



32-400-73-2



UNIVERSITÉ SAAD DAHLAB DE BLIDA

Faculté des Lettres et Sciences Sociales

Département de Français



MÉMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : Didactique

L'ENSEIGNEMENT DU TEXTE NARRATIF EN 3^{ème} A.S :
LE CAS DES TEMPS DU PASSE

Par

DEHBI SIHEM

Devant le jury composé de :

K. AITDAHMAN	Maître de Conférence (A)	U. d'Alger	Présidente
S. AMOKRAN	Maître de Conférence(A)	U. d'Alger	Examineur
M. KEBBAZ	Maître de Conférence(A)	ENS, Bouzaréah	Examineur
M. RISPAIL	Maître de Conférence(A)	U. de Grenoble	Rapporteur

UNIVERSITÉ SAAD DAHLAB DE BLIDA



Faculté des Lettres et Sciences Sociales

Département de Français

MÉMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : Didactique

L'ENSEIGNEMENT DU TEXTE NARRATIF EN 3^{ème} A.S :
LE CAS DES TEMPS DU PASSE

Par

DEHBI SIHEM

Devant le jury composé de :

K. AITDAHMAN	Maître de Conférence (A)	U. d'Alger	Présidente
S. AMOKRAN	Maître de Conférence(A)	U. d'Alger	Examineur
M. KEBBAZ	Maître de Conférence(A)	ENS, Bouzaréah	Examineur
M. RISPAIL	Maître de Conférence(A)	U. de Grenoble	Rapporteur

Blida, Octobre 2011.

RÉSUMÉ

Le présent mémoire traite de l'enseignement de la production écrite du texte narratif, précisément, de l'emploi des temps du passé lors de cette activité. En rédigeant un texte narratif, les élèves de 3^{ème} A.S des établissements secondaires algériens commettent des erreurs d'emploi des temps du récit. L'objectif de cette recherche est d'établir les raisons des difficultés de ces élèves. Nous supposons que ces difficultés sont dues à deux raisons. D'une part, les difficultés des élèves avec l'emploi des temps du passé seraient dues à certaines insuffisances dans l'enseignement / apprentissage de la rédaction narrative. D'autre part, les difficultés des élèves auraient pour origine les différences entre les deux systèmes verbaux : celui de l'arabe et celui du français. Pour apporter des réponses à nos interrogations et vérifier nos deux hypothèses de départ, nous nous sommes inscrite dans une recherche descriptive qui s'est basée sur une partie théorique dans un premier temps, et sur les données recueillies du questionnaire et des entrevues faits respectivement avec les enseignants et les élèves de 3^{ème} A.S.

Mots clés : production écrite, récit, temps du passé, interférences

ملخص

تتطرق مذكرة التخرج هذه إلى التعبير في النص القصصي (الرواية)، أي بصفة أدق، استعمال الأزمنة الماضية خلال هذا النشاط وفي كتابة رواية. فان تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في المؤسسات الثانوية الجزائرية يرتكبون أخطاء في استعمال أزمنة الرواية.

إن الهدف من هذا البحث هو إنشاء أسباب الصعوبة التي يلاقيها هؤلاء التلاميذ، ونحن نفرض أن هذه الصعوبات تعود إلى سببين رئيسيين فمن جهة، تعود صعوبات التلاميذ في استعمال الأزمنة الماضية إلى بعض النقص في التعليم أو في تعلم الكتابة (الرواية) ومن جهة أخرى، فقد تعود إلى الاختلافات بين النمطين الشفويين: العربي والفرنسي، ومن أجل الإجابة على أسئلتنا هذه وفحص نظريات الانطلاق، فإننا قد دخلنا في بحث وصفي مؤسس على جانب نظري، بادئ ذي بدء، على معطيات مستقاة من استجابات ولقاءات مع الأساتذة والتلاميذ على التوالي.

- الكلمات المفتاح: التعبير الكتابي، القصة، أزمنة الماضي، التداخل

*A la mémoire de Mr Ghriss Hocine,
Vous avez été notre professeur et notre ami, on ne vous oubliera jamais
Que Dieu le tout puissant vous accepte dans son vaste paradis*

REMERCIEMENT

J'adresse mes sincères remerciements à Madame Marielle Rispaill pour sa compétence et sa rigueur. Je lui suis reconnaissante pour son extrême dévouement. Vous m'avez soutenu au moment où j'avais le plus besoin de vous. Sans vous, ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude envers tous mes professeurs.

Je tiens également à remercier M. Brahimi qui était toujours prêt à m'apporter ses conseils et son aide. Il m'a aussi fait économiser beaucoup de temps et d'énergie en faisant passer les questionnaires aux enseignants.

J'ai eu le privilège de discuter avec de nombreux enseignants et chercheurs qui m'ont prodigué des conseils et transmis des documents dont l'aide m'a été précieuse, je pense en particulier à vous M. Laawar Mohamed, vous êtes partis avant que je n'aie l'occasion de vous remercier. Que Dieu ait votre âme.

Merci à toi Djallal pour tes bonnes prières.

Je tiens à remercier chaleureusement Monsieur BENSSARI YACINE, juge d'instruction au tribunal de Blida, pour son aide précieuse à un moment très difficile de ma vie. Restez comme vous êtes honnête et intègre.

Merci à tous mes amis pour leur enthousiasme et leurs encouragements.

DEDICACES

*A mon meilleur ami toi papa, tu m'as soutenu durant toute ma vie sans jamais perdre
confiance en moi.*

A toi Maman, ton amour illumine mon existence, que dieu te garde pour moi

A Sarah mon bébé, tu es ma raison de vivre, mon trésor et mon cadeau du ciel

A ma tendre grand-mère

A mon frère schmisou

A mes sœurs adorées Amira et Mounia

Aux exceptionnels êtres que vous êtes Annissa et Zarouk

A toute ma famille d'Alger, Annaba et du Canada.

Ce travail vous est dédié.

Je vous aime.

TABLE DES MATIÈRES

RESUMES.....	02
REMERCIEMENT.....	04
DÉDICACE.....	05
TABLE DES MATIÈRES.....	06
LISTE DES TABLEAUX.....	10
LISTE DES FIGURES.....	11
INTRODUCTION.....	13
Problématique	
Hypothèses	

CHAPITRE 1 CADRE THÉORIQUE

1.1 L'ÉCRIT.....	18
1.1.1 L'activité d'écriture comme compétence disciplinaire.....	19
1.1.2 Particularités de l'écrit par rapport à l'oral.....	20
1.1.3 Les processus rédactionnels.....	24
1.1.4 Ecrire en classe de langue.....	25
1.1.5 Définir le savoir écrire.....	26
1.1.6 Les typologies textuelles.....	29
Le texte narratif.....	28
Le texte descriptif.....	28
Le texte explicatif.....	28
Le texte argumentatif.....	28
Le texte conversationnel.....	28
1.1.7 Intérêts des typologies textuelles au plan didactique.....	29

1.2. L'enseignement de l'écrit en français et sa place dans les programmes officiels du secondaire en Algérie.....	31
1.2.1. Objectifs terminaux de l'enseignement du français au secondaire algérien.....	31
1.2.2. Description des textes officiels (programmes et manuel) du français au secondaire	
1.2.2.1 Définition des programmes d'études	
1.2.2.2 Contenu des programmes d'études du secondaire en Algérie	
1.2.2.3 Objectif de la classe de la 3 ^{ème} A.S dans l'enseignement du français en Algérie	
1.2.2.4 Contenu du manuel de français des classes de 3 ^{ème} AS	
1.2.2.5 Place accordée à la production écrite	
1.2.2.6 Analyse critique des programmes et de la place accordée à l'écrit	
Conclusion partielle	40

CHAPITRE 2

LE RÉCIT

2. LE TEXTE NARRATIF.....	41
2.1 Définitions et types narratifs.....	41
2.1.1. Définition du récit.....	41
2.1.2. Structure du récit	44
2.1.3 Les types narratifs en français.....	46
2.1.4 Les types narratifs en arabe.....	47
2.2 Aspect verbal du récit – temps verbaux dans le récit –.....	48
2.2.1 Deux systèmes récit /discours.....	49
2.2.2 L'aspect verbal	51
2.2.3 L'opposition passé simple / imparfait.....	53
2.3 Comparaison avec le code verbal de l'arabe.....	56
2.4 Les représentations	59

Conclusion partielle.....	60
CHAPITRE 3	MÉTHODOLOGIE
Introduction	61
3.1 L'APPROCHE THÉORIQUE DE LA DÉMARCHE DE L'ENQUÊTE.....	61
3.1.1 Les enseignants, les élèves et le programme choisis pour l'enquête.....	62
3.1.2 Méthode et technique d'investigation : les instruments de recherche.....	63
3.1.2.1 Le questionnaire.....	64
3.1.2. L'entrevue.....	65
3.2 L'OPPERATIONNALISATION DE LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	66
3.2.1 Passation du questionnaire.....	67
3.2.2 Procédure d'entrevue.....	67
3.3 LE TRAITEMENT DES DONNÉES.....	69
3.3.1 L'analyse quantitative.....	69
3.3.2 L'analyse qualitative.....	69
4. Le choix du texte narratif et du couple passé simple /imparfait.....	70
Conclusion partielle	71
CHAPITRE4	PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS DE
	L'ENQUÊTE
Introduction.....	73
4.1 Les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des participants au questionnaire.....	74
4.2 Analyse des réponses au questionnaire.....	76
4.3 Les caractéristiques sociodémographiques des élèves.....	88
4.4 Analyse des réponses des entrevues.....	90
5. SYNTHESSES DES RÉSULTATS.....	100
Conclusion partielle.....	102

Pistes didactiques.....	103
CONCLUSION GENERALE.....	106
REFERENS BIBLIOGRAPHIQUE.....	108
APPENDICE.	
Appendice 1 INSTRUMENT DE RECHERCHE	
Appendice 2 PROGRAMME DE FRANÇAIS DU CYCLE SECONDAIRE	
Appendice 3 TRANSCRIPTION DES ENTREVUES	

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Différences entre l'oral et l'écrit.....	21.
Tableau 2	Programme de l'enseignement du français de 3 ^{ème} A.S.....	35
Tableau 3	Structure du récit.....	45
Tableau 4	Types des récits.....	46
Tableau 5	L'opposition passé simple / imparfait.....	55
Tableau 6	Récapitulation des hypothèses et des moyens d'investigation.....	72.
Tableau 7	Les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants.....	75.
Tableau 8	Volet 1, Grille d'analyse aux questions 1, 2, 3,4.....	80
Tableau 9	Volet 2, Grille d'analyse aux questions 5,6.....	83
Tableau 10	Volet 3, Grille d'analyse aux questions 7,8.....	86
Tableau 11	Synthèse des résultats dominants au questionnaire.....	87
Tableau 12	Les caractéristiques sociodémographiques des élèves.....	89
Tableau 13	Synthèse des résultats dominants aux entretiens.....	99.

LISTE DES FIGURES

Figure 1-	Systeme du récit.....	49
Figure 2 -	Systeme du discours.....	50
Figure 3 -	Moments de l'énonciation.....	51

INTRODUCTION

Peut-on raconter le temps lui-même, comme tel et en soi ? Non, en vérité, ce serait une folle entreprise, un récit où il serait dit : « le temps passait, le temps s'écoulait » et ainsi de suite. En aucun cas un esprit sain ne le tiendrait pour une narration. Ce serait un peu comme si l'on avait la curieuse idée de tenir pendant une heure une seule et même note.

Raconter, c'est reconstruire un temps ; tout récit est une structure imposée aux événements, c'est une description d'événements antérieurs en fonction d'événements postérieurs. Un récit, en effet, évoque une certaine chronologie de faits, similaire ou différente de celle de la réalité ; toute histoire a un début, un milieu et une fin.

La langue française dispose de différents temps verbaux exprimant le présent, passé, futur. Mais au-delà des informations données sur le temps, la conjugaison verbale donne également des informations sur la manière dont le sujet énonciateur envisage le déroulement de l'action exprimée par le verbe : c'est ce qu'on appelle l'aspect, ou la valeur aspectuelle du temps. L'aspect est essentiel pour comprendre la différence entre, par exemple, les différents temps du passé qui font a priori référence au même moment temporel (passé simple, imparfait, passé composé.)

Véritables piliers du récit au passé, le passé simple et l'imparfait sont les deux temps de base de la narration écrite. Ils n'ont pas la même valeur aspectuelle et donnent par leur opposition complémentaire, son rythme et sa profondeur au récit.

On notera l'importance de cette opposition. L'imparfait sert souvent à constituer une toile de fond, le passé simple à détacher, à mettre en relief les faits essentiels.

Il faut donc être sensible dans l'élaboration d'un récit, à la répartition entre passé simple et imparfait, l'emploi de l'un de ces deux temps vise un effet particulier, que ce soit une rupture, le surgissement brutal d'un événement, l'habitude voire la monotonie etc.

Ce constat d'ensemble peut justifier le bien-fondé d'une recherche sur les temps du passé dans le récit et leur enseignement, notamment sur l'emploi particulier du passé simple et de l'imparfait dans la narration, d'autant plus que très peu d'études ont été réalisées sur ce sujet dans le domaine du français en Algérie.

La partie qui suit présente la problématique qui a mené à notre sujet d'étude.

PROBLEMATIQUE et HYPOTHESES :

L'écriture d'un récit présuppose d'une part l'emploi combiné de moyens linguistiques caractérisant le récit comme type de texte, le système des temps du récit et les substituts et (groupes nominaux et pronoms désignant les personnages tout au long du récit) ainsi que le respect des règles de la correction syntaxique et orthographique et le soin de la planification du texte narratif, cela nécessite du scripteur une mobilisation simultanée des compétences linguistiques et du contrôle des opérations de mise en texte.

La maîtrise du système verbal français lors de la rédaction d'un récit au passé constitue alors un point décisif où sera évaluée la compétence de l'élève. De nombreux psychologues ont mis en évidence l'état de surcharge mentale dans laquelle travaillent les sujets qui écrivent. En effet, de nombreuses recherches,

notamment celles de l'équipe Coditexte¹, ont montré que l'emploi des « temps » du passé dans le récit, en particulier le fonctionnement du système imparfait / passé simple, constitue pour les élèves en langue française un savoir linguistique complexe.

Cette recherche est née du même constat. Notre expérience professionnelle dans l'enseignement du français au secondaire nous a placée très tôt devant une situation problématique : lors d'activités de productions narratives écrites, nous avons constaté une multiplicité d'erreurs commises par les élèves de 3^{ème} A.S concernant le maniement des temps verbaux. La majorité des élèves rencontrait d'énormes difficultés avec le fonctionnement du système des temps du passé dans le récit, en particulier le système imparfait / passé simple qui constituait pour eux un savoir linguistique complexe dont la maîtrise variait selon leur expérience antérieure de lecture et de production orale et écrite du récit. Nous avons constaté également que les élèves ne connaissaient pas les règles d'emploi de ces temps du passé. Lors de la production de leurs récits ils parachutaient des passés simples et des imparfaits au hasard en ne prenant aucune règle d'emploi en considération.

Face aux multiples problèmes évoqués précédemment, notre recherche se pose la question suivante :

Pour quelles raisons les élèves algériens de troisième année secondaire ont des difficultés à employer les temps du passé dans leurs productions narratives en français ?

Cette problématique nous a conduite à émettre les deux hypothèses suivantes :

H1 : Les difficultés qu'ont les élèves à employer les temps du passé dans leurs récits seraient dues à certaines défaillances dans l'enseignement –apprentissage des rédactions narratives et des temps du récit. Cet enseignement serait limité à la morphologie et non pas à l'emploi, les élèves apprennent par cœur la

¹ Coditexte « Cognition et Didactique du Texte ». Est une équipe française qui rassemble des spécialistes des sciences cognitives, des sciences du langage, de la littérature et des sciences de l'éducation autour d'objets de recherche communs : le langage et les apprentissages, la lecture, la production de textes, les aides et systèmes informatisés d'aide à la lecture, à la construction et à la co-construction des connaissances, l'étude des contextes culturels et linguistiques des apprentissages. Elle est dirigée par Jacques Crinon et Denis Legros.

conjugaison sans travailler le contexte d'utilisation de ces temps. C'est un enseignement passif que les élèves subiraient.

Les élèves seraient capables d'identifier les formes verbales, la conjugaison des temps du passé ne leur poserait pratiquement pas de problème, mais employer adéquatement ces temps constituerait leur principale difficulté.

H2 : Les difficultés qu'ont les élèves à employer les temps du passé dans leurs productions narratives écrites, auraient pour origine les différences entre les deux systèmes temporels en contact : celui de l'arabe et celui du français. En effet, les élèves ont une représentation limitée des temps du passé. Cela peut être dû aux interférences faites avec leur langue d'enseignement qui est l'arabe, vu que dans cette langue et contrairement à la langue française le passé est exprimé à l'aide d'un seul aspect : l'achevé, ce qui rend l'enseignement / apprentissage des valeurs du passé en français particulièrement complexe. A cause de cette représentation restreinte, les élèves ont du mal à comprendre qu'on puisse exprimer le passé avec non pas un seul temps, comme c'est le cas en arabe, mais avec plusieurs formes, qui font a priori référence au même moment temporel.

Nous allons poursuivre deux objectifs pour vérifier nos hypothèses :

- 1/ décrire les pratiques de l'enseignement/apprentissage des temps du récit
- 2/ / recueillir des données sur les perceptions et les représentations que se font les élèves de 3^{ème} A.S concernant les temps du passé.

Plan et organisation de notre travail.

Notre étude a été partagée en trois parties :

Une première partie est consacrée au cadre théorique, elle comporte deux chapitres

- un premier chapitre intitulé « l'écrit », composé de deux volets. Le premier expose les notions théoriques liées à la production écrite. Il y sera question de la définition de l'acte d'écrire et de sa particularité par rapport à l'oral, des processus rédactionnels, de l'écriture et ses particularités en classe de langue, d'une définition du savoir écrire et enfin, de la typologie textuelles et

de son intérêt sur le plan didactique. ---Le deuxième volet traite de l'enseignement de l'écrit et de sa place dans les programmes officiels du secondaire algérien. Il sera question dans ce volet des objectifs et compétences visés dans les programmes secondaires, de la place accordée à l'écrit et d'une analyse critique des programmes et de la place que l'écrit y occupe.

Le deuxième chapitre est consacré au « récit », un point qui nous intéresse particulièrement. Il compte les subdivisions suivantes : 1/ les différentes définitions du récit proposées par les spécialistes de la narratologie ; 2/ la structure générale du récit ; 3/ les types narratifs en français et en arabe ; 4/ l'aspect verbal du récit ; 5/ comparaison avec le code verbal de l'arabe.

La deuxième partie comprend notre partie méthodologique, nous y expliquons notre démarche de recherche. Cette partie traite successivement de l'approche théorique de la démarche méthodologique de l'enquête, des méthodes d'investigation, de l'opérationnalisation de la démarche méthodologique et du traitement des données.

La troisième partie intitulée « Présentation et discussion des résultats de l'enquête » permettra de présenter les données recueillies accompagnées de leur analyse détaillée (réponses des enseignants au questionnaire et celles des élèves aux entrevues). Nous ajoutons à cette partie une synthèse qui reprendra les principaux résultats et apportera des réponses à nos hypothèses.

Nous nous inscrivons dans une recherche descriptive, qui tente de décrire les pratiques pédagogiques des enseignants et les représentations des élèves concernant l'enseignement apprentissage des temps du récit. Notre perspective est didactique puisqu'elle vise l'amélioration de l'enseignement et de la formation des enseignants.

CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE

Avant d'entamer notre étude, il est primordial de définir les termes dits clés qui constituent le centre de cette recherche, à savoir l'écrit, les types de textes, le récit et sa production, les temps du récit.

1.1 L'écrit

On sait à présent et grâce aux recherches de la pédagogie et de la didactique qu'écrire n'est plus considéré seulement de façon normative ou comme une habileté innée, mais plutôt comme un acte complexe, impliquant plusieurs composantes et qui peut s'enseigner. Au cours des dernières décennies, il y a eu un regain d'intérêt parmi les chercheurs et les enseignants pour la question de l'écrit, les recherches portant sur ce thème ont fait un bond considérable. En effet, écrire avec précision et clarté, exprimer des idées et présenter des faits de façon cohérente dans une langue compréhensible sont des qualités recherchées dans la société. Mais, comme l'affirment les chercheurs en didactique de l'écrit en langue maternelle et en langue étrangère, l'activité d'écrire reste de loin la plus complexe, nécessitant un plus long temps d'apprentissage. Tous sont, donc unanimes pour affirmer que communiquer par écrit présente des difficultés.

Pour lever le voile sur cette discipline, nous traiterons dans ce chapitre de l'écriture, il y sera essentiellement question des définitions de l'acte d'écriture en distinguant la compétence transversale de la compétence disciplinaire (1.1.1), Ces définitions feront ressortir les particularités de l'écrit par rapport à l'oral (1.1.2). Une fois cela fait, nous nous arrêterons sur les processus rédactionnels (1.1.3), un point qui nous amènera à aborder l'écriture en langue étrangère et ses particularités (1.1.4), pour déboucher enfin sur le savoir écrire (1.1.4). Cette

question nous amènera à aborder la notion des types de textes (1.1.5) pour aboutir enfin sur un type particulier à savoir, le narratif qui fera l'objet de la seconde partie de ce chapitre.

1.1.1. Définition de l'écriture : distinction entre compétence transversale et compétence disciplinaire

L'écriture est un terme générique, une notion complexe impliquant de multiples compétences. Donc une précision s'impose : écrire peut être à la fois une activité graphique, une activité transversale au service de diverses disciplines ou une activité disciplinaire à part entière.

