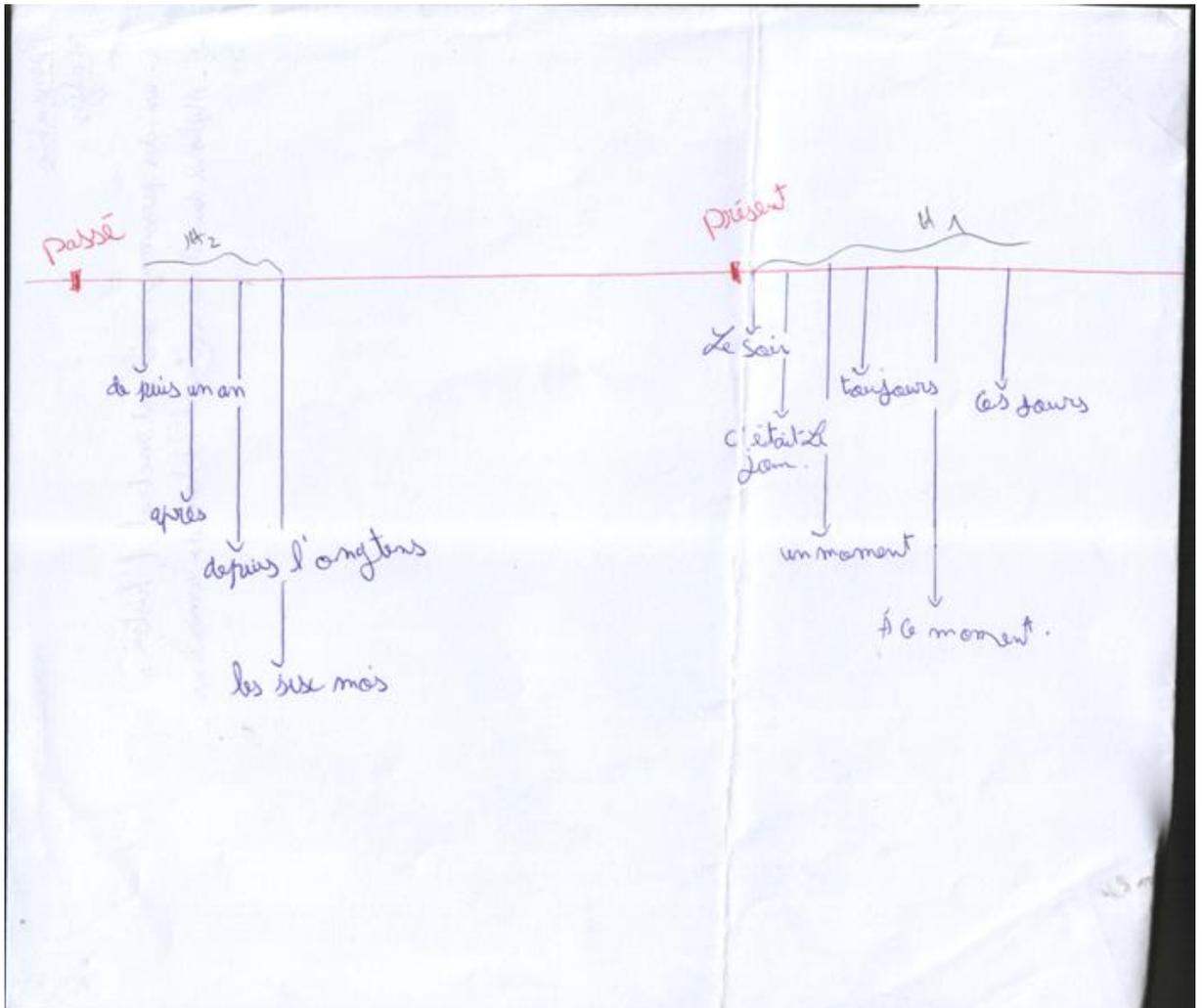
Il évita l'antenne, **et, au moment où** la bête allait mordre sa poitrine, son poing armé s'abattit sur la bête **d'abord** Gilliat plongea la pointe de son couteau dans la viscosité plate **puis**, d'un mouvement giratoire pareil à la torsion d'un coup de fouet, faisant un cercle autour des deux yeux, il arracha la tête comme on arrache une dent .