Ainsi, écrire c'est d'abord apprendre à maîtriser les gestes graphiques indispensables à une graphie rapide et lisible, en d'autres termes une écriture cursive et fluide, bien disposée dans la page et dans le lignage. Cet apprentissage débute à l'école maternelle dans le but de former la main de l'enfant au geste d'écrire et se poursuit jusqu'au cycle des approfondissements, où l'objectif s'oriente simultanément vers un renforcement des bases acquises au cours des cycles précédents et vers l'appropriation d'une écriture plus personnelle, qui autorise l'accès à la fonction sémantique de l'écriture.

Mais écrire, c'est également écrire un problème de mathématiques, rédiger la synthèse d'une histoire, écrire un schéma en sciences physiques, une légende en géographie, ou même bien la conclusion d'une expérience de sciences... C'est aussi recopier une leçon, une poésie,... Ainsi par cette fonction de support aux autres disciplines, l'écriture se construit comme une activité transversale. Au même titre que la lecture et le langage oral, l'écriture est la base de l'accès au savoir, c'est l'outil qui véhicule les contenus de formation, elle est la clé de voûte des apprentissages scolaires. Ainsi, l'élève va se servir de l'écriture pour organiser les compétences requises, pour les mémoriser et extérioriser ce qui a été compris, assimilé et acquis.

Ecrire, c'est aussi rendre compte d'un évènement vécu, faire le récit d'une aventure, prolonger, compléter, transformer un texte, en écrire un autre. En d'autres termes, c'est produire de manière autonome un texte structuré, répondant à des consignes claires et respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et autres conventions de l'usage écrit dans une langue donnée.

Enfin, « écrire, c'est (...) produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite ». (Cuq & Gruca 2003.p.182). Il en résulte qu'en écrivant, le locuteur réalise un objet conforme aux caractéristiques du code écrit propre à chaque langue.

Sur le plan de l'apprentissage, il est donc impératif d'équiper l'apprenant d'outils indispensables et de compétences scripturales afin de réaliser cet objectif, les activités de production d'écritures de différents types de textes pourraient vite sensibiliser l'apprenant à certaines caractéristiques de la situation de l'écriture et du texte écrit lui-même.

En conclusion, écrire paraît en ce sens comme une double activité, à la fois manuelle parce qu'elle exige que l'œil et la main se coordonnent dans le but de tracer sur la page, ou sur un clavier d'ordinateur, mais aussi, intellectuelle parce qu'elle exige de choisir, prévoir, agencer des éléments hiérarchisés, évaluer les effets produits par cet agencement et établir des relations logiques, temporelles et spatiales entre les séquences produites.

Afin de mieux comprendre l'écrit, il nous paraît intéressant de l'opposer à l'oral pour mieux en faire ressortir les différences qui existent entre ces deux disciplines. Ces différences seront traitées dans le paragraphe suivant.

1.1.2 Particularité de l'écrit par rapport à l'oral :

Dans l'enseignement, c'est l'enseignant qui sélectionne le matériel linguistique à transmettre aux élèves, c'est lui-même qui choisit la variété de langue à enseigner (langue orale ou langue écrite). Si cette dernière observation est évidente pour

l'enseignant, elle reste ignorée par l'apprenant, qui, la plupart des cas, ne se rend pas compte de langue qu'il apprend. Il en résulte que, selon la variété enseignée dans la classe de langue, l'apprenant sera sensibilisé et habitué à un type de structure, sans en être conscient et sans en connaître l'usage requis. Il est donc possible d'admettre qu'en fonction de l'enseignement suivi, il penchera plutôt pour l'oral ou plutôt pour l'écrit. Ce problème ne pourrait être résolu, à notre avis, que par la conscience qu'a l'apprenant de la variété de langue qu'il apprend, mais aussi par la variété de ses expériences langagières à travers lesquelles il aura la possibilité d'intégrer les caractéristiques spécifiques du registre oral et écrit.

Alors quelles sont les principales caractéristiques de l'oral et de l'écrit que l'enseignant et l'apprenant devraient prendre en considération ? Pour tenter de répondre à cette question, nous nous référons au tableau suivant.

Tableau 1
Différences entre l'oral et l'écrit

L' O R A L	L' E C R I T
<ul style="list-style-type: none"> - à l'oral, les interlocuteurs interagissent entre eux et pose au besoin des questions en vue d'obtenir des clarifications. - les interlocuteurs s'adaptent l'un à l'autre; par exemple un adulte choisit son vocabulaire en fonction du niveau de développement de l'enfant auquel il s'adresse. - les interlocuteurs se situent dans le même espace et le même temps; lorsqu'ils utilisent le temps comme ici et demain, ils procèdent les mêmes référents. - les interlocuteurs parlent habituellement d'objets qui sont présents. 	<ul style="list-style-type: none"> - à l'écrit aucune clarification de l'auteur n'est possible. - le texte est écrit pour un auditoire général et ne tient pas compte des connaissances ou des intérêts. - le locuteur doit comprendre que les termes comme ici et demain s'interprètent en fonction de la situation d'écriture. - le locuteur doit imaginer les personnages et les objets dont il est question dans le texte.

Giasson (1995). *La lecture de la théorie à la pratique*. p.11.

Suite à la lecture du tableau, nous déduisons que le contexte peut engendrer des différences entre le langage oral et le langage écrit. Selon Giasson (1995), « La

conversation se situe dans un contexte qui est concret pour les interlocuteurs, c'est pourquoi on dira que le langage oral est contextualisé ; à l'inverse, on dira que le langage écrit est décontextualisé. »

p.11.

Sur ce même point Jack Goody (1994) ajoute que la nature spécifique de l'oral et de l'écrit découle en grande partie de la situation interlocutive, qui définit l'oral dans une situation audio-temporelle et, par opposition, l'écrit dans une dimension visio-spatiale.

La production orale se déroule donc en situation interactionnelle, même si parfois elle peut avoir un caractère monologal. L'interaction de la production orale a aussi pour avantage ce que l'émetteur peut, en temps réel, réguler son message. Il dispose au cours de sa production d'informations de différentes sources (gestes, mimique, questions, intonation) qui lui indiquent la compréhension et l'intérêt que le destinataire a pour ses propos. L'émetteur peut toujours adopter la forme et le contenu de son message en fonction de celui qui l'écoute.

A l'écrit, cette situation interlocuteur reste toujours monologique, même si l'on cherche à introduire une certaine interactivité. On peut même dire qu'elle est en partie coupée du contexte que le face-à-face donne au discours. L'émetteur ne dispose immédiatement d'aucune information de retour de la part de son interlocuteur. Cependant, la production écrite a d'autres caractéristiques. L'absence de pression communicative facilite à l'émetteur l'évaluation et la correction de son texte. Ne manquant pas de temps il peut donc ralentir, effectuer des pauses, interrompre sa production et la reprendre à sa guise.

Une autre différence avec l'oral renvoie au caractère visuel de la production, le texte écrit donne à l'auteur du message la disponibilité d'une trace. L'émetteur peut faire des retours sur le texte pour relire ce qu'il a écrit et poursuivre sa production en s'appuyant sur des indices qui lui assurent un ordre des événements et une meilleure cohérence interne. Ceci est facilement perturbé à l'oral où le locuteur doit chercher à maintenir la continuité du tour de parole et à empêcher les interruptions (Michel Fayol 1997). De plus, ne pouvant pas effacer

ce qu'il vient de dire, l'apprenant doit souvent s'interrompre, s'autocorriger, faire des faux départs, voire ajouter de nouveaux éléments susceptibles d'apporter des précisions nécessaires.

La réalisation graphique du message écrit établit l'opposition suivante entre les deux modalités de production. Les unités graphiques sont immédiatement perceptibles, elles s'isolent en creux à partir de leurs frontières. Les mots apparaissent entre deux blancs, par contraste. La production orale quant à elle se caractérise par les courbes mélodiques : la parole apparaît comme un flux dans lequel se repèrent des énoncés marqués par des pauses, des accents d'intensité et d'autres marques d'intonation.

En ce qui concerne la syntaxe, l'oral montre sa préférence pour les structures syntaxiques clivées et disloquées, la linéarité parfaite est la condition absolue pour la réalisation de l'oral, elle ne se prête pas à une mise en évidence de la structure de la syntaxe, ceci est dû au déroulement temporel de la parole qui attribue à toutes les unités constituantes un instant équivalent. L'écrit en revanche ne joue que sur l'ordre des mots, ce qui permet une saisie directe de la hiérarchie des constituants.

Enfin, les différences liées au lexique peuvent apparaître. La contrainte temporelle à l'oral amène le locuteur à récupérer plus facilement des termes souvent employés. La présence du destinataire détermine le choix lexical en introduisant le recours à un vocabulaire général et fréquent ou plus précis et rare. À l'écrit l'absence d'interlocuteur et de contraintes temporelles autorise une sélection plus lente et plus réfléchie des mots. Ainsi la production écrite offre plus de diversité tandis que l'oral offre plus de redondance.

Entre récit oral et récit écrit, les différences existent, on ne raconte pas un récit comme on l'écrit, dans la partie qui suit nous allons tenter de faire une comparaison qui nous fera ressortir les différences entre ces deux modes de narration.

Raconter une histoire est un phénomène vieux, il est antérieure à l'apparition de l'écriture. La narration est donc originellement un phénomène oral, ce n'est que

par la suite avec l'invention de l'écriture que des récits ont été mis par écrit, sont devenus épopées, pièces de théâtre, nouvelles, romans, avant que ces modes d'expression se voient relayés à leur tour par le cinéma et les bandes dessinées.

Les différences entre récits oraux et récits écrits sont les mêmes que celles existantes entre l'oral et l'écrit. A ces différences on peut ajouter qu'écouter un récit procure une jouissance que la lecture ne donne pas.

Après avoir défini l'écrit et établi une opposition avec l'oral, il nous paraît essentiel de comprendre comment se construit l'écrit. Dans la partie qui arrive, nous allons tenter d'expliquer les processus rédactionnels mis en œuvre lors de toute activité d'écriture.

1.1.3 Les processus rédactionnels :

Comment parvient-on à écrire un texte ajusté aux contraintes de la communication ? Quels processus cognitifs est-il mobilisé pour parvenir à une performance rédactionnelle de bon niveau ? Quelles stratégies rédactionnelles garantissent la production de textes jugés de bonne qualité ? Le but de la partie qui vient serait de tenter de répondre à ces questions, que se pose tout enseignant sérieux.

Selon Hayes et Flower (1980), trois processus cognitifs (planification, mise en texte et révision) sous-tendent l'activité de rédaction de texte. Le processus de planification permet au rédacteur de récupérer en mémoire à long terme des informations et de les (ré-) organiser si besoin est avec le processus de mise en texte. Le rédacteur traduit ses connaissances en langage selon les normes et conventions de la langue utilisée et ceci en fonction des contraintes de communication (destinataire, contenu). Le processus de révision permet quant à lui de détecter les écarts entre le texte produit et les normes langagières ou ses propres intentions.

Etant donné que la production écrite en classe de langue est retenue comme élément de référence dans notre recherche, nous allons dans la prochaine partie

définir qu'est ce qu'écrire en classe de français et faire ressortir les particularités de cet acte, pour déboucher enfin sur la définition du savoir écrire.

1.1.4 Ecrire en classe de langue :

L'écrit à longtemps été confiné au second plan dans l'apprentissage des langues étrangères, ce que déplorent de nombreux chercheurs notamment Kahn (1993), en introduction à son ouvrage collectif sur les *Pratiques de l'écrit en français langue étrangère (FLE)*. Néanmoins, on assiste actuellement à un regain d'intérêt pour l'écrit et à un changement de position ; les vertus cognitives de l'écrit sont reconnues.

En effet, écrire en langue étrangère présente des difficultés particulières Wolff (1991 : p.110) classe celles-ci en trois familles : difficultés linguistiques, tout d'abord, notamment sur le plan lexical ; difficultés ensuite à mettre efficacement en œuvre dans la L2 des stratégies en production textuelle pratiquement automatisées en L1 ; difficultés d'ordre socioculturel enfin, qui proviennent des caractéristiques rhétoriques propres à chaque langue et que l'apprenant en cette langue cible ignore.

Toutefois, les insuffisances en langue cible peuvent être source de contraintes pour la mise en œuvre des compétences rédactionnelles ; d'une part, la qualité des idées peut être limitée puisqu'elle est étroitement liée au répertoire lexical et syntaxique dont dispose le scripteur ; d'autre part, chaque langue a des conventions rhétoriques et stylistiques spécifiques ; ce qui signifie que la communication en langue étrangère requiert des habiletés communicatives nouvelles qui impliquent une réorganisation profonde des compétences déjà existantes chez le scripteur. On peut donc avancer que la surcharge cognitive guette le scripteur en L2 plus encore qu'en L1.

Après avoir défini l'écrit de manière générale, l'écrit en classe de langue de façon particulière ainsi que ses particularités, la notion de savoir écrire nous semble un passage dont on ne peut s'en passer, le paragraphe qui suit traitera de ce point.

1.1.5 Définir le savoir écrire :

Le savoir-faire en jeu dans l'écriture est d'une rare complexité et ceci explique sans doute, non seulement la difficulté de son enseignement, mais aussi la relative pauvreté ordinaire de son évaluation et le fait qu'on finisse souvent par le considérer comme un talent ou un don.

Les composantes impliquant le savoir écrire ne peuvent être recensées en totalité, néanmoins on peut avancer que la savoir écrire n'est pas réductible à l'une de ses composantes : savoir graphique (transcrire, ponctuer, mettre en page...), raconter (et/ ou décrire, ou argumenter...), construire et enchaîner des phrases, faire un plan, gérer une situation de communication, s'inscrire dans un genre particulier... tous ces éléments spécifiques et hétérogènes participent dans l'écriture, sans la délimiter ni en extension, ni en compréhension.

Pour les apprenants producteurs de textes, savoir écrire est une tentative d'acquisition d'une stratégie. Elle s'articule sur :

- une capacité de représentation de la situation et du type de texte à produire.
- sur des compétences permettant de choisir dans un éventail connu de types de textes celui qui convient à la situation d'identifier ses principales caractéristiques.
- une aptitude à gérer globalement son activité de production pour qu'elle prenne en compte les différents niveaux d'analyse d'un texte comme la situation de production, la superstructure, l'énonciation, la grammaire de texte, le style de narration, les microstructures du niveau de la phrase.
- et naturellement, sur des compétences linguistiques plus générales (syntaxiques, lexicales, orthographiques), des compétences minimales utilisables dans tous types de textes.

Il nous paraît essentiel d'enseigner à l'apprenant les différentes variétés de textes qui existent. Cet enseignement lui permettra de distinguer les spécificités qui caractérisent chaque texte et par conséquent, lui permettra de mieux appréhender l'écriture. Alors, quels sont les différents types de textes qui existent ?

Le paragraphe qui va suivre, tentera d'apporter des réponses à cette interrogation ?

1.1.6 Les types de textes :

Si le professeur de français est professeur de tous les types de textes et de tous les discours, la question du classement des productions textuelles ne peut être contournée et mérite un traitement clair et rigoureux.

Les classements les plus anciens ont une base générique. L'étude des genres s'est diversifiée et affinée au cours des siècles. La place de plus en plus importante accordée par la linguistique textuelle contemporaine² à la catégorie discursive de "genre" témoigne du regain d'intérêt que suscite cette notion.

« Toute activité de textualisation s'inscrit dans le cadre d'un genre discursif spécifique. »³

Le classement par genres serait donc encore le plus proche de la réalité sociolinguistique des activités discursives humaines. Malheureusement, serait-on tenté de dire, les genres sont d'une infinie diversité. On⁴ en aurait dénombré plus de mille. Une typologie à base générique serait soit trop complexe, soit trop réductrice et pratiquement impossible à didactiser.

En effet, au moins un point fait l'unanimité chez les didacticiens : une typologie à usage pédagogique devrait comporter au maximum une dizaine d'unités⁵...

²Voir par exemple **ADAM**, J-M : (1999), *Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*, Nathan Université, coll. Fac. Linguistique.

³**SCHAEFFER** J-M (1989), *Qu'est-ce qu'un genre littéraire* », *Le Seuil*, coll. Poétique.

⁴**DIMTER**, M. : (1985), « Sur classification de texte, dans *Discours et Littérature : Nouvelles Approches à l'Analyse de Genres Littéraires*, T.A. Fourgon DIJK éd., John Benjamins

⁵ "On mesure là toute la difficulté - et l'ambiguïté - de la démarche de didactisation : rester fidèle au « savoir savant » d'une discipline et, dans le même temps, simplifier à l'extrême ce savoir pour le rendre accessible aux élèves. Dans le cas présent, on se trouverait devant deux « objets » de savoir fort différents : une typologie savante qui épouserait au plus près la « réalité » linguistique et une autre, scolaire, qui serait une construction didactique... n'ayant qu'un rapport très lointain avec cette même réalité !"

Il existe de nombreuses typologies qui ont pour ambition de « classer » les textes, compte rendu de l'intérêt de ce domaine, la classification des typologies textuelles reste le point de gravité de nombreuses recherches (Adam, 1992 ; WERLICH, 1975 ; Schneuwly, 1987).

Mais la typologie qui a une influence directe sur les choix des instructions pédagogiques (de l'école au lycée), des manuels, des recherches didactiques et des enseignants, est celle issue des travaux d'Adam (1985, 1992, 1994). C'est celle que nous retiendrons et que nous examinerons dans notre recherche. C'est en effet à Adam (1985) que revient le mérite d'avoir commencé à explorer la question des typologies textuelles en présentant une description qui définit l'organisation textuelle de différents types de textes. Il propose dans un premier lieu une classification proche de celle de Werlich (1975). Mais cette classification est remise en question plus tard (Adam, 1992)⁶,

Dans sa nouvelle approche séquentielle, Adam fait de nouvelles propositions en présentant cinq « séquentialités » ou « prototypes de la séquence ». Ces différents agencements sont dits narratifs, descriptif, argumentatif, explicatif et dialogal. Les cinq types de base retenus correspondent à cinq types de relations macro-sémantiques mémorisées par imprégnation culturelles (par la lecture, l'écoute et la production de texte) et transformées en schéma de reconnaissance et de structuration de l'information textuelle. En distinguant des formes élémentaires de textualisation dites "narratives", "descriptives", "argumentatives", "explicatives" ou "dialogales", les propositions de J.-M. Adam s'inscrivent dans le prolongement linguistique de la théorie psycho-cognitive des schémas qui a son origine dans les travaux de Barlett.

La partie qui suit, tentera de faire un survol explicatif des cinq classifications de base retenues par J.-M. Adam. Nous ne retiendrons à la fin que la classification narrative qui fait l'objet de notre présente recherche.

⁶Adam J.-M. (1992) : « les textes types et prototypes »- Récit, description, argumentation, explication et dialogue, Paris, Nathan.

1.1.6.1 Les principales typologies :

1) Dire des « énoncés de faire » donne **le type textuel narratif** à condition que ce faire s'inscrive dans déroulement temporel et causal (chrono-logique). Ce type de textes est dominant particulièrement dans le reportage (sportif ou journalistique), le fait-divers, le roman, la nouvelle, les contes, le récit historique, la parabole, les publicités narratives, le récit politique, le cinéma, la B.D, les P.V d'accident...

2) Dire des « énoncés d'état » donne **le type textuel descriptif** lié souvent à un arrangement effectivement spatial des propositions, ce type est, plus largement, en rapport avec le discours lexicographique. Ce type de texte est important surtout dans la littérature, la pub, les prospectus touristiques...

3) pour expliquer ou faire comprendre quelque chose à quelqu'un donne **le type de texte expositif** ou **explicatif** *en font partie les discours didactiques, scientifiques.*

4) De l'acte de discours « convaincre » (persuader, faire croire), découle **le type de texte argumentatif.**

5) **Le type de texte conversationnel** (interview, dialogue) prend en charge les actes de paroles : questionner, excuser, remercier, menacer, nier, promettre... Ce type de texte est le premier acquis de l'enfant et manifesté dans ces fameux « pourquoi ? ». (L'interview, le dialogue romanesque ou théâtral) apparaissent comme les manifestations les plus courantes de ce type essentiel qui traverse la plupart des discours réalisés.

Voyons à présent quel est l'intérêt d'enseigner les typologies textuelles.

1.1.7 Intérêts des typologies textuelles au plan didactique :

Dans le souci d'apporter une lumière à la production des textes, Comaire et Raymond (1994)⁷ précisent qu'apprendre à nos élèves à rédiger des textes de différents types demande que l'on se penche sur la nature de ces textes pour

⁷Cornaire, C.M. et Raymond, P.M. (1994). *Le point sur.....La production écrite en didactique des langues.*

mieux comprendre leurs caractéristiques et faire des choix raisonnés au moment de demander à un apprenant de produire un texte de tel type. C'est dans cette optique qu'il faut considérer certains travaux sur la typologie des textes.

Le texte est le matériau de base de la didactique de l'écrit. La variété des formes textuelles est si vaste que la problématique des types de textes a incontestablement marqué le champ de recherche en didactique du français langue maternelle, seconde et étrangère. Les programmes officiels algériens comme les manuels scolaires s'y réfèrent aujourd'hui abondamment.

Les chercheurs ont établi qu'un enseignement explicite de la structure textuelle favorise la réception et la production de texte chez l'élève. La planification et l'organisation de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite pourraient se faire avec une insistance sur les caractéristiques, tantôt textuelles, tantôt pragmatiques, tantôt linguistiques du texte à produire.

La typologie de textes est un instrument pédagogique qui permet d'attirer l'attention de l'élève sur certaines régularités de composition et sur les caractéristiques linguistiques et stylistiques communes à de nombreux textes.

Selon Tuffs (1993)⁸, travailler sur des genres textuels différents facilite acquisition des langues étrangères. De façon générale, l'écrit en classe de langue est associé à une consigne qui prévoit l'intention de communication, même à l'extérieur d'un genre. En effet, le cadre narratif choisi, par le genre ou la consigne, définit un objectif de communication précis. Celui-ci appelle des objectifs fonctionnels dont l'expression morphosyntaxique et lexicale est vue en classe. Ce contenu linguistique, découvert à l'intérieur d'une situation de communication, est automatisé lors de réemplois et ceci est d'autant plus vrai si celui-ci se trouve dans un contexte similaire. Enfin, l'analyse des besoins communicatifs du cadre narratif aide l'apprenant à s'adapter face à une nouvelle situation de communication dans laquelle il doit réagir.

⁸TUFF.R (1993) « Approche des genres dans l'écriture en langue seconde ». Dans *Revue belge de philosophie et d'histoire* 71 : 691-721.

Après le tour d'horizon que nous avons fait sur l'écrit, ses particularités et ses typologies nous allons à présent nous concentrer sur l'enseignement de l'écrit et la place qu'il occupe dans les programmes officiels du secondaire algérien.

1. 2 L'enseignement de l'écrit et sa place dans les programmes officiels du secondaire Algérien :

Nous parlerons d'abord dans cette partie des objectifs terminaux de l'enseignement du français au secondaire. Nous allons ensuite faire une description analytique des textes officiels (programmes et manuels de 3^{ème} AS). Nous aborderons dans ce point les contenus des programmes et les objectifs généraux de la classe de 3^{ème} AS. Nous finirons par analyser la part réservée à la production écrite et à la production du récit.

1.2.1 Objectifs terminaux de l'enseignement du français au secondaire algérien

Avant de présenter les objectifs et les contenus du programme de français au secondaire, nous signalons qu'il s'agit ici des anciens programmes de l'enseignement général qui remontent à 1993. De nouveaux programmes sont entrés en vigueur lors de cette nouvelle rentrée scolaire (2007/2008). A noter que les anciens programmes restent parallèlement opérationnels avec les nouveaux durant cette année, dès la rentrée prochaine, ils seront complètement interrompus.

L'enseignement du français au secondaire a pour finalité de permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable. En effet, selon les programmes, à la fin du cycle secondaire l'élève doit avoir une maîtrise de la langue (code et emploi) suffisante pour lui permettre de :

- 1- accéder à une documentation diversifiée en langue française.
- 2- utiliser le français dans des situations d'enseignement/ apprentissage (cours magistral, travaux pratiques et dirigés...) en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique, (prise de note organisée et

réfléchi pour réutiliser les connaissances enregistrées dans des situations diverses).

- 3- prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux que ces textes traitent de phénomènes, de faits ou d'évènements, décrivent des objets, des lieux ou des personnes, ou bien relate des propos ou des arguments avancés par des tierces personnes ou par le scripteur lui-même. En résumé, nous ajouterons toujours selon le programme qu'à la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre en place au service de sa formation supérieure, professionnelle et sociale.

Voyons à présent quels sont les contenus des programmes du secondaire en Algérie.

1.2.2 Description des textes officiels (programmes et manuel) du français au secondaire

Ce sont les directives des organismes responsables qui orientent le travail des enseignants ; elles se manifestent sous forme de programmes d'études. Ces directives sont essentielles pour guider le choix des contenus d'apprentissage et des démarches méthodologiques de la classe. Nous allons examiner les programmes d'étude (1995). Ces programmes sont une réécriture des programmes de 1993. Ce réaménagement des programmes devrait «améliorer la communicabilité des programmes et rendre leur application plus efficace »⁹.

Le programme du secondaire se présente en un seul livret, il comprend les programmes des trois niveaux sur lesquels s'appuient les enseignants pour mener leur action pédagogiques.

⁹ D'après le programme de français, juin 1995, p.03

Avant de présenter le programme proprement dit, nous aimerions, à partir de quelques éléments des écrits théoriques, définir les programmes d'études afin de rendre la tâche plus compréhensible.

1.2.2.1 Définition des programmes d'études

Habituellement, les programmes d'études sont des documents pédagogiques officiels et prescriptifs qui précisent, « un ensemble structuré d'objectifs de formation et de contenus notionnels prévus pour les élèves pour une période donnée ». (MEQ, 1986 : p.11)¹⁰. De plus en plus, ils se définissent par rapport aux finalités de l'éducation scolaire et en expliquent la structure et les orientations. Selon les traditions scolaires et les exigences gouvernementales, les programmes d'étude présentent des degrés de précision variables. Dans certains cas ils ressemblent à des tables de matières de manuels, dans d'autres cas seuls les objectifs généraux et certains grands thèmes d'études sont indiqués ce qui laisse l'initiative et la libre action à l'enseignant. D'autres encore précisent non seulement les orientations générales, mais également les objectifs et les contenus d'apprentissage. Alors, à quoi ressemblent les programmes du secondaire algérien et plus précisément ceux du 3^{ème} AS secondaire ?

1.2.2.2 Contenu des programmes d'études du secondaire en Algérie :

Les programmes d'études sont un élément indispensable dans l'enseignement de toute discipline car ils constituent le cadre obligatoire dans lequel l'enseignant exerce sa fonction. Alors, voyons quels sont les contenus des programmes du secondaire algérien.

Pour atteindre les compétences finales du cycle secondaire, la formation s'articule sur trois plans de formation (un pour chaque année du cycle). Chaque plan de formation a pour objectif de faire acquérir à l'élève trois compétences finales traduites en projets didactiques. Chacune de ces compétences met en oeuvre un certain nombre de capacités cognitives, socio - affectives,

¹⁰ Citation tirée des Programmes d'Etudes : Le français enseignement secondaire, MEQ (1995) ministère de l'éducation du Québec), téléchargeable sur le site : <http://www.meq.gouv.qc.ca>

psychomotrices déjà présentes chez l'élève ou qu'il s'agira de développer à travers des unités didactiques¹¹ (cinq en 1^{ère} A.S, six en 2^{ème} A.S, six en 3^{ème} A.S).

Pour ne pas allonger notre travail, nous allons décrire le contenu de la 3^{ème} année secondaire, vu que c'est le niveau qui intéresse notre recherche.

Le programme de 3^{ème} s'articule autour de trois axes (exposer, argumenter et accéder au fait littéraire). L'ensemble des activités pédagogiques qui constitue chaque axe vise la réalisation d'un projet didactique. Ce dernier s'étend sur une période d'un mois et demi à trois mois, il doit décrire en termes de compétences et des capacités le profil de sortie de l'élève au terme de cette période d'apprentissage. Dans le cadre de ce projet, l'Unité didactique débouche sur la maîtrise d'une compétence ou d'un niveau de compétence. Elle est constituée de plusieurs séquences permettant d'atteindre à chaque fois un objectif complexe par la mise en oeuvre d'activités. Ces dernières, n'étant pas de même nature, requièrent un volume horaire différent. La maîtrise des compétences visées est évaluée au terme de chaque unité didactique à travers une performance qui devra satisfaire les critères d'une grille d'évaluation.

Le projet didactique mentionne les moyens que l'on compte mettre en oeuvre, les démarches d'appropriation que l'on propose, les échéances que l'on s'assigne, des modes d'évaluation que l'on compte appliquer en vue de s'assurer que les objectifs ont été atteints (programme de français de 3^{ème} I.P.N, 1993).

Ainsi, l'organisation de l'enseignement du français en 3^{ème} A.S se présente de la manière suivante :

¹¹ L'Unité Didactique constitue depuis 1975 le cadre méthodologique de l'enseignement du français dans le secondaire algérien. Ce n'est qu'en 2007 avec la mise en vigueur des nouveaux programmes qu'on a remplacé unité didactique par séquence didactique.

Tableau n°2
Programme de l'enseignement du français de 3^{ème} A.S

Plan de formation	Projets didactiques (compétences finales)	Unités didactiques	Répertoires des capacités
Plan de formation 3 ^{ème} A.S	1- Rédiger un texte argumentatif en fonction d'un destinataire. 2- Rédiger une synthèse de document pour relater des faits ou des phénomènes 3- Produire un récit de vie sous forme de nouvelle.	1- argumenter (le pour et le contre). - L'exhortation. 2- L'expositif. 3- La narration. - La description dans le récit. - Le compte rendu de lecture.	Formuler des hypothèses. .Rechercher des principes d'organisation. .Distinguer entre essentiel et accessoire. .Hiérarchiser. .Argumenter .Interpréter. .Critiquer .S'engager. .Conclure .Communiquer. .Situer. .S'informer. .Elaborer un plan .Mettre en relation. .Transposer

Après avoir présenté les contenus des trois années du secondaire, nous allons à présent focaliser notre intérêt sur les objectifs ceux de la 3^{ème} AS étant donné que c'est le niveau qui intéresse notre recherche.

1.2.2.3 Objectif de la classe de 3^{ème} AS dans l'enseignement du Français en Algérie

La classe de 3AS représente une étape capitale pour la maîtrise des discours en langue étrangère. Les apprentissages s'organisent au tour de trois axes fondamentaux.

1. le premier axe concerne la compréhension et pratique des grandes formes de l'argumentation associées à celles des discours narratifs, descriptifs et explicatifs.
2. le second axe englobe l'expression de soi. Celle-ci est exprimée dans le récit ou l'argumentation. Dans ce cas l'accent est mis, soit sur

l'implication et l'engagement personnel, l'élève est appelé à exprimer ses opinions, ses convictions voir même ses émotions. Soit au contraire, sur le détachement et la distanciation en faisant appel à l'objectivité.

3. le 3^{ème} axe est la prise en compte d'autrui, ceci est envisagé dans une dimension socioculturelle qui se fait par une ouverture sur les littératures étrangères.

Maintenant que nous avons fait le tour des programmes officiels, nous allons à présent jeter un coup d'œil sur le manuel de français des classes de la 3ème année secondaire.

1.2.2.4. Contenu du manuel de français des classes de 3^{ème} AS

Le manuel de français de troisième année secondaire intitulé « Livre de Français » a fait l'objet d'une révision en 2003. Il a été élaboré par les auteurs suivants : Mmes BOUCHOUKA Fatiha, CHABANE Fadila, DJENNAS Zoubida, GOUASMI F. Zohra, KADRI Djaouida, et MM.BEHLOULI Adennout, KHICHANN Tahar et SAHNIUNI Rachi. Et révisé par : Mme GOUASMI F.Z, Mme KHEMILIA A.S, et Melle ZIZI. A.

Il a été édité par l'O.N.P.S (office national des publications scolaires).

L'objectif de cette révision est :

- d'adapter les contenus aux programmes en vigueur
- d'actualiser les supports
- de préparer l'élève à l'épreuve du baccalauréat.
-

Ce manuel propose :

- des activités variées
- des lectures complémentaires
- de pistes de lecture
- et des « techniques »

Celles-ci aideront l'élève à travailler en parfaite autonomie. Le professeur pourra organiser les contenus en choisissant des parcours adaptés aux besoins des élèves et projet de la classe.¹²

Le livre se compose de quatre projets (une couleur pour chaque projet) repartis comme suite :

- argumenter pour et contre (17p)
- exhorter (16p)
- exposer (15p)
- raconter décrire (22p)

Chaque projet comporte

- supports
- activité de lexique et de syntaxe
- Expression écrite

A première vue, la révision de 2003, dont le manuel de français de 3^{ème} A.S a fait l'objet, semble assez réussie, les thèmes abordés dans les différents projets et les supports qui les accompagnent ont été actualisés. Le projet de l'argumentaire comprend des supports sur l'Internet et le zapping considérés comme des thèmes d'actualités faisant partie de l'environnement de l'adolescent, de même pour l'exhortatif qui comprend des appels et des affiches publicitaires tout droit sortis de l'environnement médiatique des élèves. L'expositif quant à lui, aborde le thème des greffes et du clonage. Enfin, le narratif propose cinq extraits de la nouvelle de Mohamed DIB « Un beau mariage ». Ce qui peut être reproché au manuel de français, c'est le manque de diversité de ses supports. En effet, la gamme de textes proposée n'est pas très riche, c'est beaucoup plus le projet narratif qui en fait les frais ; proposer cinq extraits du même auteur ne stimule pas beaucoup la motivation des élèves, cela pourrait même devenir ennuyeux.

¹² D'après le manuel de français de 3ème A.S

Après ce survol des contenus des programmes et du manuel de 3^{ème} A.S, nous voici arrivés à l'analyse de la place réservée à l'écrit.

1.2.2.4 Place accordée à la production écrite :

Les programmes d'études présentent la maîtrise de l'écrit comme une condition nécessaire à la réussite scolaire, sociale et professionnelle puisqu'elle participe à la construction de la pensée et du rapport au monde, elle est source d'épanouissement et de bien être. De ce fait, l'apprentissage de la production de textes variés, constitue un enjeu capital dans l'enseignement du français dans les classes de 3^{ème} A.S. On lui attribue les objectifs suivants :

1. Maîtriser l'exposer écrit d'une opinion personnelle.
2. Perfectionner l'écriture des textes narratifs complexes.
3. Rédiger un texte expositif à partir d'un schéma.
4. Rédiger un commentaire personnel sur une œuvre lue.
5. Rédiger un résumé ou une synthèse de documentation.

Pour réaliser ces objectifs, les textes officiels préconisent les recommandations suivantes :

- a) Développer les compétences grammaticales
- b) Poursuivre et consolider l'apprentissage des aspects linguistiques
- c) Développer les compétences textuelles et discursives

S'inscrivant dans la continuité des cycles précédents, on conduit les élèves à produire des écrits divers (narration, description, expression d'opinion, commentaire) dans une progression d'ensemble régie par les objectifs cités précédemment.

1.2.2.6 Analyse critique des programmes et de la place accordée à l'écrit :

D'une façon générale, l'ancien programme de français toujours en vigueur dans les établissements secondaires algériens se veut progressiste. A première vue, on peut trouver qu'il s'agit d'un programme ambitieux, qui prône des méthodes actives comme démarche d'enseignement. Cependant, après vingt ans

d'utilisation l'unité didactique a montré un grand nombre d'insuffisances. Les démarches d'enseignement sont plutôt confuses, c'est justement le flou dans les consignes et le manque d'objectifs spécifiques qui rendent complexe toute démarche active préconisée. Le programme préconise le savoir qui est à tout point de vue différent du *savoir faire*. A cause de son caractère trop général, le programme cautionne la réceptivité au détriment du savoir faire chez l'élève. Au plan méthodologique, le programme de 3^{ème} année secondaire s'en remet presque entièrement à l'enseignant.

En ce qui concerne l'écrit, nous remarquons qu'il est considéré uniquement dans son aspect normatif, l'aspect communicationnel est complètement mis à l'écart l'aspect cognitif est inexistant. Malgré les énormes progrès mis en œuvre par les programmes, les pratiques pédagogiques et l'horaire consacré à l'écrit (trois heures par projet¹³) montrent que les instructions officielles reflètent une vision restreinte de ce qui est l'écriture, l'accent est clairement mis sur les connaissances linguistiques (lexicales, grammaticales, orthographiques...). L'écrit n'est donc pas perçu comme l'intégration des différentes composantes de l'acte d'écrire vu dans sa complexité, comme un processus cognitif qui intègre des sous processus inhérents dans toute activité d'écriture, mais plutôt, comme un simple réinvestissement des acquis linguistiques.

C'est en réponses à des remarques comme celles que nous venons de faire sur les programmes, que nous assistons cette année à un renouveau méthodologique dans l'enseignement du français en Algérie. En effet, comme nous l'avons signalé précédemment, de nouveaux programmes sont entrés en vigueur lors de la rentrée scolaire (2007/2008). Ces nouveaux programmes son caractérisés par l'introduction de la pédagogie de projet qui, sans remettre totalement en cause l'unité didactique, l'intègre comme un moyen au service d'un projet didactique plus global, impliquant directement et étroitement apprenants et enseignant à la réalisation d'un projet didactique plus fonctionnel.

¹³ Le programme de français (1995) définit le projet didactique comme tel « Chaque plan de formation pour objectif de faire acquérir à l'élève trois compétences finales traduites en projets didactiques ». p.8

Ces nouveaux programmes fonctionnent parallèlement avec les anciens. A partir de la nouvelle rentrée scolaire (2008/2009) les anciens programmes ne seront plus fonctionnels.

La venue sur le champ pédagogique et didactique algérien de ces nouveaux programmes, offre de nouvelles perspectives de recherches. Il serait intéressant de mesurer les changements apportés à la pédagogie du français en Algérie.

CONCLUSION PARTIELLE

Après ce tour d'horizon qui nous a mené à aborder la notion de l'écrit et de son enseignement dans le secondaire algérien, nous sommes parvenue aux conclusions suivantes :

- l'écrit demeure de loin l'activité la plus complexe à enseigner, elle nécessite un plus long temps d'apprentissage.
- L'enseignement de l'écrit en Algérie comptabilise un grand nombre d'insuffisances, le manque de précision et d'objectifs spécifiques met l'enseignant dans une situation de flou qui rend complexe toute démarche active préconisée.

Après ce premier chapitre, nous voici arrivés à un type d'écrit bien précis, il a fait couler l'encre d'un grand nombre de chercheurs, nous avons nommé LE RÉCIT. Le chapitre qui suit traitera de ce point.

CHAPITRE 2 : Le TEXTE NARRATIF

Lorsque nous parlons de texte narratif, nous savons de façon intuitive de quoi il s'agit. Pourtant, une telle simplicité peut être très sournoise. Le discours narratif peut prendre différentes formes comme le conte, le récit, la légende etc.... Tout type de texte fait référence à une organisation, une structure qui lui est propre. Ainsi, le discours narratif ne fait pas exception. Etant donné que le texte narratif fait l'objet de notre travail de recherche, nous tenterons dans la partie suivante de l'étudier de plus près.

2.1 Définitions et types narratifs

Pour démarrer notre travail de recherche, nous avons besoin de définir avec précision les caractéristiques du texte narratif. Celui-ci est l'objet de définitions souvent différentes, qu'on le voie d'un point de vue littéraire ou linguistique, écrit ou oral, du point de vue des types ou des genres de textes. Nous nous sommes référée à des spécialistes de la narratologie pour écrire cette partie.

2.1.1 Définition du récit :

Quelle définition du récit pourrions-nous donner ?

E. Benveniste a défini en 1966, dans *Problématique de linguistique générale*, chapitre XIX, le récit comme étant « un énoncé produit d'un acte de parole ou d'écriture déterminée dans un contexte donné, d'où est absente toute référence à l'énonciation, celle-ci étant la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. L'effacement du sujet qui énonce, qui parle, est caractéristique de l'énonciation récit l'énoncé semble plus généralement coupé de la situation d'énonciation ».

E. Benveniste fait ces constats pour ce mode d'énonciation : « les événements sont posés comme ils se sont produits à mesure qu'ils apparaissent à l'horizon. Personne ne parle ici, les événements semblent se raconter eux-mêmes. Le temps fondamental est l'aoriste, qui est le temps de l'évènement hors de la personne du narrateur. » (op.cit.p.24)

Nicole Everaeart-Desmedt dans *Sémiotique du récit*, souligne qu'il ne faut pas confondre action et récit. Il ne suffit pas qu'un texte présente des actions pour que nous soyons en présence d'un récit. Par ailleurs, tout récit contient des actions. Elle définit le récit comme étant : « la **représentation** d'un **évènement** ». (op.cit.p.13)

Elle explique les deux termes de cette définition grâce à l'exemple de l'accident de la circulation qu'elle cite. Elle explique que cet accident n'est pas un récit ; il ne le devient que lorsqu'il est **représenté**, rapporté par quelqu'un (raconté, filmé, mis en scène...). N. Everaeart-Desmedt ajoute que ces deux éléments (représentation, évènement) doivent être considérés comme les conditions nécessaires pour obtenir un récit, car un évènement non représenté n'est pas un récit « l'histoire est une convention, elle n'existe pas au niveau des évènements eux-mêmes. L'histoire est une abstraction, car elle est toujours perçue et racontée par quelqu'un, elle n'existe pas "en soi" ».

(op.cit.p.14)

C. Bremond, dans *Logique du récit*, propose deux définitions qui résument les constituants de base de tout récit : « Que par ce message, un sujet quelconque (animé ou inanimé, il n'importe) soit placé dans un temps t, puis t+n et qu'il soit dit ce qu'il advient à l'instant t + n des prédicats qui le caractérisaient à l'instant ». (1973.p.99-100)

C. Bremond met le point sur trois constituants : sujet, temporalité et prédicats transformée. A ces trois constituants il ajoute une seconde définition qui apporte encore quelques éléments : « Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'évènements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action. Où il n'y a pas succession, il n'y a pas récit mais, par exemple, description (si les objets

du discours sont associés par une contiguïté spatiale), déduction (s'ils s'impliquent l'un l'autre), effusion lyrique (s'ils s'évoquent par métaphore ou métonymie), etc. Où il n'y a pas d'intégration dans l'unité d'une même action il n'y a pas non plus récit, mais seulement chronologie, énonciation d'une succession de faits incoordonnés.

Où enfin il n'y a pas implication d'intérêt humain (où les événements rapportés ne sont ni produits par des agents ni subis par des patients anthropomorphes), il ne peut y avoir de récit parce que c'est seulement par rapport à un projet humain que les événements prennent sens et s'organisent en une série temporelle structurée » (Bremond 1996 :62)

Adam (1996), en s'appuyant sur les études des chercheurs en narratologie, souligne, pour sa part, parmi les différents constituants du récit : l'unité thématique, l'unité d'action, la causalité narrative et l'évaluation finale. Pour lui, l'évaluation qui conclut le récit est fondamentale puisque c'est vers elle que tend la narration. D'après lui, toute narration comporte une double perspective, à savoir : raconter une histoire tout en l'interprétant de manière à en guider le décodage pour en faire saisir l'objectif comme acte de parole.