Ce fut fini. Toute la bête tomba. Cela ressembla à du linge qui se détache .La pompe aspirante détruite, le vide se défit. Les quatre cents ventouses lâchèrent **à la fois** le rocher et l'homme.

V.HUGO ; *Les travailleurs de la mer*

## APPENDICE N

### Axe du temps proposé par un élève pour la nouvelle 3.



## APPENDICE S

### LA NOUVELLE "LE K"

QUAND Stefano Roi eut douze ans, il demanda comme cadeau à son père, qui était capitaine au long cours et maître d'un beau voilier, de l'emmener à bord avec lui. «Quand je serai grand, dit-il, je veux aller sur la mer comme toi. Et je commanderai des navires encore plus beaux et encore plus gros que le tien. Dieu te bénisse, mon petit » répondit le père. Et comme son bâtiment devait justement appareiller ce jour-là, il emmena le garçon à bord avec lui. C'était une journée splendide, ensoleillée, et la mer était calme. Stefano qui n'était jamais monté sur le bateau, courait tout heureux sur le pont. Et il posait de multiples questions aux marins qui, en souriant, lui donnaient toutes les explications souhaitables. Arrivé à la poupe, le garçon s'arrêta, intrigué, pour observer quelque chose qui émergeait par intermittence, à deux cents, trois cents mètres environ dans le sillage du navire. Bien que le bâtiment courût déjà à belle allure, porté par une brise favorable, cette chose gardait toujours le même écart.

Et bien qu'il n'en comprît pas la nature, il y avait en elle un je-ne-sais-quoi d'indéfinissable qui fascinait intensément l'enfant. Le père, qui ne voyait plus Stefano, et l'avait hélé sans succès, descendit de sa passerelle de commandement pour se mettre à sa recherche.

«Stefano, qu'est-ce que tu fais, planté là? lui demanda-t-il en l'apercevant finalement à la poupe, debout, en train de fixer les vagues.

« Papa, viens voir.»

Le père vint et regarda lui aussi dans la direction que lui indiquait le garçon mais il ne vit rien du tout.

«Il y a une chose noire qui se montre de temps en temps dans le sillage, dit l'enfant, et qui nous suit.

J'ai beau avoir quarante ans, dit le père, je crois que j'ai encore de bons yeux. Mais je ne remarque absolument rien. »

Comme son fils insistait, il alla prendre sa longue-vue et scruta la surface de la mer, en direction du sillage. Stefano le vit pâlir.

«Qu'est-ce qu'il y a ? Pourquoi tu fais cette figure-là, dis, papa? »

« Oh! si seulement je ne t'avais pas écouté, s'écria le capitaine. Je vais me faire bien du souci pour toi, maintenant. Ce que tu vois émerger de l'eau et qui nous suit, n'est pas une chose, mais bel et bien un **K**. C'est le monstre que craignent tous les navigateurs de toutes les mers du monde. C'est un squalo effrayant et mystérieux, plus astucieux que l'homme. Pour des raisons que personne ne connaîtra peut être jamais, il choisit sa victime et une fois qu'il la choisie, il la suit pendant des années et des années, toute la vie sil le faut, jusqu'au moment où il réussit à la dévorer. Et le plus étrange c'est que personne na jamais pu l'apercevoir, si ce n'est la future victime ou quelqu'un de sa famille».

« C'est une blague que tu me racontes, papa! »

« Non, non, et je n'avais encore jamais vu ce monstre, mais d'après les descriptions que j'ai si souvent entendues, je lai immédiatement identifié. Ce muflle de bison, cette gueule qui ne fait que s'ouvrir et se fermer spasmodiquement, ces dents terribles... Stefano, il n'y a plus de doute possible, hélas! Le K a jeté son dévolu sur toi, et tant que tu seras en mer il ne te laissera pas un instant de répit. Écoute-moi bien, mon petit: nous allons immédiatement retourner au port, tu débarqueras et tu ne t'aventureras plus jamais au-delà du rivage, pour quelque raison que ce soit. Tu dois me le promettre. Le métier de marin n'est pas fait pour toi, mon fils. Il faut te résigner. Bah ! à terre aussi tu pourras faire fortune. »

Ceci dit, il commanda immédiatement au navire de faire demi-tour, rentra au port et, sous le prétexte d'une maladie subite, fit débarquer son fils. Puis il repartit sans lui. Profondément troublé, l'enfant resta sur la grève jusqu'à ce que la corne du plus haut mât eût disparu à l'horizon. A distance il apercevait un petit point noir qui affleurerait de temps en temps : c'était son **K** qui croisait lentement, de long en large, et qui l'attendait avec obstination.