Dans *Les textes types et prototypes*, Adam donne une autre définition du récit, en tant qu'unité textuelle le récit correspond, d'après lui, idéalement à la définition minimale qu'on peut donner de la textualité : « Suite de propositions liées progressant vers une fin ». (op.cit.p.45). il détermine ainsi six critères pour une définition du récit :

1. Il faut qu'il y ait une succession d'événements dans le temps : au minimum deux périodes.
2. Il faut qu'il y ait une unité de thème, le plus souvent assurée par le(s) personnage(s) principal (aux).
3. Il faut que ce(s) personnage(s) subisse (nt) des transformations.
4. Il faut qu'il y ait unité de l'action, sinon, on a plusieurs récits.
5. Il ne faut pas que l'on assiste à une simple succession chronologique d'événements — 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".

6. Tout récit comporte une sorte de "morale", que celle-ci soit exprimée ou sous-entendue. On ne raconte pas "pour rien" : même les faits divers de journaux ont certaines finalités — inciter à la prudence, exploiter le goût des lecteurs pour le sensationnel, amuser... fonction symbolique donc.

En somme, la narration relate une séquence d'événements réels ou fictifs, passés (Rentz, 1992), décrivant la destinée d'un agent à travers différentes étapes (Reuter, 1997). La narration présente une histoire qui se déroule dans un contexte matériel mais aussi dans le cadre du monde intérieur des protagonistes. Le parcours narratif est organisé autour d'un thème, d'une intrigue qui rendent intelligibles les différents événements relatés. La narration met donc en scène un agent qui poursuit une quête. Celle-ci est amorcée par l'apparition d'un élément perturbateur qui provoquera toute une série d'actions de transformation visant la résolution de la tension créée et l'atteinte d'un état final. La narration décrit donc fondamentalement un processus de changement. Cette transformation peut toucher l'être, l'avoir ou le faire (Adam et Revez, 1996).

Après avoir tenté de définir le récit, nous allons à présent nous pencher sur la structure narrative.

2.1.2 Structure du récit

La situation du texte évolue. Cette évolution peut être plus ou moins codifiée sous la forme d'un découpage traditionnel, appelé schéma narratif dans lequel on distingue : - la situation initiale du récit ; - l'élément perturbateur (ou déclencheur) qui vient troubler cette situation initiale ; - les péripéties (ou actions) qui sont une série de réactions à cette perturbation ; - l'élément de résolution : une force équilibrante vient stabiliser la transformation ; - la situation finale (ou dénouement) qui clôt, momentanément ou définitivement, le récit. Pour mieux comprendre tout cela, voici un tableau qui schématise la structure du récit.

Tableau n°03

Structure du récit¹⁴

1	2	3	4	5
La situation initiale	Un élément modificateur ou perturbateur	Une série d'actions / les péripéties	La résolution	La situation finale
Cette partie du texte présente les circonstances, les personnages : généralement les personnages sont présentés comme vivant dans une certaine <i>stabilité</i> .	Il provoque une rupture de l'équilibre et déclenche les actions. C'est dans cette partie du texte que démarre réellement le récit.	Les personnages tentent de trouver un nouvel équilibre, de surmonter les difficultés rencontrées, provoquées par l'élément modificateur	Les actions entreprises, un nouvel événement produisent un effet de stabilisation.	Elle présente une nouvelle stabilité, différente de stabilité initiale; dans les récits à structure circulaire, la situation finale est un retour à la situation initiale.
<i>Il s'agit donc d'une partie (un paragraphe) essentiellement descriptive.</i>	<i>Court paragraphe narratif.</i>	<i>Ces différentes actions, qui constituent la partie la plus développée d'un texte narratif, suivent ou non un déroulement chronologique et sont soulignées par des marques temporelles.</i>	<i>Un court paragraphe narratif, dans lequel peuvent être insérés des passages descriptifs, mais aussi des commentaires du narrateur (qu'il ait joué un rôle dans le déroulement de l'action ou qu'il lui ait été complètement extérieur).</i>	
Le temps généralement employé est l'imparfait (valeur descriptive mais aussi itérative).	Parfois annoncé par un indicateur temporel, cet élément modificateur peut être au passé simple ou au passé composé.	Cette partie du récit utilise en alternance passé simple (ou composé) et imparfait.	On retrouve la même alternance des temps du passé (passé simple ou composé et imparfait), mais aussi, éventuellement, le présent du moment de l'énonciation.	

Après avoir défini le récit en nous appuyant sur les spécialistes de la narratologie (Adam (1996) ; Benveniste (1966) ; Nicole Everaert-Desmedt), nous allons à présent nous pencher sur les types narratifs.

¹⁴ Ce tableau est téléchargeable sur le site : <http://www.ac-reims.fr/datice/lettres/college/default.htm>

Il existe des **sous-genres**, des sous-types : ainsi pour le **conte** relève-t-on des textes folkloriques, d'origine traditionnelle et orale, (qu'ils soient féeriques, merveilleux, ou réalistes, des contes à rire ou encore des contes animaliers...) ou des écrits savants (contes philosophiques des Lumières comme ceux de Voltaire, contes littéraires et inédits de type réaliste ou fantastique au XIX^{ème} siècle comme ceux de Maupassant, difficiles à distinguer de la nouvelle), pour le **roman**, il existe bien des formes, selon le contenu thématique (policier, historique, à l'eau de rose...), le type d'écriture (épistolaire, pseudo autobiographique...) ou selon les modalités de la narration. L'**écriture autobiographique** peut également prendre diverses formes comme le journal intime.

Dans les classes algériennes de 3^{ème} année secondaire, c'est l'étude de la nouvelle qui est privilégié, le programme offre cinq extraits à étudier de « Un beau mariage » de Mohamed Dib. Pourtant, une diversité des genres narratifs et d'auteurs ne serait que favorable pour l'apprentissage de la production narrative.

C'est par l'imprégnation culturelle (lecture et écoute de récits) que l'élève de 3^{ème} A.S apprend les genres narratifs français, cette imprégnation culturelle n'est pas sans conséquences, elle est source de problème et d'interférences pour l'élève. Pour cette raison, la partie qui suit exposera les genres narratifs arabes, ce qui nous permettra de mettre en évidence les différences qui existent entre les genres narratifs dans les deux langues arabe et française.

2.1.4 Les types narratifs en langue arabe

L'aspect le plus frappant dans la littérature arabe est l'absence quasi totale d'œuvres de fiction. Le roman et la nouvelle ne sont rentrés comme genres littéraires dans les habitudes que très tardivement, avec la Nahda, empruntés directement à l'Occident. Le récit est très présent dans les traditions arabes, il est l'une des caractéristiques du Coran qui contient un nombre important de récits riches en enseignement. Le conte populaire fait partie intégrante des traditions orales arabes il se transmet de génération en génération tel un héritage.

Dans l'arabe moderne le terme « q issa » désigne indifféremment le conte, le roman et la nouvelle. Les arabes ayant adopté récemment ces deux genres occidentaux de récit ont gardé le même terme pour un genre littéraire arabe eu universel en même temps : le conte et pour les deux genres littéraires empruntés à l'occident : le roman et la nouvelle. Pour éviter la confusion et seulement dans le cas où cela s'impose, la nouvelle est désignée dans la langue arabe par le diminutif du terme « qissa » : « ouqsoussa » en se référant au seul critère de la longueur du récit. Or, la nouvelle n'est pas un " petit roman ", elle est un genre littéraire à part qui se démarque du roman par un certain nombre de critères. Parfois l'arabe désigne le roman par le terme de « riwaya » : récit, mais il applique cette dénomination également à la pièce de théâtre « masrahiya ». La confusion dans ce domaine est grande, le concept des types narratifs (hikaya, khabar, khourafa, hadith, qissa, oustoura, mathal, nadira) reste flou et mal cerné, contrairement aux types narratifs en français qui sont clairement définis, caractérisés et répertoriés selon des critères bien précis.

Pourtant, nulle civilisation n'a cultivé avec plus de passion que les musulmans du Moyen-Âge l'art de conter et de rapporter.¹⁶ En effet, l'art de narrer et de conter est bien ancré chez les Arabes. Il a été, il n'y a pas si longtemps que ça, un métier et une activité respectée récompensée en argent et en cadeaux.

La confusion et le manque de précision dans le domaine de la classification narrative en arabe peuvent être source de difficulté pour les élèves arabophones en situation d'apprentissage des types narratifs français, les élèves peuvent ne pas prêter attention, lors de la rédaction d'un récit en français, aux critères qui caractérisent chaque type narratif

Après ce tour d'horizon qui nous a porté vers les types narratifs en français et en arabe, nous allons à présent étudier les temps verbaux dans le récit.

2.2 Les temps verbaux dans le récit en français

De nombreux auteurs ont caractérisé les récits comme composés de différentes parties (Fayol, 1985). Quel que soit le cadre théorique, les auteurs opposent au

¹⁶ Aly Maazahiri, *La vie quotidienne des musulmans au moyen age*, p. 178

moins : le cadre qui fournit les informations relatives au(x) lieu(x), moment(s), personnage(s) ainsi une sorte d'arrière plan ; l'épisode qui comporte les informations de premier plan (complication, résolution..) : chaîne chronologico-causale conduisant du début à la fin.

En français, dans un récit écrit au passé, les flexions verbales semblent fortement corrélées avec les parties narratives. Ainsi, le cadre serait associé à l'imparfait alors que les complications et résolutions attireraient plutôt le passé simple.

La partie qui suit tentera d'apporter plus d'explications. Mais avant, une distinction entre le récit et le discours s'impose, grand nombre d'élèves ne font pas la différence entre récit et discours, ce qui engendre des erreurs, notamment dans l'emploi des temps verbaux spécifiques à chacun d'eux.

2.2.1 Deux systèmes : récit / discours

On oppose souvent deux catégories de textes appelées discours et récit. Cette opposition nous vient d'E. Benveniste qui a distingué en 1966, dans les *Problèmes de linguistique générale*, chapitre XIX, deux catégories, deux systèmes d'énonciation dans la production linguistique : ces deux plans sont le récit et le discours.

Les deux figures suivantes illustrent les différences qui existent entre le récit et le discours.

Figure n° 01

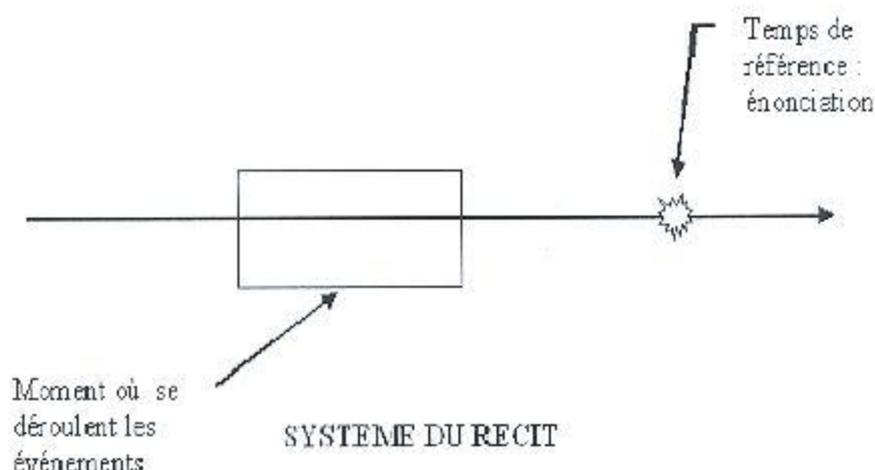
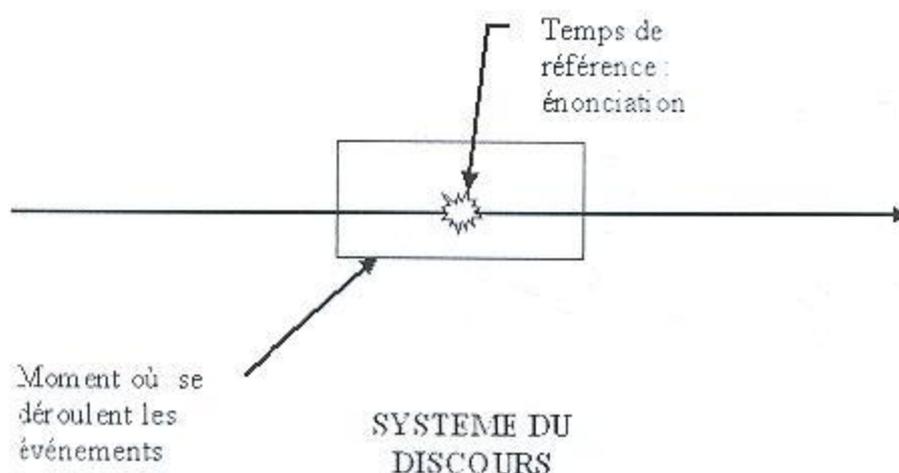


Figure n°02

Le **discours** ou énonciation discours est tout énoncé, écrit ou parlé, manifestant l'énonciation, supposant un émetteur et un récepteur (locuteur / auditeur), avec chez le premier l'intention d'agir sur l'autre en quelque manière. L'énoncé semble alors bien ancré dans la situation d'énonciation et manifeste des traces de son énonciation.

Le **système du récit**, prend comme point de référence un moment coupé du présent du narrateur. Les verbes sont surtout au passé simple pour les actions de premier plan, à l'imparfait pour l'arrière plan (décor, actions secondaires et commentaires). Outre ce couple de base **passé simple / imparfait**, le système temporel du récit utilise quatre autres temps principaux de l'indicatif : le plus-que-parfait, le passé antérieur, le conditionnel présent, le conditionnel passé — on peut ne pas considérer le conditionnel comme un mode. On peut ajouter à cette liste les temps du subjonctif.

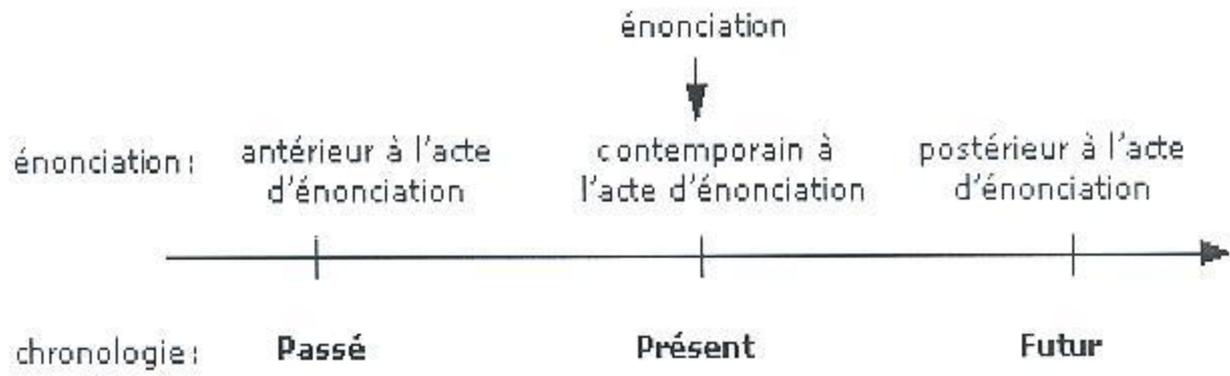
Le temps de base du **discours** est le présent, accompagné surtout du passé composé pour exprimer les événements passés et du futur simple pour les actions à venir ou périphrastique (*Je vais vous raconter comment...*) ; on peut y trouver tous les autres temps sauf le passé simple. Le discours ne perd jamais le contact avec le temps de référence que constitue l'énonciation.

Nous retenons le système temporel du récit, plus précisément le couple de base passé simple / imparfait qui fera l'objet de notre recherche. Mais avant de voir de plus près ces deux temps verbaux, nous devons d'abord nous arrêter sur les valeurs aspectuelles de ces temps verbaux.

2.2.2 L'aspect verbal :

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. Mais la conjugaison exprime aussi des valeurs d'**aspect** : elle indique ainsi comment le locuteur envisage le déroulement du procès. La figure qui suit schématise cela :

Figure n°03 : moment de l'énonciation



L'enseignant doit expliquer à ses élèves que 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. Tous les temps composés ou surcomposés en français sont ainsi des accomplis, mais :

- Le **passé composé** est un accompli du présent : le procès est envisagé comme accompli par rapport au moment présent de l'énonciation.
- Le **plus-que-parfait** et le **passé antérieur** sont des accomplis du passé : le

procès est envisagé comme accompli, achevé par rapport à un moment du passé plus récent. Le plus-que-parfait note ainsi une action achevée et exprime l'antériorité par rapport au passé simple ou l'imparfait. Utilisé seul, il note une action achevée et la présente dans sa durée.

- À l'inverse, l'**imparfait** a plutôt tendance à fonctionner comme un inaccompli, puisque l'idée d'achèvement est étrangère à sa valeur aspectuelle.

Il est important de signaler aux élèves que l'accompli envisage toujours le procès par rapport à un moment plus récent, il exprime un procès passé, mais ayant encore un rapport avec le présent de l'énonciation.

Les élèves doivent comprendre que le choix des temps verbaux correspond donc à la manière dont on veut présenter ou considérer l'action, l'enseignant se verra expliquer ces diverses nuances aspectuelles :

- aspect de la durée ou du déroulement du procès : duratif / non duratif (momentané). Le duratif présente le procès comme continuant dans le temps (et donc imperfectif aussi). «Je suis en train de lire. J'ai longtemps lu. / J'ai lu ce week-end.»
- aspect perfectif / imperfectif (ou conclusif/ non conclusif) : «L'année dernière, j'ai été malade. / L'année dernière, j'étais malade.» L'imperfectif présente l'action ou la qualité objet de la prédication comme se développant dans la période concernée par l'énonciation et la remplissant «La pluie tombe depuis hier soir. / La neige est tombée cette nuit.»
- aspect accompli / inaccompli ; on parle d'accompli quand l'action ou la qualité objets de la prédication sont antérieures à la période dont on parle : «Hier matin, j'ai dormi. / Hier matin, j'étais en forme car j'avais dormi.» "J'ai dormi" a un aspect inaccompli car l'action évoquée se réalise pendant la période dont on parle, i.e. la matinée en question. "J'avais dormi" est un accompli, car le procès est antérieur à la matinée. «Il a déjà dîné.» Ici le passé composé est un accompli du présent car le sujet en question n'a plus besoin de manger au moment de l'énonciation.
- aspect global / sécant (ou encore limitatif/ non limitatif) : «Je lus la lettre. Je

lus ce roman d'une traite. / Je lisais ce livre.»
 «Le parlement siégea cet été-là. / Le parlement siégeait cet été-là. » Le procès global est perçu de l'extérieur, dans sa globalité, considéré comme un tout. Le procès sécant (i.e. qui donne une vision en coupe) est envisagé de l'intérieur, depuis l'une des étapes de son déroulement, sans que soient prises en compte les limites extrêmes.

- aspect de la répétition : itératif/ singulatif ou semelfactif (le procès, perfectif, est présenté comme se produisant une seule fois). «Il t'a appelé pendant deux heures (au téléphone). / Il t'a appelé à deux heures.» «Je me lève tôt le lundi (les lundis). / Je me lève tôt ce lundi.»
- aspect inchoatif (ou ingressif) / terminatif : « Fini de rire ; j'écris ma dissertation ! » = Je me mets à l'écrire. Je commence à l'écrire. Le procès inchoatif est envisagé dans son commencement : «Le jour se levait.» / «Il finit de manger.» L'aspect terminatif considère le procès dans son achèvement.

Après ce tour d'horizon sur l'aspect verbal en français, nous allons à présent nous pencher sur l'étude des deux temps verbaux qui constituent rappelons le, le couple de base de la narration, et qui font l'objet de notre présente recherche. Cette étude sera suivie d'une étude comparative qui mettra en relief les différences entre le code verbal arabe et celui du français.

2.2.3 L'opposition passé simple / Imparfait

Pour les élèves algériens de 3^{ème}A.S l'apprentissage du système temporel passé en français représente une difficulté majeure, le fonctionnement du système temporel imparfait / passé simple constitue pour ces élèves un savoir linguistique complexe. Dans ce qui va suivre, nous allons voir quelles sont les valeurs d'emploi de ces deux temps du récit.

L'imparfait de l'indicatif est un temps simple de la conjugaison des verbes français. Son nom provient du latin *imperfectus*, signifiant *inachevé*, *incomplet*. L'imparfait appartient au mode personnel de l'indicatif, c'est-à-dire qu'il présente une action réelle et la situe dans le temps.

Le **passé simple** (ou **passé défini**) est un temps de la conjugaison des verbes français. Il est essentiellement utilisé à l'écrit comme temps de narration, c'est-à-dire celui dans lequel sont exprimés les événements achevés

Avec le **passé simple**, on établit un simple **constat**, on observe un événement sans prendre sa durée en considération. Avec **l'imparfait**, on considère l'événement, **le fait pris dans sa durée** ; ses limites ne sont pas prises en compte, ni le début, ni la fin.

En classe, l'enseignant se verra expliquer que l'imparfait sert souvent de **toile de fond, d'arrière plan** aux événements exprimés au passé simple, qu'il signale aussi les commentaires, permet de présenter les circonstances et d'introduire des éléments descriptifs. En français comme, la construction de la narration met ainsi en jeu un contraste entre des formes verbales dont l'enchaînement reflète la succession des événements essentiels de la trame narrative et d'autres décrivant la situation, le cadre dans lequel se déroulent les événements. On constate aisément un tel contraste entre le passé simple et l'imparfait dans la langue française pour l'énonciation récit.

- Au haut de l'escalier, il **tira** de sa poche une autre clef avec laquelle il **ouvrit** une autre porte. La chambre où il entra et qu'il referma sur-le-champ était une espèce de galetas assez spacieux meublé d'un matelas posé à terre

Comme on le voit dans ces passages, les passés simples notent la **succession des événements** ; les imparfaits servent à décrire le décor. Dans l'énoncé «Le général attaqua. Les ennemis se retiraient. », L'imparfait prend même une valeur rétrospective d'explication (= *parce que les ennemis se retiraient*). Pour présenter les choses de façon imagée, on pourrait dire qu'en général **le temps avance avec le passé simple et stagne avec l'imparfait.**

Quelquefois, le contraste entre l'imparfait et le passé simple semble suggérer une différence de **durée** :

- La pluie tombait, une silhouette élancée apparut au coin de la rue.

Mais il faut observer que cette différence de durée n'est pas essentiellement caractéristique, car le passé simple peut exprimer lui aussi une action qui dure ou se répète :

- La guerre entre Français et Anglais dura cent ans.
- Cette vie terrible dura dix ans.

Il sera utile que l'enseignant explique que les passés simples forment la charpente du récit, ils notent les actions essentielles qui **se détachent** de la toile de fond. L'enseignant ajoutera qu'il suffit d'observer ce qui se passe quand on résume un texte narratif ; les imparfaits, servant surtout dans les passages descriptifs ou pour noter l'arrière plan ou les circonstances, disparaissent du résumé.

L'imparfait peut noter des événements qui se répètent et prendre une **valeur itérative**¹⁷, pour des procès limités, le passé simple note essentiellement des faits **singuliers**.

Pour résumer les valeurs d'emploi et les oppositions qui existent entre le passé simple et l'imparfait, nous proposons le tableau récapitulatif suivant :

Tableau n° 05

L'opposition passé simple / imparfait

Passé simple	Imparfait
Valeur perfective ; aspect ponctuel	Valeur imperfective ; aspect duratif
Unicité, valeur singulative (une fois)	Notation d'une habitude/ répétition ; valeur itérative.
Temps du premier plan : les événements, actions qui font progresser l'histoire. Temps de base dans la narration des faits	Temps de l'arrière-plan : le décor, les éléments descriptifs ou secondaires. Temps essentiel pour la description
Expression de la successivité	Expression de la simultanéité
Tempo rapide	Tempo lent

¹⁷ Itérative veut dire qu'il est renouvelé à plusieurs reprises en boucle.

La difficulté de l'enseignant consiste dans le fait d'expliquer aux élèves les nuances qui existent entre ces deux temps verbaux. Cette difficulté est accrue par les représentations que se font les élèves de l'expression de temps du passé. Cette représentation est le fruit de l'une interférence faite entre l'arabe et le français. Pour bien comprendre tout cela, nous allons dans la partie qui suit, établir une comparaison entre le système verbal arabe et français.

2.3 Comparaison avec le code verbal de l'arabe :

Actuellement, les chercheurs s'intéressent à comprendre les processus qui aident à acquérir une langue étrangère. Par exemple, les sciences cognitives visent à analyser les opérations mentales mises en oeuvre par les apprenants; la pédagogie tente de comprendre et d'expliquer les stratégies que les apprenants utilisent afin d'acquérir¹⁸ une nouvelle langue.

Parmi ces processus et stratégies, on trouve la comparaison entre la langue maternelle et langue cible soit au niveau mental ou au niveau linguistique.

A propos de ce sujet, il existe des tendances différentes : celle, soutenue par la théorie contrastive, introduite par Lado en 1957 postule que la langue maternelle influence énormément sur l'apprentissage des langues étrangères. Selon cette théorie, les différences entre les deux langues (LM et LE) constituent des difficultés d'apprentissage ou d'acquisition et les similitudes entre les deux langues sont faciles à apprendre.

C'est donc dans une comparaison des langues (et des cultures) source et cible qu'on peut trouver la clef des difficultés et des facilités des apprenants pour acquérir une langue nouvelle. Cette comparaison permet de décrire et de prédire le comportement linguistique des apprenants¹⁹.

Dans cette partie, nous tenterons d'étudier le fonctionnement du code verbal en arabe, ce qui nous permettra de faire une comparaison entre les deux systèmes

¹⁸ Nous ne voulons pas aborder la distinction répandue entre acquisition / apprentissage car nous avons la conviction que les deux concepts se rejoignent au niveau de résultat obtenu. C'est-à-dire que l'apprenant en situation guidée ou l'adulte en contexte social parviennent à acquérir la langue. L'apprentissage constitue donc pour nous un moyen pour atteindre le stade de l'acquisition.

¹⁹ Lado cité par Corder (1981) dans : *Analyse d'Erreur et Interlangue* Oxford, OUP.

temporels, à savoir celui du français et de l'arabe. Cette étude nous semble importante car, nous pensons que les divergences entre ces deux langues sont à l'origine des difficultés éprouvées par les élèves algériens lors de leurs productions narratives.

Une incursion dans la grammaire arabe, à dimension linguistique et didactique nous a permis de relever les caractéristiques d'emploi du système verbal arabe, nous en exposons l'essentiel.

Qu'en est-il du choix des temps verbaux en arabe ? La plupart des sémitisants²⁰ et des orientalistes posent « l'existence irréfutable de l'aspect en arabe et la présence aléatoire et secondaire du temps ».

(Messoudi, 1985 : p.81).²¹

La langue arabe oppose principalement deux aspects de l'action : un accompli et un inaccompli, indépendamment de la position du locuteur. Encore conviendra-t-il de souligner que cette répartition est loin d'être aussi fixe. R. Blachère (1975.p.246)²² explique que le temps en arabe s'exprime non seulement par l'emploi de ces deux aspects, mais aussi par le contexte : emploi d'adverbes de temps, emploi d'un exposant temporel, localisation dans le temps, par le dernier verbe de la phrase, de tous les verbes qui suivent.

Ainsi, si l'accompli recouvre plus ou moins ce que les langues indo-européennes entendent par " passé " et si l'inaccompli correspond en général au présent et au futur français, ces similitudes ne sont pas systématiques.

Tous les verbes arabes, primaires ou dérivés, partagent le même type de conjugaison à deux formes : *kataba* vs *yaktubu*, (*a écrit, écrit*) qui ont été interprétées par certains sémitisants (cf. D. Cohen, 1989)²³ comme des formes à valeurs essentiellement aspectuelles. La grammaire arabe ancienne rapportait les

²⁰ Celui qui étudie les langues des peuples sémitiques (*Akkadiens, Cananéens, Araméens, Phéniciens, Hébreux, Arabes*)

²¹ -MESAAOUDI L. (1985), *Temps et aspect : approche de la phrase simple en arabe écrit*, Paris, Geuther.

²² BLACHÈRE R. & GAUDEFRY-DEMOMBYNES N. (1975), *Grammaire de l'arabe classique*, Paris, Maisonneuve et Larose.

²³ COHEN, D. 1989, *L'aspect verbal*, Paris : PUF

deux formes au temps, celui-ci étant, d'ailleurs, la catégorie utilisée même pour la définition du verbe. Dans la dénomination des deux formes en question, il y avait une asymétrie. La forme suffixée se prêtant particulièrement à rendre le passé. Les grammairiens l'ont appelé *I-mādī* « le passé » qui se traduit souvent en français par un passé composé ou un passé simple. Ils ont, par contre, choisi pour la forme préfixée, qui pose plus de problèmes, un nom qui prend en considération les similitudes de flexions entre cet aspect du verbe et le nom et ils l'ont appelée *I-muḍārī*. Outre le présent et le futur, on peut le rendre à l'imparfait en le précédant de *kāna*. Ils ont réservé le mot *I-mustaqbīl*, « le futur », à son emploi avec des particules ou dans un contexte qui lui attribue ce temps. On notera par ailleurs :

- L'absence du conditionnel en arabe où ce temps s'exprime grâce aux particules telles que « sa » ou « sawfa »
- L'absence du plus-que-parfait dans la langue arabe. Alors que le français dispose de deux façons d'exprimer deux événements successifs comme l'explique Combettes et Fresson (1979, p76) : il lut ; il sortit / il sortit ; il avait lu, l'arabe exprime l'antériorité par « la forme Kana ou qad ou Kana qad devant une forme verbale à l'accompli »²⁴

On conclut que système temporel de l'arabe connaît trois aspects : l'achevé, l'inachevé, l'impératif²⁵. Il ignore les temps, du moins dans la morphologie de verbe. Ce système exprime le passé grâce à l'auxiliaire « être » *kāna* conjugué au *maadi*. Le système temporel français, lui, se déploie en six modes, l'indicatif, le conditionnel, le subjonctif, le participe, l'infinitif et l'impératif, dont chacun à son tour se conjugue en plusieurs temps, neuf pour l'indicatif, ayant tous un rapport d'antériorité ou de postériorité les uns par rapport aux autres. On peut immédiatement juger que le rapport au temps ne sera pas le même selon qu'on parle l'arabe seulement, le français seulement, ou les deux. L'une des conséquences concrètes de ce rapport différent au temps est que le genre romanesque, qui repose sur des événements qui se succèdent sur l'axe du temps,

²⁴ Abi Aad A (2001), *Le système verbal de l'arabe comparé au français*, Maisonneuve et Larrose, Paris, p.156

²⁵ L'impératif est le troisième aspect de la langue arabe. Faute d'espace et parce que ce travail n'a pas pour objectif l'impératif, nous ne parlerons pas de cet aspect.

est né très tôt dans la littérature française et qu'il n'a commencé à exister dans la littérature arabe qu'à partir du moment où des arabophones ont parlé la langue française.

Nous avons soutenu précédemment que la langue maternelle influence l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans le cadre de notre recherche, nous avons émis l'hypothèse que la structure des deux langues (arabe / français) étant différentes, l'apprenant se réfère naturellement à sa langue maternelle. C'est ainsi comment de nombreuses erreurs dans l'utilisation des formes verbales se produisent.

En se référant à sa langue maternelle dans l'utilisation des temps verbaux, l'apprenant se réfère à ses représentations. Pour cela et en guise de clôture de cette partie théorique, il nous a semblé important de définir brièvement la notion de représentation.

2.4 Les représentations :

Geneviève Zarate emprunte le concept de « représentation » à la psychologie sociale. Au sens large, les représentations peuvent être considérées comme des façons d'organiser notre connaissance de la réalité, elle-même construite socialement ; elles sont directement liées à notre appartenance à une communauté.

Les représentations permettent de problématiser la relation entre culture maternelle et culture cible. La mise en relation des représentations propres à chaque culture correspond à la nature même de la didactique de l'interculture. La découverte, puis la confrontation des diverses représentations mises en présence dans le contexte de la classe de langue, aboutit à une réflexion sur les stéréotypes. Ceux-ci, présentent deux versants opposés. D'une part, ils sont nécessaires car ce sont des schémas cognitifs indispensables à la compréhension et à la production des discours (Dufays, 1993).²⁶D'autre part, ils constituent une

²⁶ DUFAYS J-L (1993) « Stéréotypes et respect des différences », in DE SMET N. & RASSON N. (dire), A l'école de l'interculturel, Bruxelles, EVO, pp.31-36

version générale et réductrice de la réalité qui entraîne souvent un manque de compréhension et de tolérance vis-à-vis d'autrui.

Lors de la rédaction d'un récit en français, les élèves ont déjà leurs représentations quant à l'écriture d'un récit et à l'expression du temps du passé, ce qui cause d'innombrables difficultés et d'erreurs. Faire renoncer les élèves à leurs représentations les aiderait à mieux appréhender la rédaction d'un récit. Il est donc nécessaire que l'enseignant travaille les représentations de ses élèves.

CONCLUSION PARTIELLE

Dans ce deuxième chapitre, nous avons étudié le texte narratif français ainsi que les temps verbaux employés lors de sa rédaction. Nous avons par la suite, comparé ces deux éléments au texte narratif et au système temporel arabe. De cette comparaison sont ressorties les remarques suivantes :

- la classification des genres narratifs français est différente de celle de l'arabe, les récits français sont clairement définis, caractérisés et répertoriés selon des critères bien précis, tandis que les récits arabes souffrent d'une confusion dans leur classification.
- Les deux systèmes temporels arabe et français diffèrent l'un de l'autre, l'expression du temps du passé est différente dans les deux langues. Ces divergences créent des situations d'interférences qui causent d'innombrables erreurs.

CHAPITRE 03 : MÉTHODOLOGIE

L'objectif de notre travail de recherche, comme nous l'avons déjà signalé, consiste à décrire les pratiques de l'enseignement / apprentissage des temps du récit en français et les perceptions et les représentations faites par les élèves de 3^{ème} année secondaire, série « langues étrangères » relatives à ces temps.

Nos hypothèses rappelons-le, sont les suivantes : 1) les difficultés qu'ont les élèves à employer adéquatement les temps du passé dans leurs productions narratives sont dues à une pédagogie qui fait apprendre la conjugaison par cœur, sans faire travailler les élèves sur le contexte d'utilisation de ces temps ; 2) ces difficultés sont dues aussi aux représentations qu'ont les élèves des temps du passé en français par rapport à leur langue d'enseignement²⁷ qui est l'arabe. Ce chapitre précisera successivement l'approche théorique de la démarche méthodologique de l'enquête, méthodes d'investigation, l'opérationnalisation de la démarche méthodologiques et le traitement des données.

3.1 Démarche méthodologique de l'enquête

Pour déterminer les raisons des difficultés des élèves à employer les temps du passé dans leurs productions narratives, nous avons choisi de mener une enquête aux près des enseignants et élèves de 3^{ème} A.S.

Gagné (1989) soutient que la démarche d'investigation que l'on rencontre chez la quasi-unanimité des auteurs qui traitent de la recherche descriptive est l'enquête

²⁷ Nous préférons utiliser la terminologie de langue d'enseignement pour ne pas tomber dans la polémique de la situation linguistique de l'Algérie, qui est jugée complexe.

qui consiste à recueillir des données à partir d'un échantillon assez représentatif, à l'aide de questionnaire ou d'entrevues. Dans la présente, recherche l'enquête a été retenue comme première démarche d'investigation et le questionnaire et l'entrevue comme outil pour cueillir les données. Il sera essentiellement question dans cette approche théorique des aspects méthodologiques suivants : la population et l'échantillon à l'étude intitulé « les enseignants, les élèves choisis et le programme choisis pour l'enquête », et les méthodes et techniques d'investigation.

3.1.1 Les enseignants, les élèves et le programme choisis pour l'enquête

Pour recueillir les informations nécessaires, nous avons choisi de faire une enquête auprès des enseignants et des élèves du secondaire, précisément ceux de la 3^{ème} année secondaire. L'étude porte spécifiquement sur l'enseignement des temps du récit et les difficultés des élèves de 3^{ème} A.S à les employer adéquatement. Cette enquête touche les enseignants de français et les élèves du secondaire de la ville de Blida. Cette ville du nord regroupe un nombre important d'établissements secondaires. Blida dispose à elle seule de 36 établissements secondaires, de 1800 enseignants (PES), de 110 C.E.M et de 320 écoles primaires²⁸

Nous avons choisi d'interroger les enseignants²⁹ parce qu'ils sont à notre avis, les principaux acteurs dans l'acte pédagogique. Déceler leurs pratiques et perceptions vis-à-vis de l'enseignement des temps verbaux nous permettrait de cerner les causes des difficultés des élèves à employer les temps du passé dans leurs productions narratives écrites.

Nous avons choisi d'interviewer les élèves de 3^{ème} A.S pour deux raisons. La première ; nous pensons que c'est en fonction des réponses des élèves qu'il nous est possible de détecter leurs représentations et leurs difficultés à employer les

²⁸ Cette information nous a été fournie par Monsieur HAMIDI Nour Eddine, directeur des examens à la direction de l'éducation de la wilaya de Blida.

²⁹ Tous les détails relatifs aux nombres d'enseignants et d'élèves qui ont participé à l'enquête, aux dates de passation du questionnaire et de déroulement des entrevues, sont exposés dans la section 3.2 intitulée « L'opérationnalisation de la démarche méthodologique »

temps du passé. La seconde, les élèves sont en 3^{ème} année secondaire, une année qui parachève le cursus secondaire, elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et de préparer l'apprenant à l'examen du baccalauréat (évaluation certificative). Arrivé à ce stade, l'élève est censé maîtriser l'écriture d'un récit sous tous ses angles. Or nous constatons que ce n'est pas le cas.

C'est les anciens programmes du secondaire qui sont concernés par cette enquête. Il est à rappeler qu'ils ont été conçus en 1993 puis allégés en 1995. Ce n'est qu'en 2007 que de nouveaux programmes ont vu le jour. Le choix de travailler sur les anciens programmes nous a été imposé vu qu'au moment où nous avons entamé notre recherche (2006) le champ pédagogique ne comportait pas encore les nouveaux programmes. Cela aurait été intéressant de comparer anciens et nouveaux programmes, mais nous considérons que nous n'avons pas assez de recul pour analyser ou travailler sur ces nouveaux programmes, ils n'ont pas encore fait leurs preuves, on ne peut donc juger de leur efficacité.

Après avoir présenté les enseignants, les élèves et les programmes choisis pour notre enquête, nous allons à présent présenter les instruments de recherche retenus pour notre enquête.

3.1.2 Méthodes et techniques d'investigation : les instruments de recherche

Les circonstances d'ordre pratique de cette recherche nous amènent à choisir l'enquête par questionnaire. Celle-ci paraît plus réalisable que l'observation directe dans le contexte algérien dans lequel nous avons travaillé. Pour Allaire (1988), le questionnaire permet une grande chance d'obtention de réponses et une bonne garantie de la qualité des données recueillies. L'enquête par questionnaires a été utilisée dans plusieurs recherches de sciences sociales.

En ce qui nous concerne, nous avons conçu un questionnaire qui fait en sorte que les sujets ne se sentent pas faisant l'objet d'une recherche, mais comme des partenaires qui aident à faire avancer la recherche. Les entrevues ont été minutieusement préparées pour limiter les biais dans les résultats.

3.1.2.1 Le questionnaire proposé aux enseignants

Selon Allaire (1988), le questionnaire est « sensible à la désirabilité sociale des répondants. Le chercheur veillera à ce que les répondants comprennent que l'exactitude est l'exigence principale et qu'une réponse négative est aussi valable qu'une réponse positive ». L'auteur énumère plusieurs avantages du questionnaire.

Oppenheim (1992) pense que le chercheur doit avoir le sentiment que le répondant est traité avec respect parce qu'il aide à faire avancer la recherche. De ce fait nous avons mentionné aux répondants que la réussite de la recherche dépendra de leur franchise et de leur spontanéité. En les rendant ainsi responsables, il sera facile de compter sur leur collaboration pour la production de réponses réelles.

Selon Kruidenier et Clément (1986), l'enquête par questionnaire n'est significative que quand le répondant livre au chercheurs des réponses précises et aussi franches que possible. Pour éviter un taux d'abstention anormalement élevé, la recherche se réfère aux recommandations de Gardner (1983,1985) avisant les répondants qu'il n'y a pas de réponses exactes. L'accent est mis sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes réponses que celle-ci soit positive ou négative et que l'anonymat et la discrétion sont garantis dans l'analyse des données.

Le but du questionnaire adressé aux enseignants de 3^{ème} A.S est de récolter des données qui puissent répondre à notre problématique et valider notre première hypothèse. Pour ce faire, nous avons prévu 8 questions ouvertes. Nous avons opté pour ce genre de questions pour permettre aux enseignants interrogés de s'exprimer librement sur le problème posé. Nous avons choisi d'introduire nos questions par une des formules suivantes : « D'après vous ? » « À votre avis ? » « Pour vous ? » parce que « Cela favorise la confiance des répondants et facilite le lien de confiance avec la personne interrogée en valorisant son opinion » (Mayer et Ouellet, 1993, p287).

Le questionnaire est divisé en deux volets ; le premier concerne les variables indépendantes et cherche à déterminer le profil des répondants. Il permet de

recueillir des données relatives aux éléments sociodémographiques et professionnels des enseignants susceptibles d'influencer leur pratique. Les éléments sociodémographiques sont ceux relatifs à leur âge, sexe. Les données professionnelles portent sur des questions qui ont pour but de fournir les renseignements sur les le niveau de formation, l'expérience de travail et les titres académiques (diplôme).

Le deuxième volet vise à identifier les pratiques didactiques et les opinions des enseignants de 3^{ème} année secondaire relatives à l'enseignement du texte narratif. Ce volet se compose donc de deux sections, la première relative aux pratiques didactiques (Q3, Q4, Q5, Q6, Q7), la seconde relative aux opinions des enseignants concernant l'enseignement et du texte narratif (Q1, Q2, Q8).

Le questionnaire a porté sur l'enseignement du texte narratif et celui des temps du récit, malgré la difficulté de déterminer tous les facteurs qui influent sur l'enseignement d'un professeur et sur l'apprentissage d'un élève. La notion de pratiques didactiques est trop vaste et trop indéfinie pour que l'on puisse prétendre en faire le tour. Il est déraisonnable de prétendre épuiser toutes les pratiques d'enseignement d'une langue étant donné qu'elles sont innombrables. Cependant, il serait important de connaître celles qui sont les plus utilisées et celles qui le sont le moins. Nous attendons de ce questionnaire une confirmation ou une infirmation de notre première hypothèse de départ citée dans notre chapitre problématique, à savoir que les difficultés des élèves avec l'emploi des temps du passé dans le récit écrit sont dues à un enseignement insuffisant.