A partir de ce moment tous les moyens furent bons pour combattre l'attrance que le garçon éprouvait pour la mer. Le père l'envoya étudier dans une ville de l'intérieur des terres, à des centaines de kilomètres de là. Et pendant quelque temps, Stefano, distrait par ce nouveau milieu, ne pensa plus au monstre marin. Toutefois aux grandes vacances, il revint à la maison et il ne put s'empêcher, dès qu'il eut une minute de libre, de courir à l'extrémité de la jetée pour une sorte de vérification qu'il jugeait superflue et dans le fond

ridicule. Après si longtemps, le **K**, en admettant que l'histoire racontée par son père fût vraie, avait certainement renoncé à l'attaque.

Mais Stefano resta médusé. A deux, trois cents mètres du môle, en haute mer, le sinistre animal croisait lentement, sortant la tête de l'eau de temps à autre, et regardant vers le rivage comme pour voir si Stefano venait enfin. C'est alors que la pensée de cette créature hostile qui l'attendait jour et nuit devint pour Stefano une obsession secrète. Dans la cité lointaine il lui arrivait maintenant de se réveiller en pleine nuit avec inquiétude. Il était en lieu sûr, oui, des centaines et des centaines de kilomètres le séparaient du **K**. Et pourtant il savait qu'au-delà des montagnes, au-delà des bois, au-delà des plaines, le squalo continuait à l'attendre. Et même s'il était allé vivre dans le continent le plus lointain, le **K** l'aurait guetté du lagon le plus proche, avec cette obstination inexorable des instruments du destin.

Stefano, qui était un garçon sérieux et ambitieux, continua ses études avec profit et, arrivé à l'âge homme, il trouva un emploi bien rémunéré et important dans une entreprise de la ville. Entre-temps son père était venu à mourir de maladie et le magnifique voilier fut vendu par la veuve. Le fils se trouva alors à la tête d'une coquette fortune. Le travail, les amitiés, les amusements, les premières amours la vie de Stefano était désormais toute tracée, néanmoins le souvenir du **K** le tourmentait comme un mirage à la fois funeste et fascinant, et au fur et à mesure que les jours passaient, au lieu de s'estomper, il semblait s'intensifier.

Les satisfactions que l'on tire d'une existence laborieuse, aisée et tranquille sont grandes, certes, mais l'attraction de l'abîme est encore supérieure. Stefano avait à peine vingt-deux ans lorsque, ayant dit adieu à ses amis de la ville et quitté son emploi, il revint dans sa ville natale et annonça à sa mère son intention de faire le même métier que son père. La brave femme, à qui Stefano n'avait jamais soufflé mot du mystérieux squalo, accueillit sa décision avec joie. Le fait que son fils eût abandonné la mer pour la ville lui avait toujours semblé, dans le fond de son coeur, une espèce de désertion des traditions familiales. Et Stefano commença à naviguer, témoignant de qualités maritimes, de résistance à la fatigue, d'intrépidité. Il bourlinguait, bourlinguait sans trêve, et dans le sillage de son bateau, jour et nuit, par bonace ou par gros grain, il traînait derrière lui le **K**. C'était là sa malédiction et sa condamnation, il le savait, mais justement pour cette raison peut-être, il ne trouvait pas la force de s'en détacher. Et personne à bord n'apercevait le monstre, si ce n'est lui.

Est-ce que vous ne voyez rien de ce côté-là? demandait-il parfois à ses compagnons en indiquant le sillage.

Non, nous ne voyons absolument rien. Pourquoi?

Je ne sais pas... Il me semblait...

Tu n'aurais pas vu un **K** par hasard? ricanait les autres en touchant du fer. Pourquoi riez-vous? Pourquoi touchez-vous du fer ?

Parce que le **K** est une bête qui ne pardonne pas. Et si jamais elle se mettait à suivre le navire, cela voudrait dire que l'un de nous est perdu.»

Mais Stefano ne réfléchissait pas. La menace continueuse qui le talonnait paraissait même décupler sa volonté, sa passion pour la mer, son ardeur dans les heures de péril et de combat.