3.1.2.2 L'entrevue

L'entrevue est une méthode de collecte de données utilisée dans les recherches qualitatives. Elle est, selon Darnais (1984), une des approches pertinentes pour l'obtention de l'information désirée. Il existe plusieurs types d'entrevues qui varient selon des objectifs, les conditions de la recherche et les caractéristiques des sujets (Gauthier, 1992). En 1967, Pinto et Grawitz distinguaient déjà six types d'entrevues : l'entrevue clinique, l'entrevue en profondeur, l'entrevue à réponse

libre, l'entrevue centrée ou à thème, l'entrevue à question ouverte et l'entrevue à question fermée.

L'entrevue individuelle ou collective permet de collecter de l'information dans un but précis, ce qui sous-entend de définir ce qui est recherché et de choisir les personnes les plus pertinentes par rapport au but.

L'entrevue individuelle peut être conduite soit de manière directive à partir d'un conducteur d'entretien précis, soit de manière semi directive à partir de quelques questions ouvertes, soit de manière non directive en posant une question de départ et en utilisant l'écoute active et la reformulation.

Nous avons opté pour des entretiens semi directives avec les élèves pour deux raisons. D'une part, le questionnaire ne permet pas l'échange en direct du chercheur avec la personne interrogée et crée une relation privilégiée entre l'enquêteur et l'interviewé. D'autre part l'écrit constitue un obstacle pour les élèves, leur faire passer un questionnaire ne serait pas très fructueux. La recherche a retenu l'entrevue individuelle semi-directive qui permet d'entrer en contact direct et personnel avec le sujet (Gauthier, 1992).

Pour cette entrevue³⁰ semi dirigée nous avons interviewé trois lycéens de 3^{ème} A.S du lycée Omar Benkhatab de la ville de Blida. Ces lycéens ont été choisis d'après le programme qu'ils suivaient³¹. L'entrevue a porté sur les représentations des élèves sur les temps du passé et de leurs difficultés à les employer adéquatement dans leurs récits. Il était important pour nous de connaître les perceptions de ces élèves pour pouvoir répondre à notre deuxième hypothèse de recherche³².

³⁰ Les détails concernant le déroulement des entretiens se trouvent à la section 3.2.2

³¹ Nous rappelons une fois encore, que nous travaillons sur les anciens programmes du secondaire.

³² Voir problématique p.10

3.2 L'opérationnalisation de la démarche méthodologique

Nous rappelons que notre démarche méthodologique comporte un questionnaire adressé aux enseignants de 3^{ème} A.S et des entrevues avec des élèves de 3^{ème} A.S

Notre recherche s'est déroulée sans grandes difficultés. Cela était dû d'une part à la fin de l'année scolaire. Cette période était propice pour administrer le questionnaire aux enseignants vu que le texte narratif arrive en dernière position dans le programme. D'autre part, les entrevues avec les élèves se sont déroulées après les examens (composition) du 2^{ème} trimestre, les élèves étaient déchargés mentalement du stress des examens.

Nous allons ici décrire la manière dont nous avons opéré tout au long de notre enquête. Il sera question des processus de collecte de l'information par questionnaire et par entrevues.

3.2.1 La passation du questionnaire

Nous avons distribué le questionnaire à 15 enseignants de français des classes de 3^{ème} A.S, il leur a été remis avec des enveloppes et une lettre de sensibilisation. La distribution s'est faite le 2 du mois de juin 2006 dans le centre de correction du baccalauréat à Blida, nous avons profité d'une journée de coordination dans laquelle un grand nombre d'enseignants étaient présents. Cette opportunité nous a donné la chance d'avoir un large éventail de sujets. Les enseignants avaient un délai d'une semaine pour rendre leurs réponses.

Après l'avoir complété, l'enseignant devait déposer le questionnaire à la direction de son lycée. Malgré toutes les facilités que nous avons procurées aux enseignants, 2 copies sur 15 n'ont pas été retournées pour des raisons que nous ignorons.

3.2.2 Procédure d'entrevue

Nous avons mené notre recherche auprès de 3 sujets, ils sont en terminale, classe spéciale³³ de langues étrangères du lycée Omar Benkhatab de Blida. Ils sont âgés entre 19 et 20ans.

Avec l'accord de la direction du lycée Omar Benkhatab et celui des parents d'élèves interviewés, nous avons entrepris le 28 du mois de février 2007 nos entrevues individuelles avec les élèves. Nous avons interviewé 3 élèves uniquement. Nous trouvons ce nombre insuffisant car nous aurions aimé en interviewer plus. Nous avons eu beaucoup de mal à convaincre les élèves de participer à notre recherche, ils avaient du mal à comprendre le concept de l'entrevue. Malgré nos explications, les élèves redoutaient toujours l'entrevue.

Nous avons utilisé un aide-mémoire qui comprenait notre plan d'intervention. Pour ne pas perdre l'information, nous avons aussi un appareil pour l'enregistrement de données (le magnétophone). Les conversations recueillies des entrevues ont été réécoutées, évaluées et transcrites.

Nous avons tenu à faire en sorte que l'entrevue ressemble à une conversation ordinaire et non pas à une séance de question/ réponse, nous avons jugé la présence du magnétophone gênante pour les élèves. Pour minimiser cet effet, nous avons caché le magnétophone. Les élèves n'ont pris connaissance de sa présence qu'à la fin de l'entrevue. Nous avons demandé à chacun d'eux l'autorisation de garder l'enregistrement, aucun n'y a vu d'inconvénient.

Pour notre travail, l'administration du lycée nous a fourni une salle de travail, les entrevues se sont déroulées à la bibliothèque du lycée. Pendant ces entrevues que nous avons qualifiées de « rencontre intimes » avec chacun des élèves interviewés, sur une période moyenne de 40 minutes, nous sommes restée attentive au message que ceux-ci voulaient bien nous livrer à propos de leurs perceptions et de leurs difficultés. Nous rappelons que nous attendions des entrevues des réponses qui puissent nous éclairer sur les représentations que se

³³ Ces classes spéciales ont été formées pour accueillir les élèves issus de l'ancien programme qui ont échoué au baccalauréat. Etant donné le nombre important de recalés, des classes spéciales ont été créées dans lesquelles l'ancien programme est toujours en vigueur parallèlement au nouveau qui lui s'applique aux nouveaux élèves acceptés en classe terminale.

font les élèves des temps du passé et de leurs difficultés à employer adéquatement ces temps dans leurs récits.

3.3 Le traitement des données

Pour notre analyse, nous avons fait appel à deux domaines d'analyses : le quantitatif pour le questionnaire et le qualitatif pour les entrevues. Dans cette partie nous expliquerons comment les données ont été traitées.

3.3.1 L'analyse quantitative

Nous rappelons que notre questionnaire s'est constitué uniquement de questions ouvertes. Elles étaient au nombre de 8 portant sur les pratiques pédagogiques et les représentations des enseignants relatifs à l'enseignement du texte narratif. Pour analyser les réponses au questionnaire nous avons décortiqué, segmenté puis regroupé les réponses similaires, ces réponses ont été codifiées et des pourcentages ont été calculés, ce qui nous a permis de construire nos grilles d'analyse.

De façon générale, l'analyse des réponses au questionnaire a fourni une liste de fréquences, elle a permis d'identifier les opinions et les pratiques des enseignants du secondaire relatifs à l'enseignement du texte narratif.

3.3.2 L'analyse qualitative

Parmi les différentes possibilités d'analyse des données offertes, nous avons suivi les cinq étapes du modèle général de L'Ecuyer (19990) :

- La lecture des transcriptions des entrevues ;
- Le découpage des entrevues en des énoncés plus restreint possédant un sens complet en eux-mêmes.
- Le processus de catégorisation et de classification
- La description scientifique qui fait ressortir certaines particularités spécifiques des différents éléments regroupés par catégories ;
- L'interprétation des relations décrites dans la quatrième étape.

Les informations des entrevues ont été décortiquées de la même manière que celles des questions ouvertes contenues dans le questionnaire, les réponses similaires ont été segmentées puis rassemblées.

En conclusion, l'ensemble des instruments utilisés pour la collecte de données a permis une meilleure lecture et une bonne interprétation des résultats.

Après avoir exposé notre démarche méthodologique, il nous a semblé important de justifier notre choix de travailler sur le texte narratif et ses temps verbaux, à savoir le couple passé simple/ imparfait.

4. Choix du texte narratif et du couple passé simple / imparfait

Cette partie traitera successivement des justifications de nos choix du texte narratif et du choix du couple imparfait/ passé simple, Ces justifications nous ont paru indispensables pour la compréhension de notre démarche.

4.1 Choix du texte narratif

Le récit est une pierre de touche dans de nombreuses recherches sur le développement et le traitement du langage. Dans l'acquisition des langues étrangères, les produits de l'activité narrative des apprenants ont permis de mettre en lumière le développement initial des moyens de base pour la référence aux personnes, aux procès et aux relations temporelles. C'est également dans le récit qu'il est possible de voir le plus nettement comment les moyens linguistiques en viennent à s'organiser en un texte structuré, mettant en relief une structure principale marquée comme telle par rapport à un arrière-plan. Mis à part la particularité de l'importance du texte narratif, nous avons choisi de travailler sur ce type de texte parce que nous avons remarqué que bien qu'il soit l'un des textes les plus faciles à lire et à écrire. Il constitue cependant une difficulté pour les élèves de 3^{ème} A.S cela malgré le fait qu'ils aient étudié le texte narratif durant toute la première année secondaire.

4.2 Choix du couple imparfait / passé simple

Nous avons choisi de travailler sur le couple passé simple / imparfait, parce que nous avons remarqué que les élève confondaient toujours temps du discours et temps de la narration, nous avons aussi remarqué que le passé simple est pratiquement absent de leurs récits. Ce constat nous a amené à essayer de comprendre les raisons qui sont à l'origine de ces difficultés.

Conclusion partielle

L'observation par questionnaire et par entrevue constitue les deux principales voies d'accès à l'essentiel de l'information que nous interpréterons dans le quatrième chapitre. Ces trois sources de données nous ont permis d'aller chercher les pratiques et les opinions respectives des enseignants et des élèves de 3^{ème} A.S relatives à l'enseignement / apprentissage du texte narratif et des temps du récit. Les méthodes d'investigations ont permis un déroulement très concluant des travaux de terrain.

Le tableau suivant permet de résumer notre travail en donnant une vue d'ensemble sur nos hypothèses de recherche, nos outils d'analyse, nos méthodes d'analyse et nos objectifs.

Tableau n°06

Récapitulation des hypothèses et des moyens d'investigation

HYPOTHESES	OUTIL D'ANALYSE	MÉTHODE D'ANALYSE	OBJECTIFS
1. Les difficultés des élèves à employer adéquatement les temps du récit sont dues à certaines défaillances dans l'enseignement apprentissage de la rédaction d'un récit	- Questionnaire	- Quantitative	<ul style="list-style-type: none"> - Déceler les pratiques pédagogiques des enseignants relatives à l'enseignement des temps du récit - Déceler les opinions des enseignants vis-à-vis de l'importance du texte narratif
2. Les erreurs auraient pour origine les différences entre les deux systèmes verbaux : celui de l'arabe et celui du français.	- Entrevue	- Qualitative	<ul style="list-style-type: none"> - Déceler les représentations et les perceptions des élèves vis-à-vis de l'expression du temps du passé.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS

INTRODUCTION

Le présent chapitre présente les résultats de l'enquête menée, il comprend trois sections.

La première section traite des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des personnes interrogées qui ont répondu au questionnaire : âge, sexe, expérience en enseignement du français, niveau de formation (section1). Cela nous a été utile par rapport à notre première hypothèse qui remet en cause l'enseignement des temps verbaux. Ces questions relatives au diplôme obtenu et à l'expérience dans l'enseignement nous ont permis de dresser le profil des enseignants car nous sommes partis du principe qu'une expérience insuffisante dans l'enseignement et/ou une formation inadéquate peuvent être à l'origine des difficultés qu'ont les élèves à employer les temps du passé en français.

La deuxième section rapporte les opinions des participants au questionnaire sur l'enseignement des temps du passé dans le récit, il y est question entre autres de la production écrite et de l'enseignement du récit, son importance et les difficultés qu'ont les élèves lors de sa rédaction. Cette section se divise en trois volets comportant chacun une grille d'analyse aux réponses du questionnaire et leurs commentaires.

La troisième section rapporte enfin les discours des élèves donnant leurs représentations des temps du passé et leurs difficultés à employer les temps du récit dans leurs productions narratives.

Pour éviter les retours en arrière et minimiser les redites, nous avons choisi de faire suivre chaque élément des résultats et d'une interprétation.

Nous rappelons que les données recueillies ne reflètent que les perceptions des personnes interrogées

4.1 Les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des participants au questionnaire

Rappelons que dans cette enquête, nous nous sommes adressée à 15 enseignants de français de 3^{ème} AS³⁴ des établissements secondaires de la ville de Blida. Ils sont pratiquement tous issus d'établissements différents puisque, rappelons-le, nous avons fait passer notre questionnaire lors d'une journée de coordination au centre de correction des épreuves du Baccalauréat de Blida. Cela nous a permis d'avoir un large éventail d'enseignants et d'établissements.

11 enseignants ont rendu le questionnaire dans les délais. 2 enseignants ont marqué un retard de deux jours. 2 enseignants ne se sont pas manifestés. Donc notre corpus compte 13 réponses au questionnaire.

Le tableau n°7 présente les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des participants au questionnaire.

³⁴ Voir méthodologie section 3.1.1 p.63

Tableau n°07**Les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants**

N° Q	Variables	Catégories	Fréquences
1	Age	30 à 45 ans	05
		46 à 48 ans	04
		49 à 53 ans	04
2	Sexe	Féminin	06
		Masculin	07
3	Expérience enseignement	07 à 13 ans	03
		22 à 25 ans	06
		26 à 30 ans	04
4	Diplôme obtenu	Licence de français	10
		D.E.S en Physique	01
		Licence de sciences politiques	01
		Licence en sociologie	01
5	Lieux d'enseignement	Omar Benkhatab(Blida)	02
		Bel Kacem El Ouzri (Blida)	04
		Ibne El Rouchd (Blida)	02
		Khzrouna (Blida)	02
		El Feth(Blida)	01
		Ali Malek (Blida)	02
6	Questionnaire Non rendu	Non identifiés	02

L'âge des participants se situe entre 30 et 53 ans (Q1), la majorité ont entre 46 et 53ans soit (61,53%). Ils se répartissent presque identiquement entre les deux sexes (Q2).

La majeure partie des enquêtés a au moins 22 ans d'ancienneté (Q3) c'est-à-dire qu'ils ont une longue expérience dans l'enseignement. Le reste des participants compte entre 7 et 13 ans d'ancienneté. Cette hétérogénéité des âges et des expériences en enseignement du français est un atout important puisqu'elle devrait favoriser la diversité et la qualité de l'information recueillie.

Pour ce qui est des diplômes obtenus (Q4), nous remarquons que la majorité des participants ont une licence de français, c'est-à-dire que les questionnés ont le diplôme adéquat (licence de français) pour enseigner le français. Le quart des participants semble correspondre à ceux qui se sont reconvertis au fil du temps en professeurs de français à partir d'autres métiers.

Compte tenu du fait que certains enseignants n'ont pas été formés pour l'enseignement du français, nous avons une homogénéité au niveau des options d'enseignement suivies (licence de français) et une minorité de personnes formées sur le tas.

4.2 Analyse des réponses au questionnaire

Nous voici à présent arrivés à l'analyse du questionnaire proprement dit.

- Notre première question adressée aux enseignants était : « Pour vous, qu'est ce qui est le plus important à enseigner dans l'année de français ? Pourquoi ? A cette question l'enseignant était libre de choisir la partie qui lui paraissait avoir le plus d'importance dans l'enseignement du français. A cette question :

- 7 des 13 enseignants répondants ont répondu : la production écrite (PE),
- 3 des 13 sujets ont opté pour la compréhension écrite (CE).
- 2 des 13 répondants ont répondu : la grammaire catégorisée linguistique (L).
- 1 des 13 sujets n'a pas apporté de réponse.

Nous recueillons donc quatre catégories (voir grille, volet 1 P) à cette question. Nous remarquons que la majorité des sujets répondants ont opté pour la production écrite. Ces résultats confirment les études présentées dans la partie théorique qui soutiennent que la production écrite est l'une des activités les plus complexes à enseigner, c'est celle qui donne le plus de mal aux élèves et surtout aux enseignants. La deuxième catégorie penche pour la compréhension écrite : nous pensons que c'est dû à l'importance de cette discipline dans les évaluations écrites. La troisième catégorie des répondants a choisi la grammaire : nous croyons que cela est dû à l'influence des méthodes qui préconisent l'enseignement de la grammaire. Aucun sujet n'a proposé la production/ expression orale : nous pensons que c'est dû au fait qu'il n'y a pas d'évaluation dans ces deux disciplines. Un sujet n'a pas apporté de réponse à cette question : on ne peut savoir pourquoi.

- La question 2 « Quelle importance accordez-vous au texte narratif par rapport aux autres textes ? ». cela complète la première question puisque, les deux questions visent à détecter les représentations des enseignants. Par cette question nous voulons avoir une idée sur l'intérêt porté par les au texte narratif, par rapport aux autres types de textes inclus dans le programme. A cette question :

- 6 des 13 des sujets ont répondu : « aucune importance ». Un sujet à justifier sa réponse en disant : « *étant donné qu'au bac le texte narratif n'a pas été proposé depuis plusieurs années nous n'accordons pas une grande importance à ce type de texte* ». Un autre sujet a déclaré : « *le texte narratif est moins important par rapport aux autres textes, il occupe la dernière position dans le programme, de ce fait on ne s'attarde pas sur ce type de texte, on préfère nous baser sur l'argumentatif et l'exhortatif* ». Les autres réponses sont pratiquement identiques aux deux modèles précédemment cités.

- 3 des 13 répondants disent accorder une importance particulière au texte narratif. Cela est dû d'après eux à la diversité des genres narratifs et à la richesse des descriptions qui y sont faites.

- 2 des 13 sujets déclarent que l'importance qu'ils accordent au texte narratif est due aux temps verbaux utilisés dans la narration et à l'aspect chronologique du récit.

- Les autres sujets ont déclaré que le texte narratif est important par rapport aux autres parce qu'il permet aux élèves de connaître d'autres cultures, il leur permet aussi de développer leur imagination et leur style d'écriture. Ces répondants sont aux nombres de 2.

Nous avons donc répertorié ces réponses en quatre catégories : sans importance (SI), importance stylistique (IS), importance des temps verbaux (ITV), importance culturelle et rédactionnelle (ICR) (voire grille volet 1 P). La chose la plus frappante dans ces réponses est que la grande majorité des répondants déclarent ne pas accorder une grande importance à l'enseignement du texte narratif. Ils dégagent l'impression que le récit est facultatif et qu'il ne fait pas le poids devant l'argumentatif ou l'exhortatif. C'est parce qu'il est rarement proposé au bac et qu'il occupe la dernière position dans le programme, le texte narratif est jugé peu important par les enseignants. Nous pensons que c'est cette représentation qui fait que le récit est placé en seconde position et que par conséquent, des manques peuvent se produire lors de son enseignement. Deux répondants seulement accordent de l'importance aux temps verbaux et à la chronologie du récit, nous trouvons que c'est un taux très faible. Vu que la chronologie joue un rôle primordial dans la construction des événements d'un récit, ne pas prêter de l'importance à ce point entraîne un dysfonctionnement dans l'enseignement/ apprentissage du récit.

- A la question 3 « Quels types de récit étudiez-vous ? » :

- 9 des 13 sujets ont répondu : récit de voyage, le fait divers, le récit fantastique, le récit de science fiction, récit autobiographique, le conte, le récit de presse, fables, le reportage. Nous constatons que ce grand nombre de types de textes cités semble contradictoire avec le fait que le narratif soit peu enseigné en 3^{ème} A.S. De plus ces déclarations se contredisent avec les réponses données à la deuxième question. Nous ne voyons pas comment ces sujets peuvent ne pas accorder

beaucoup d'importance au texte narratif et étudier autant de types narratifs. - 1 des 13 répondants déclare étudier les nouvelles.

- 3 des 13 sujets ont cité les types de texte en guise de réponse, cela remet en cause leurs propres savoirs des genres et types de textes.

Nous recueillons donc deux catégories à cette question : grand nombre de types de récits (GNR), la nouvelle (N). (Voir grille volet p.)

A la question 4 « faites- vous seulement lire des récits ? Ou aussi écrire ? » :

- 7 des 13 sujets répondants ont déclaré qu'ils faisaient uniquement des lectures. Un répondant nous déclare : « *on fait seulement lire et analyser les récits car, le niveau de l'élève ne lui permet pas d'en écrire et d'en produire* ».

Un autre sujet nous écrit : « *vu le niveau des élèves lire reste un exercice difficile alors écrire...* ».

- 6 des 13 répondants affirment faire lire et écrire des récits. Néanmoins, ils apportent des précisions qui se sont révélées porteuses de signification. En effet une partie des répondants explique qu'ils font lire écrire des récits, mais qu'ils insistent plus sur la lecture et la compréhension. Ils justifient leurs réponses en ajoutant que cela est dû au niveau des élèves jugé faible. La deuxième tranche des répondants déclarent qu'ils font écrire des récits, mais que ce n'est pas tout à fait de la production écrite puisqu'ils demandent aux élèves d'imaginer seulement la situation initiale ou finale d'un récit. Les réponses apportées à cette question nous permettent de comprendre les pratiques relatives à l'enseignement du texte narratif. Arrivée au bout de ces premières questions (1.2.3.4) nous pouvons avancer que le texte narratif est perçu par les enseignants comme secondaire, voire facultatif. On enseigne sa compréhension mais, pas sa production. A cette question nous avons donc trois catégories codifiées comme suite : lire seulement (L.S), lire et écrire (LE), écrire mais en insistant sur la compréhension (E/M+L) (voire volet n°1 ci-joint)

Après l'interprétation et la catégorisation des résultats, nous les avons repris dans la grille d'analyses que voici.

Volet 1 :Tableau n°08Grille d'analyse aux questions 1, 2, 3,4

Catégories/ Code	QUESTION												
	1				2				3		4		
	PE	CE	L	Ø	SI	IS	ITV	ICR	GNR	N	LS	LE	E/+L
S1	X					X			X		X		
S2	X				X				X		X		
S3	X				X								X
S4	X					X			X				X
S5	X						X			X		X	
S6	X				X				X		X		
S7	X					X					X		
S8			X				X		X		X		
S9		X						X	X		X		
S10		X			X						X		
S11		X						X	X			X	
S12			X		X				X				X
S13				X	X				X				X
Nombre de réponses	07	03	02	01	06	03	02	02	09	01	07	02	04

Légende : PE= production écrite ; CE=compréhension écrite ; L= linguistique ; Ø= pas de réponse ; SI= sans importance ; IS= importance stylistiques ; ITV= importance temps verbaux ; ICR= importance culturelle rédactionnelle, GNR= grand nombre de récits ; N= nouvelle ; LS= lire seulement ; LE= lire écrire ; E/M+L=écrire mais plus lire

- La cinquième question était « comment faites-vous pour montrer à vos élèves les différences entre les temps du passé dans le récit ? ». Nous avons vu dans notre partie théorique³⁵ que l'aspect chronologique dans le récit est très important et que les flexions verbales semblent fortement corrélées avec les parties narratives. Par conséquent, le choix entre passé simple et imparfait est essentiel pour le sens du récit. A cette question :

- 4 des 13 répondants nous ont déclaré qu'ils utilisent l'axe du temps pour leur expliquer les notions d'antériorité, postériorité et simultanéité.

- 3 des 13 sujets déclarent montrer ces différences à partir du texte. Ces répondants n'apportent pas de détails, ils se limitent à cette réponse sans expliquer comment ils procèdent.

- 3 des 13 sujets déclarent démontrer les différences entre les temps du passé en dégagant le temps et le mode des verbes seulement. Un sujet écrit : « *le récit renvoie au passé, alors tous les verbes se conjuguent au passé* ».

- 3 des 13 sujets déclarent expliquer aux élèves les différences entre les temps du récit en démontrant l'emploi de chaque temps verbal par rapport à l'action qu'il exprime. Ces répondants déclarent qu'ils expliquent à leurs élèves que le récit comporte des actions de premier plan dont les verbes se conjuguent au passé simple et des actions d'arrière plan qui eux se conjuguent à l'imparfait. Ils ajoutent qu'ils expliquent le temps employé dans les actions brèves, subites, inachevées, qui durent...etc.

En effet, nous avons vu dans notre partie théorique³⁶ que les valeurs d'emploi du passé simple et de l'imparfait diffèrent selon le temps mobilisé et la manière dont l'action est exprimée. Les réponses apportées à cette question nous montrent que très peu d'enseignants démontrent d'une manière adéquate les différences entre les temps du récit, ils représentent le quart des répondants. Nous jugeons ce taux très faible. Les autres sujets enseignent beaucoup plus la morphologie - sans prendre tout à fait en considération l'emploi des temps verbaux- et les notions d'antériorité, postériorité ou de simultanéité. Ces sujets omettent d'expliquer à leurs élèves qu'ils des temps qui se complètent dans un récit et d'autres qui

³⁵ Voir chapitre théorique section 2.2 p.49

³⁶ Voir chapitre théorique section 2.2.3 p.54

s'excluent. Ces réponses viennent soutenir et confirmer notre hypothèse de départ qui préconise que les difficultés des élèves à employer temps du passé sont dues à un enseignement inadéquat de ces temps.

Donc à cette question nous pouvons classer les réponses en quatre catégories : axe du temps (AT), à partir du texte (APT), identification du temps et du mode (ITM), enseignement de l'emploi (EE).

La sixième question était « Pouvez-vous citer les derniers textes que vous avez étudiés ? » nous avons recueilli trois catégories de réponses :

- 6 des 13 répondants déclarent avoir étudié des extraits de romans. Ils citent : « le chameau » de Mouloud Feraoun, « Dans l'autobus » et « Dans la peau d'un noir » de J.H Griffin. Les sujets disent choisir ces textes parce qu'ils sont disponibles.

- 3 des 13 répondants déclarent avoir travaillé des nouvelles. Ils citent deux auteurs : Mohamed Dib et Guy De Maupassant. Ils justifient leur choix en disant que ces nouvelles sont riches en descriptions de plus elles permettent d'étudier les temps et les articulateurs chronologiques.

- 2 des 13 répondants déclarent avoir travaillé le conte, ils citent l'exemple du « petit prince » de Saint-Exupéry. Ils avancent avoir choisi ces textes pour détendre les élèves. - 2 des 13 répondants déclarent ne pas avoir de souvenir des derniers textes étudiés, ils n'apportent donc pas de réponse.

Nous recueillons à cette question quatre catégories de réponses que nous codifions comme suit : roman (R), nouvelle (N), conte (C), pas de réponse (Ø). Les réponses apportées à cette question nous amènent à faire deux remarques. D'une part le choix des textes n'est pas très varié, d'autre part, les sujets font étudier ces textes pour détendre leurs élèves, l'objectif donc est de faire des lectures plaisir et non pour apprendre.

Ces résultats ont été repris dans la grille d'analyse suivante

Volet 02 Tableau n°09 :Grille d'analyse aux questions 5 et 6

Catégories/ Code	QUESTION							
	5				6			
	AT	APT	ITM	EE	R	N	C	Ø
S1	X				X			
S2	X				X			
S3		X						X
S4		X					X	
S5				X		X		
S6			X			X		
S7				X	X			
S8				X			X	
S9	X				X			
S10			X					X
S11		X			X			
S12			X			X		
S13	X				X			
Nombre de réponses	04	03	03	03	06	03	02	02

Légende : axe du temps (AT), à partir du texte (APT), identification temps et mode (ITM), enseignement de l'emploi (EE), roman(R), nouvelle (N), conte (C), pas de réponse (Ø)

La septième question était « Quelles sont les dernières consignes d'écriture que vous avez données ? ».

- 5 des 13 sujets répondants disent avoir demandé aux élèves d'imaginer une suite au récit, nous avons codifié cette réponse comme tel (IS)
- Pour 4 des 13 répondants les dernières consignes étaient de respecter la structure du récit, codifiée ici (SR).
- 2 des 13 sujets déclarent que les dernières consignes qu'ils ont données étaient d'écrire des phrases courtes et brèves, codifiée (PHC).
- Enfin, 2 des 13 sujets répondants ont déclaré avoir demandé à leurs élèves de respecter les temps du récit, cette réponse est codifiée (RTR) (voire grille d'analyse ci-joint).

Les réponses apportées à cette question démontrent que les sujets accordent de l'importance à la forme du récit ; respect de la structure, utilisation de phrases courtes, respect de la ponctuation. Par contre, peu d'importance est donnée à l'aspect chronologique du récit. En effet, deux sujets seulement déclarent demander aux élèves de respecter les temps du récit. Les réponses apportées à cette question démontrent qu'il y a un cloisonnement entre les activités de conjugaison et celle d'expression écrite, les activités de conjugaison ne débouchent pas sur une activité de production, ce qui explique le fait que les élèves éprouvent des difficultés à employer les temps du passé dans leur contexte. Nous ignorons les raisons qui ont fait que les sujets négligent ce point, nous pensons que cela peut être dû à leurs représentations de l'écriture d'un récit.

La huitième est dernière question était « D'après vous, quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos élèves quand ils écrivent un récit ? ». Les répondants sont d'accord pour affirmer que leurs élèves rencontrent des difficultés lors de la rédaction d'un récit.

- 5 d'entre eux situent les difficultés des élèves au niveau linguistique, ils invoquent les difficultés d'orthographe, de lexique, de conjugaison, de grammaire, etc. nous codifions cette réponse comme suit (DL),
- 5 des 13 répondants situent les difficultés des élèves au niveau des interférences qu'ils font avec l'arabe. Les sujets déclarent que leurs élèves pensent en arabe et

traduisent leurs pensées en français ce qui provoque d'innombrables erreurs sur le plan linguistique d'une manière générale et sur le plan des verbes d'une manière spécifique. En effet, les sujets déclarent que les récits de leurs élèves sont écrits avec un seul temps du passé, ce qui limite le récit à une suite d'évènements juxtaposés sans utilisation de l'aspect.

Nous avons vu dans notre partie théorique³⁷ que lors d'une situation d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant se réfère souvent à sa langue maternelle. Quand celle-ci présente des similitudes avec la langue cible, cela favorise un apprentissage rapide, mais quand il y a une divergence non explicitée, cela provoque des erreurs. Nous nous retrouvons donc dans ce cas.

Nous expliquons le fait que les élèves produisent des récits en employant un seul temps du passé par leurs représentations des temps du passé en langue maternelle. Nous avons vu dans notre partie théorique³⁸ que la langue arabe présente deux aspect du temps verbal ; accompli et inaccompli. De ce fait le passé est exprimé avec une seule forme appelée « *EL MADI* », cet état de fait provoque une représentation restreinte de ce temps verbal. Nous pensons que cela peut être une autre cause³⁹ aux difficultés des élèves à employer les temps du passé⁴⁰ en français. Cette réponse est codifiée (I).

- Les 3 sujets restants situent les difficultés des élèves au niveau de la cohérence textuelle. Les sujets disent que leurs élèves ont du mal à maîtriser l'enchaînement de l'histoire, qu'ils ne sont pas capables de faire des retours en arrière ; par conséquent ils perdent rapidement la cohérence de leurs récits. Cette réponse est codifiée (DC). La lecture de ces résultats nous amène à la conclusion suivante : hormis les difficultés linguistiques qui ne sont pas négligeables, l'élève rencontre d'autres difficultés qui sont plus difficiles à modifier, ce sont ses représentations.

³⁷ Voir chapitre théorique section 2.3 p.57

³⁸ Voir chapitre théorique 2.3.p.57

³⁹ Voir hypothèses de recherche dans notre problématique p.10

⁴⁰ Nous ne nous étalerons pas plus sur ce point, il sera étudié dans la section suivante, celle réservée à l'analyse des entretiens faite avec les élèves.

Volet 03 Tableau n°10 :**Grille d'analyse aux questions 7 et 8**

Catégories/ Code	QUESTIONS						
	7				8		
	IS	SR	PHC	RTV	DL	I	DC
S1	X					X	
S2	X					X	
S3		X			X		
S4	X				X		
S5				X		X	
S6		X			X		
S7				X	X		
S8			X		X		
S9	X					X	
S10			X				X
S11		X					X
S12		X					X
S13	X					X	
Nombre de réponses	05	04	02	02	05	05	03

Légende : imaginer la suite (IS), respecter le structure du récit (SR), faire des phrases courtes (PHC), respecter les temps verbaux (RTV), difficultés linguistiques (DL), interférences (I), difficultés de cohérence (DC).

Après avoir analysé et interprété les réponses au questionnaire, nous allons à présent faire la synthèse des réponses obtenues. Le tableau qui suit va les rassembler.

Tableau n°11 : Synthèse des résultats dominants au questionnaire

Question	Contenu	Résultat dominant	Signification	Nombre de réponses
1	Le plus important à enseigner	E.E	Expression Ecrite	53.86%
2	Importance du texte narratif	S.I	Sans importance	46.15%
3	Types de récit étudiés	G.NR	Grand nombre de récit	69.33%
4	Lire ou écrire des récits	LS	Lire seulement	53.8%
5	Montrer la différence .entre.temps.du.récit	AT	Axe du temps	30.76
6	Récits étudiés	E.R	Extrait de roman	46015%
7	Consignes d'écriture	IS	Imaginer suite	38.46%
8	Difficultés	DL/ IN	Difficultés linguistique et interférences	38.46%

La lecture du tableau nous amène à faire les remarques suivantes. La majorité des répondants pensent que le plus important à enseigner c'est l'expression écrite mais, cette majorité dit ne pas accorder une grande importance à l'enseignement du texte narratif. Elle affirme avoir étudié différents types de récits et reconnaît que cette étude se limite à lecture et à la compréhension du récit. Cette même majorité explique que, pour montrer les différences entre les différents temps du passé, elle a recours à l'axe du temps pour illustrer ses propos. Les consignes d'écriture

se limitent à imaginer une suite ou un début au récit. Les difficultés des élèves lors de la rédaction d'un récit sont jugées par les répondants d'ordre linguistique, mais aussi de l'ordre des interférences faites avec l'arabe.

Lors de la précédente partie, nous avons analysé le questionnaire qui constitue la première tranche de notre démarche d'investigation. Il avait pour tâche de déceler les discours sur les pratiques pédagogiques et les représentations des enseignants de 3^{ème} A.S relatifs à l'enseignement du texte narratif et des temps verbaux du récit. Nous tenterons dans la partie suivante d'analyser les données recueillies lors des entrevues avec les élèves de 3^{ème} A.S. Cela représente la deuxième tranche de notre enquête qui a pour but de repérer les représentations et les difficultés des élèves quant à l'expression des temps du passé en français. Cette partie comprend les caractéristiques sociodémographiques des élèves interviewés suivis d'une analyse et une interprétation des données collectées. Une synthèse des résultats dominants est prévue à la fin de cette section.

4.3 Les caractéristiques sociodémographiques des élèves interviewés

Rappelons que lors de ces entrevues, nous avons interviewé 3 lycéens de 3^{ème} A.S. Tous les trois sont issus du lycée Omar Benkhateb de Blida. Ils sont en classe spéciale de lettres et langues étrangères. Ces élèves ont entre 18 et 20 ans, ils ont tous les trois échoué au baccalauréat. Par souci de discrétion et pour garder l'anonymat de nos sujets nous les appellerons respectivement S1, S2, S3. Notre corpus compte deux filles et un garçon. Ils ont été choisis en fonction du programme scolaire suivi⁴¹. Nous reconnaissons que le nombre d'interviewés est relativement faible. Cela est dû à l'appréhension des élèves envers les entretiens. Malgré nos explications, l'entretien est resté un moment redouté auquel peu voulaient se soumettre.

Après avoir obtenu un rendez-vous, établi le contact avec les élèves et demandé les permissions nécessaires, nous avons entrepris nos entrevues individuelles semi-directives.

⁴¹ Nous rappelons qu'il s'agit ici des anciens programmes du secondaire.

Les entretiens se sont déroulés sans aucun problème, nous avons tenu à mettre les élèves à leur aise en évitant de laisser apparaître une apparence trop questionnante. Nous avons mis les élèves dans une situation de communication qui ressemblait à une conversation et non pas à une séance de question / réponse⁴². Ces dispositions que nous avons prises ont permis aux entretiens de se dérouler dans une bonne atmosphère où régnait l'échange mutuel.

Le tableau suivant présente les caractéristiques sociodémographiques des élèves qui ont participé aux entretiens.

Tableau n°12

Les caractéristiques sociodémographiques des élèves

N° Q	Variables	Catégories	Fréquences
<u>1</u>	sexe	Féminin	02
		Masculin	01
<u>2</u>	âge	18	01
		19	01
		20	01
<u>3</u>	Langue maternelle	Arabe	02
		Kabyle	01
<u>4</u>	Echec au Bac	2 ^{ème} tentative	02
		3 ^{ème} tentative	01

La lecture de ce tableau nous amène à faire les remarques suivantes :

Le nombre de filles participantes à l'entretien dépasse celui des garçons. Cela reflète la réalité des classes algériennes qui comptent plus de fille scolarisées. Cela a été prouvé statistiquement en 2007 par le ministère de l'éducation nationale. Par un communiqué officiel, le ministère a annoncé une prédominance

⁴² Pour les transcriptions des entretiens, voir annexe n°2

des candidates sur les garçons à l'examen du baccalauréat. Le nombre de filles inscrites était de 405.924 (58,01%) contre 293.771 (41,99%) candidats de sexe masculin. Ce phénomène ne cesse de prendre de l'ampleur dans les classes algériennes. Cela est dû à de nombreux facteurs socio-économiques.

Nos sujets sont âgés entre 18 et 20 ans. L'arabe est leur langue maternelle exceptée pour l'un d'entre eux, c'est la langue kabyle qui l'est ; ce dernier nous a affirmé qu'il maîtrisait l'arabe autant que le kabyle, et qu'il considère les deux langues comme étant ses langues maternelles. Deux de nos sujets tentent le Bac pour la deuxième fois, le troisième en est à sa troisième tentative.

4.4 Analyse des données recueillies

Nous rappelons que pour analyser les données recueillies des entrevues semi directives, nous avons opté pour les cinq étapes du modèle général de L'Ecuyer (1990). Les informations des entrevues ont été décortiquées de la même manière que celles des questions ouvertes contenues dans le questionnaire. Nous avons procédé à la segmentation des réponses et au regroupement des idées similaires.

Pour éviter les retours en arrière et minimiser les redites, nous avons choisi de faire suivre chaque élément des résultats et d'une interprétation. Nous rappelons une fois encore que les données recueillies ne reflètent que les perceptions des personnes interviewées.

Nous avons commencé nos entrevues de la même manière avec tous nos sujets. Nous avons d'abord tenu à leur expliquer ce que nous attendions de leurs collaborations en mettant l'accent sur le fait que leurs réponses ne seraient en aucun cas évaluées mais, participeraient à faire avancer notre recherche. Nous n'avons pas omis de leur assurer l'anonymat total. Nous avons demandé aux élèves en quelle langue ils voulaient qu'on discute, le français a été leur réponse. Nous avons poursuivi en posant des questions relatives aux caractéristiques sociodémographiques de nos sujets. Ces questions avaient pour objectifs de détendre l'atmosphère, et de faire plus ample connaissance. Les réponses

obtenues ont été répertoriées et classées dans le tableau n°12 que nous avons nommé « Caractéristiques sociodémographiques des élèves interviewés ».

À ce stade, l'entretien proprement dit, pouvait commencer, étant donné que toutes les conditions étaient réunies pour son bon déroulement.

Notre première question a été la suivante « Quelle discipline vous pose le plus de difficultés dans l'apprentissage du français ? » ? À cette question les interviewés étaient libres de choisir ce qui leur paraissait le plus difficile à apprendre. L'objectif de cette question est de déceler les difficultés d'apprentissage que disent rencontrer les élèves. Cette question a posé un problème de compréhension chez nos sujets. Nous nous sommes retrouvée dans l'obligation de la reformuler⁴³ comme suit : « Qu'est ce qui est le plus difficile à apprendre en français ». Nous avons recueilli et à l'unanimité une seule réponse à cette question, ce n'est que la façon de l'exprimer qui a changé.

- S2 nous a dit : « *C'est l'expression écrite ça c'est mon pire problème* »,
- S3 nous a déclaré : « *(rire) franchement l'expression écrite c'est la cata tu vois ce que j'veux dire* ».
- Pour S1 la réponse était similaire, il nous déclare : « *ha franchement c'est la rédaction écrite j'crois que c'est ça oui* »

Nous recueillons donc à cette question une seule catégorie de réponse. Pour nos trois sujets, c'est la production écrite qui leur pose le plus de soucis. Cela confirme les recherches faites dans le domaine, qui décrivent l'enseignement / apprentissage de l'écrit comme étant complexe par rapport aux autres disciplines. La compréhension et l'expression orale n'ont pas été citées. Cela est dû à notre avis, au fait qu'il n'y ait pas d'évaluations dans ces disciplines vu que toutes les épreuves sont écrites. Pour les épreuves de compréhension écrite les élèves sont souvent face à un questionnaire à choix multiples, ce qui peut, à notre avis, leur faciliter la tâche, c'est pour cette raison qu'aucun sujet ne l'a retenu.

Après cette première question, nous avons demandé à nos sujets de nous parler de leur programme annuel de français. Nous sommes arrivés à dire qu'il est

⁴³ Les transcriptions des entretiens sont en annexes.

réparti en quatre projets : argumenter, exhorter, exposer, raconter. Sur ce dernier projet nous avons posé la question suivante :

« Avez-vous l'habitude d'écrire des récits ? » l'objectif de cette question était de déceler ce que les élèves retiennent de leurs pratiques rédactionnelles. A cette question nous avons eu les réponses suivantes :

- S1 a déclaré : *« j'écris tous les soirs dans mon journal intime et je raconte ce que j'ai fait la journée c'est écrire des récits non voilà mais pas dans la classe ha je veux dire que dans la classe on écrit pas souvent des récits »*.
- S2 et S3 ont déclaré qu'ils avaient rarement l'occasion d'écrire des récits, ils ont justifié leurs réponses en affirmant que c'est dû au fait que l'enseignant ne leur demandait pas souvent d'en écrire.

Ces déclarations vont dans le même sens que celles faites par les enseignants. Ces derniers ont déclaré faire uniquement de la lecture compréhension de récits. Ces réponses nous permettent de faire les remarques suivantes : les élèves disent ne pas posséder une expérience rédactionnelle narrative riche, vu qu'ils n'écrivent pas souvent des récits. Cela peut être une des raisons qui font que le niveau de l'écrit soit si faible. Nous remarquons qu'à la différence des autres sujets, S1 pratique l'écrit en dehors de la classe, il ne limite pas cette discipline aux activités de classes.