Avec l'héritage que lui avait laissé son père, lorsqu'il sentit qu'il possédait bien son métier, il acheta de moitié avec un associé un petit caboteur, puis il en fut bientôt le seul patron et par la suite, grâce à une série d'expéditions chanceuses, il put acheter un vrai cargo, visant toujours plus ambitieusement de lavant. Mais les succès et les millions n'arrivaient pas à chasser de son esprit cette obsession continueuse et il ne songea pas une seconde à vendre le bateau et à cesser de naviguer pour se lancer dans d'autres entreprises. Naviguer, naviguer, c'était son unique pensée. A peine avait-il touché terre dans quelque port, après de longs mois de mer, que l'impatience le poussait à repartir. Il savait que le **K** l'attendait au large et que le **K** était synonyme de désastre. Rien à faire. Une impulsion irrépressible l'attirait sans trêve d'un océan à un autre.

Jusqu'au jour où, soudain, Stefano prit conscience qu'il était devenu vieux, très vieux ; et personne de son entourage ne pouvait s'expliquer pourquoi, riche comme il l'était, il n'abandonnait pas enfin cette damnée existence de marin. Vieux et amèrement malheureux, parce qu'il avait usé son existence entière dans cette fuite insensée à travers les mers pour fuir son ennemi. Mais la tentation de l'abîme avait été plus forte pour lui que les joies d'une vie aisée et tranquille.

Et un soir, tandis que son magnifique navire était ancré au large du port où il était né, il sentit sa fin prochaine. Alors il appela le capitaine, en qui il avait une totale confiance, et lui enjoignit de ne pas s'opposer à ce qu'il allait tenter. L'autre, sur l'honneur, promit. Ayant obtenu cette assurance, Stefano révéla alors au capitaine qui l'écoutait bouche bée, l'histoire du **K** qui avait continué de le suivre pendant presque cinquante ans, inutilement. «Il m'a escorté d'un bout à l'autre du monde, dit-il, avec une fidélité que même le plus noble ami n'aurait pas témoignée. Maintenant je suis sur le point de mourir. Lui aussi doit

être terriblement vieux et fatigué. Je ne peux pas tromper son attente.» Ayant dit, il prit congé, fit descendre une chaloupe à la mer et sy installa après s'être fait remettre un harpon.

«Maintenant, je vais aller à sa rencontre, annonça-t-il. Il est juste que je ne le déçoive pas. Mais je lutterai de toutes mes dernières forces.

A coups de rames il s'éloigna. Les officiers et les matelots le virent disparaître là-bas, sur la mer placide, dans les ombres de la nuit. Au ciel il y avait un croissant de lune. Il n'eut pas à ramer longtemps. Tout à coup le mufle hideux du **K** émergea contre la barque.

«Je me suis décidé à venir à toi, dit Stefano. Et maintenant, à nous deux !»

Alors, rassemblant ses dernières forces, il brandit le harpon pour frapper. «D'une voix suppliante le **K**. Quel long chemin j'ai dû parcourir pour te trouver ! Moi aussi je suis recru de fatigue... Ce que tu as pu me faire nager ! Et toi qui fuyais, fuyais... dire que tu n'as jamais rien compris ! Compris quoi ? fit Stefano piqué. « Compris que je ne te pourchassais pas autour de la terre pour te dévorer comme tu le pensais. Le roi des mers m'avait seulement chargé de te remettre ceci. » Et le squala tira la langue, présentant au vieux marin une petite sphère phosphorescente. Stefano la prit entre ses doigts et l'examina. C'était une perle d'une taille phénoménale. Et il reconnut alors la fameuse Perle de la Mer qui donne à celui qui la possède fortune, puissance, amour, et paix de l'âme. Mais il était trop tard désormais. «Hélas! dit-il en hochant la tête tristement. Quelle pitié! J'ai seulement réussi à gâcher mon existence et la tienne...

Adieu, mon pauvre homme, répondit le **K**. Et il plongea à jamais dans les eaux noires. Deux mois plus tard, poussée par le ressac, une petite chaloupe s'échoua sur un écueil abrupt. Elle fut aperçue par quelques pêcheurs qui, intrigués, s'en approchèrent. Dans la barque, un squelette blanchi était assis entre ses phalanges minces il serrait un petit galet arrondi.

Le **K** est un poisson de très grande taille, affreux à voir et extrêmement rare. Les naturalistes, fait étrange, l'ignorent. Quelques-uns, même, soutiennent qu'il n'existe pas.

*LE K, Dino Buzzati.*