Après avoir décelé les habitudes rédactionnelles des élèves, nous nous sommes intéressée aux difficultés que pouvaient rencontrer ces derniers lors de leurs rédactions narratives. Pour ce faire, nous avons posé la question suivante « Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors d'une rédaction d'un récit ? ». A cette question nous avons répertorié les réponses suivantes : S3 et S2 déclarent rencontrer des difficultés avec l'emploi des temps verbaux.

S3 a déclaré : *« quand j'écris j' sais pas comment par exemple j' sais pas à quel temps conjuguer les verbes alors j'écris comme ça comme ça me vient »*. Ces réponses démontrent que les élèves rencontrent des difficultés avec l'emploi des temps verbaux. Ces réponses viennent appuyer notre problématique de recherche en confirmant qu'il y a difficulté. Nous n'avons pas voulu chercher à comprendre les causes de ces difficultés pour ne pas devancer les événements.

- S1 a déclaré : « *l'orthographe c'est mon pire ennemi j'ai beaucoup d'idées mais comme des fois je ne sais pas comment écrire certains mots je suis paralysé alors j'écris seulement avec les mots qui me posent pas problème* ». En effet, beaucoup de recherches ont montré que les difficultés en orthographe pouvaient entraver le bon déroulement du processus rédactionnel. Les carences orthographiques bloquent la créativité rédactionnelle du scripteur.

Pour vérifier le niveau de nos sujets en français narratif, nous avons improvisé une activité de rédaction. La consigne était de raconter brièvement une aventure ou un événement passé, réel ou fictif. Le but de cette tâche était de déceler les difficultés que rencontrent les élèves lors d'une rédaction d'un récit.

La gêne des élèves vis-à-vis de l'écrit était évidente. Cette situation nous a confirmé que la production écrite est une activité complexe. Une fois les rédactions faites, nous avons entamé une correction collective avec chaque sujet. De cette correction sont ressorties les remarques suivantes :

- les élèves appréhendent les activités écrites. Cette appréhension est due aux difficultés que rencontrent les élèves quant ils sont mis dans une situation d'écrit.
- mis à part les difficultés (orthographiques, linguistiques, syntaxiques), nous avons remarqué que les élèves avaient d'énormes difficultés à employer les temps du passé, les actions de leurs récits étaient juxtaposées, elles ne répondaient à aucune chronologie. De plus, leurs récits étaient écrits à un seul temps, l'imparfait pour deux sujets et le passé composé pour le troisième. Nous concluons qu'il y a effectivement problème avec l'emploi des temps du passé.

Après nous être intéressée aux difficultés que rencontrent les élèves avec l'écrit, nous sommes arrivée à un point crucial de notre entrevue. Nous avons vu dans notre partie théorique que l'expression du temps, notamment l'expression du temps du passé, diffère dans les deux systèmes verbaux arabe et français⁴⁴. Nous avons vu que l'arabe exprime le temps grâce à deux aspects : l'accompli et l'inaccompli. Pour exprimer les autres aspects verbaux du passé comme l'antériorité, les événements successifs, la langue arabe a recours à des particules

⁴⁴ Voir chapitre théorique section 2.3.p.57

comme Kana, qu'elle place devant le verbe conjugué à l'accompli. Nous avons voulu savoir si les élèves avaient conscience de ce fait. Nous leur avons posé la question suivante : « De combien de façons vous exprimez le temps du passé en langue arabe ? ». À cette question

- S1 nous déclaré : « *on a un seul temps du passé c'est el madi on a pas le plus-que-parfait ha l'imparfait c'est pas comme en français* ».
- S2 fait le témoignage suivant : « *Pour l'arabe c'est très simple on a un seul temps du passé el madi au moins on se casse pas la tête pour l'employer* ».
- S3 déclare : « *ha combien de passé on a en arabe et bien on a un seul passé el madi c'est bien ça un seul* ».

A cette question nous avons recueilli à l'unanimité une seule réponse. Nos trois sujets pensent que le passé est exprimé en arabe avec une seule forme. C'est en partie juste, mais ce qu'ils semblent ignorer c'est qu'en ajoutant des particules comme Kana ou qad, on obtient d'autres formes du passé. Ces témoignages nous montrent que les élèves ont des représentations du temps du passé très limitées. Ces représentations sont provoquées, à notre avis, par un enseignement insuffisant des temps verbaux en langue arabe. Nous pensons que les élèves transfèrent leurs représentations de l'arabe vers le français, cela crée des interférences. Nous avons vu dans notre partie théorique⁴⁵ que les élèves se referaient souvent à leur langue maternelle pour apprendre une langue étrangère. A ce stade de l'entrevue, nous ne pouvons pas encore affirmer que ce sont les interférences entre l'arabe et le français qui sont à l'origine des difficultés qu'ont les élèves à employer adéquatement les temps du passé. Nous nous contentons de faire des suppositions.

Après l'expression du temps du passé en arabe, nous nous sommes intéressée à l'expression du passé dans la langue française. Pour ce faire nous avons posé aux interviewés la question suivante :

⁴⁵ Voir chapitre théorique section 2.3.p.57

« De combien de façons exprimez-vous le passé dans la langue française ? ». L'objectif de cette question est de déceler les connaissances des élèves en matière de temps verbaux.

- S1 déclare : « *en français nous avons le passé simple l'imparfait le passé composé et le plus-que-parfait et le ha le passé antérieur* ».

- S2 a fait la même déclaration que S1 mais, a omis de citer le passé antérieur. « *Et bien nous avons le passé ha l'imparfait quoi d'autre le passé composé et le passé simple* ».

- S3 déclare : « *je crois qu'il y a beaucoup mais je ne les connais pas tous*

Suite à ces réponses, nous sommes arrivée à faire les remarques suivantes : nos sujets nous ont cité uniquement les temps du passé à l'indicatif, aucun sujet n'a pensé au conditionnel, qui est généralement rangé aujourd'hui du côté de l'indicatif et au subjonctif. Nous pensons que cela est dû à une familiarisation insuffisante avec les temps verbaux en français. Cela provoque donc une vision fragmentaire de ces temps. Les réponses apportées à cette question nous ont fait prendre conscience que les difficultés des élèves avec l'emploi des temps du passé seraient dues aussi à des difficultés d'ordre linguistique. Le manque de familiarisation avec les temps verbaux engendrerait des difficultés d'emploi. C'est la combinaison entre une représentation limitée du temps du passé en langue arabe et des connaissances fragmentaires de ces temps en langue française qui serait à l'origine des difficultés que rencontrent les élèves avec l'emploi des temps verbaux du passé.

Après avoir décelé les connaissances des élèves en matière de temps verbaux, nous avons voulu déceler leur compétence à les employer. C'est l'objectif que se fixe cette question : « Savez-vous employer ces temps du passé ? ». À cette question nous avons eu les réponses suivantes.

-S1 a déclaré : « *je ne sais pas tellement employer tous ces temps je sais les conjugué mais quand par exemple on a un exercice où on nous demande de conjuguer les verbes au temps qui convient là j'ai un problème parce que je ne sais pas quoi mettre* ».

S2 témoigne suivant : « *pas tellement si vous me demandez là tout de suite de conjuguer des verbes à l'imparfait au passé simple au passé composé je peux le faire sans problème mais si vous me demandez de mettre ces temps dans un paragraphe là ça me pose problème* ».

Les réponses apportées prouvent que les difficultés des élèves se situent dans l'emploi des formes verbales et non pas dans la morphologie des verbes. Nos élèves n'arrivent pas à comprendre que l'on puisse exprimer le temps du passé sous plusieurs formes. Nous pensons que cela est dû à des défaillances dans l'enseignement des temps verbaux du passé, un enseignement qui insiste, à notre avis, sur la morphologie des verbes et non pas sur le contexte d'utilisation des temps verbaux.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux établis précédemment avec l'analyse du questionnaire. L'analyse de la question n° 05⁴⁶ nous a permis de conclure que l'enseignement des temps verbaux du passé était insuffisant et inadéquat.

- S3 a fait les déclarations suivantes : « *alors là je ne sais vraiment pas comment employer ces temps franchement (rire) j'ai jamais compris pourquoi les français ils aiment le passé à ce point* ». L'analyse de ces réponses montre clairement que les élèves ont conscience des difficultés qu'ils rencontrent.

Pour pouvoir arriver à comprendre comment ces élèves perçoivent les causes de leurs difficultés nous leur avons posé la question suivante : « Quelles sont, d'après vous, les causes de vos difficultés ».

- S2 a fait le témoignage suivant : « *c'est parce que je ne comprends pas trop à quoi ça sert tous ces temps le passé c'est le passé même si on l'exprime de beaucoup de façons ça change rien puisque l'action qu'il exprime est achevée* ». -

- S3 déclare : « *parce qu'il y beaucoup de temps du passé et tous ces temps n'expriment finalement qu'un seul moment c'est le passé* ».

-S1 a répondu : « *j'aime pas la conjugaison c'est trop compliqué* »

Les déclarations faites par ces élèves laissent percevoir une représentation limitée du temps du passé. Nos élèves ne perçoivent ce temps que par un seul angle, celui de l'achevé, dans ce cas, l'interférence avec la langue arabe est très claire. Les élèves ont des perceptions du temps similaires à celles faites en langue arabe. : « *L'action qu'il exprime est achevée* »

⁴⁶ Voir analyse du questionnaire section 4.2p.72

A ce stade de l'entrevue, nous sommes arrivée à la conclusion suivante : les élèves interviewés ont une représentation du temps du passé très limitée. Cela est le résultat d'une combinaison faite entre une représentation du temps du passé restreinte en langue arabe et une vision fragmentaire des temps verbaux en français.

Les deux questions qui suivent n'ont pas été programmées dans la grille des questions. Nous avons été interpellée par les réponses apportées à la précédente question. Cela a provoqué en nous un sentiment de curiosité qui nous a amené à poser ces deux autres questions : « quel temps verbal employez-vous quand vous avez à écrire un récit ? ». Telle a été en premier lieu notre question. S1 et S2 nous ont déclaré employer uniquement l'imparfait qui était à leurs yeux le temps qui exprime le mieux le passé. Nous pensons que les élèves préfèrent employer l'imparfait parce qu'il présente une conjugaison relativement simple, ce qui provoque la production de récits mono-temporels amputés du passé simple. Mais le plus frappant dans ces réponses, c'est que les deux sujets nous ont déclaré que l'imparfait était le temps qui exprimait le mieux le passé. Nous avons vu dans notre partie théorique que l'imparfait est exprimé en arabe grâce à la particule Kana ajouté devant une forme verbale à l'accompli. Or il se trouve que le récit arabe emploie d'une façon très répandue cette forme verbale. CELA explique cet emploi mono temporel dans les récits écrits en français. Cela prouve, une fois encore, la présence d'une interférence entre l'arabe et le français.

S3 a déclaré utiliser uniquement le passé composé pour écrire ses récits. Nous avons vu dans notre partie théorique⁴⁷ que temps du récit et temps du discours diffèrent l'un de l'autre. Le temps du récit est caractérisé par l'emploi du passé simple, tandis que le discours est caractérisé par l'emploi du passé composé. La réponse de S3 nous montre qu'il y a confusion entre les deux systèmes récit / discours, ce qui provoque des erreurs dans l'emploi des temps verbaux.

Dans un deuxième lieu, nous avons posé la question suivante aux sujets : « D'après vous, que servent à exprimer le passé simple et l'imparfait dans

⁴⁷ Voir chapitre théorique section 2.2.1.p.49

Tableau n°13 : Synthèses des résultats dominants de l'entrevue

Questions	Contenu	Résultat dominant	Interprétation
Q1	Le plus difficile à apprendre	Expression écrite	Discipline la plus difficile à enseigner
Q2	Habitude d'écrire des récits	Expérience rédactionnelle narrative pauvre	- manque d'activité rédactionnelle en classe.
Q3	Difficultés rencontrées lors de la rédaction d'un récit.	Emploi des temps verbaux	Confirmation de la problématique de recherche
Q4	Nombre de façons d'exprimer le passé en arabe	Une seule façon	Une représentation limitée de l'expression du temps du passé en arabe
Q5	Nombre de façons d'exprimer le passé en français	Quatre façons	Manque de familiarisation avec les temps verbaux en français
Q6	Compétence à employer les formes verbales du passé en français	Difficulté à employer les formes verbales du passé	Défaillance dans l'enseignement des temps verbaux
Q7	Causes des difficultés à employer les temps du passé	Plusieurs formes verbales pour exprimer un seul temps accompli	Interférence avec l'arabe qui exprime le passé avec un seul aspect, celui de l'accompli
Q8	Temps verbal employé lors de la rédaction d'un récit	L'imparfait	Interférence avec l'arabe qui emploie cette forme verbale dans le récit
Q9	Valeurs du passé simple et de l'imparfait	Expriment des actions passées achevées	Représentation restreinte du temps passé et interférence avec l'arabe

La lecture du tableau nous amène à faire les remarques suivantes : les élèves interviewés éprouvent des difficultés avec l'expression écrite, ils ont une expérience rédactionnelle narrative très pauvre, l'emploi des temps du passé leur pose problème, la diversité de ces temps leur est incompréhensible car ils pensent que tous les temps du passé font référence à un seul moment.

5. Synthèse des résultats (réponses aux hypothèses)

Après avoir passé en revue les résultats de notre recherche (questionnaire et entrevue), il nous est à présent possible de répondre à notre problématique en tentant de valider nos hypothèses de départ.

Pour arriver à atteindre l'objectif de notre recherche, qui est, rappelons-le, de parvenir à déterminer les raisons des difficultés des élèves de 3^{ème} A.S à employer les temps du passé dans le récit, nous avons formulé les hypothèses que nous rappelons ci-dessous :

Hypothèse 1 : les difficultés des élèves à employer les temps du passé dans le récit seraient dues à certaines défaillances dans l'enseignement des temps verbaux.

Hypothèse 2 : les élèves ont une représentation limitée de temps du passé, elle serait due à une interférence faite entre l'arabe et le français, vu que les systèmes temporels de ces deux langues sont différents.

En ce qui concerne la première hypothèse, nous avons recueilli grâce au questionnaire soumis aux enseignants, les perceptions et les pratiques de ces derniers relatifs à l'enseignement du texte narratif et des temps verbaux du passé.

Les données recueillies lors de ce questionnaire nous ont permis de valider notre première hypothèse de recherche étant donné que les réponses des enseignants laissaient entrevoir clairement des insuffisances dans l'enseignement des temps verbaux du passé. Grâce à ces réponses, nous sommes arrivés à conclure que le contexte d'emploi des temps verbaux n'est que rarement enseigné puisque ce n'est qu'une petite minorité d'enseignants qui déclare le faire. Les données recueillies nous ont permis de soulever les remarques suivantes :

- le cloisonnement entre les activités de conjugaison et celle d'expression écrite, les activités de conjugaison ne débouchent pas sur une production de paragraphe. Les réponses données à la question n° 07 montrent que les consignes d'écriture données par les enseignants ne demandent pas aux élèves réinvestir leurs connaissances en matière de temps verbaux dans leurs récits.
- Les enseignants n'expliquent pas leurs élèves la relation entre les temps du récit. Ils omettent d'expliquer qu'il y a des temps dans un récit qui se complètent (imparfait et passé simple) et d'autres qui s'excluent (le passé simple et le passé composé).
- les enseignants voient le texte narratif comme étant un texte de deuxième plan. Ils accordent peu d'importance à son enseignement et le considèrent comme étant un texte de lecture plaisir qui détend les élèves.

Concernant l'hypothèse n°2, nous avons recueilli grâce aux entrevues les représentations des élèves relatives à l'expression du temps du passé.

Les données recueillies lors des entrevues nous ont permis de valider notre deuxième hypothèse de recherche. Les réponses des interviewés ont laissé apparaître une représentation limitée du temps du passé. Grâce à ces réponses, nous avons pu prouver que cette représentation restreinte était le résultat des interférences faites avec la langue arabe qui exprime le passé grâce à l'aspect accompli, ce qui provoque une incapacité chez les élèves à comprendre que l'on puisse exprimer un temps achevé avec autant de formes verbales. L'analyse des données nous a permis de faire les remarques suivantes :

- les élèves ont effectivement des difficultés à employer les temps du passé.
- Les élèves ont une représentation de l'expression du passé très limitée en langue arabe, cette même représentation est transférée en français vu que les élèves ont une vision fragmentaire et un manque de familiarisation avec les temps verbaux français.

Les données recueillies de l'enquête nous ont permis d'apporter des réponses à notre problématique de recherche. En guise de réponse nous dirons que :

Les difficultés qu'ont les élèves de troisième année secondaire à employer les temps du passé dans leurs récits sont dues aux raisons que nous avons suspectées d'un côté, mais aussi à d'autres raisons qui ont émergé de l'analyse des données. C'est raisons nous ont apporté plus de précision, donc nous les avons pris en considération.¹⁵

Nous pouvons affirmer à présent, que les élèves de troisième année secondaire rencontrent des difficultés à employer les temps du passé dans le récit, ces difficultés ont pour origines un enseignement déficient des temps verbaux à quoi s'ajoute une représentation restreinte de l'expression du temps du passé. L'analyse des données nous a permis de déceler d'autres raisons à ces difficultés. Nous avons pu prouver que la représentation limitée de l'expression du temps du passé en arabe, ajoutée à un manque de familiarisation avec les temps verbaux en français provoqué par un enseignement incomplet, étaient à l'origine des difficultés des élèves. Les élèves ont déjà construit une représentation de l'expression du temps du passé, c'est à cette même représentation qu'ils font appel en cas de difficultés d'apprentissage.

Conclusion partielle (autocritique)

Malgré les limites de cette étude portant sur l'enseignement / apprentissage du texte narratif écrit en français, nous avons le sentiment d'avoir répondu à notre problématique de recherche. Les réponses apportées ont clarifié les interrogations posées au début de notre travail. Elles nous ont permis aussi de mettre le point sur les causes qui sont à l'origine des difficultés des élèves avec l'emploi des temps verbaux passé en français. Ceci dit, nous regrettons de ne pas avoir procédé à des observations de classe pour confirmer les propos des enseignants relatifs à l'enseignement des temps verbaux. Ces observations auraient pu nous apporter plus de précisions, elles nous auraient peut être mis sur des voies que nous n'avions pas pris en considération. Nous avons aussi le regret de ne pas

¹⁵ Ces raisons ont été citées précédemment dans les remarques apportées à la confirmation de la première hypothèse.

avoir interviewé plus d'élèves cela est dû, malheureusement, à une culture pas très extravertie. L'entrevue demeure un moment redouté auquel peu de gent acceptent de se soumettre.

Pistes didactiques

Les travaux sur la langue arabe par rapport au français sont très rares en Algérie. Envisager des travaux dans ce domaine apporterait des réponses aux difficultés qu'ont les élèves à acquérir le français. La similarité entre l'arabe et le français constitue une aide majeure pour les apprenants arabe, la différence représente un obstacle et une source de difficultés. Recenser ces ressemblances et ces divergences aidera à trouver les difficultés et les facilités qu'ont les apprenants dans l'acquisition du français, cela aidera à mieux cibler l'enseignement / apprentissage des temps verbaux d'une manière particulière et le français, d'une manière générale.

CONCLUSION GENERALE

La recherche a exploré les pratiques et les représentations des enseignants et des élèves relatives à l'enseignement / apprentissage des temps verbaux dans les établissements secondaires algériens. Son objectif est de déterminer les raisons qui font que les élèves aient des difficultés à employer les temps du passé dans leurs récits.

Notre partie théorique a abordé dans un premier lieu la problématique de l'écrit, nous avons voulu comprendre les concepts de l'écrit, du savoir écrire et de l'écrit en classe de langue. Nous avons par la suite, décrit l'état de la didactique de la production écrite en Algérie. Dans un deuxième temps, nous avons défini le récit, les types narratifs et l'aspect verbal du récit en français, ce qui nous a permis d'établir une comparaison avec le récit arabe et son aspect verbal. Enfin, nous avons clôturé notre partie théorique en abordant la notion de représentation.

En ce qui concerne notre partie méthodologique, la recherche s'est servie du questionnaire utilisé dans la plupart des recherches de ce genre, complété par l'entrevue. La population visée par l'enquête était constituée des enseignants de 3^{ème} A.S, car ce sont eux qui ont la responsabilité d'assumer l'enseignement des temps verbaux du récit et des élèves de 3^{ème} A.S qui ont participé aux entrevues. Ces dernières ont été importantes pour déceler les représentations que se font les élèves concernant l'expression du temps du passé.

Notre dernière partie a porté sur l'analyse des données recueillies du questionnaire et des entrevues. Cette section avait pour but de confirmer nos hypothèses de départ.

Les principaux résultats ont fait ressortir des défaillances dans l'enseignement des temps verbaux du passé, en même temps qu'une représentation limitée de l'expression du temps du passé de la part des élèves. Nos hypothèses ont bien été validées, nous sommes parvenue à prouver qu'elles étaient fondées.

Les réponses apportées au questionnaire nous ont permis de confirmer notre première hypothèse, nous avons pu valider l'idée que les difficultés des élèves étaient dues un à enseignement insuffisant et incomplet des temps verbaux. Mais ce n'est pas tout, bien que ce ne soit pas le but de la recherche, nous sommes arrivée à déceler une représentation particulière chez les enseignants, ces derniers perçoivent le texte narratif comme étant un texte d'importance secondaire, un type de texte peu proposer aux épreuves du baccalauréat. C'est peut être là une des raisons qui font que le récit et tout ce qui lui est relatif soit mal enseigné.

Les données recueillies des entrevues nous ont permis de valider notre deuxième hypothèse, c'était en effet les représentations des élèves quant à l'expression du temps du passé qui sont à l'origine de leurs difficultés à employer ces temps en français. La différence entre les deux systèmes temporels arabe et français font que les élèves aient des difficultés d'apprentissages, dans ces moments de difficultés, les élèves font appel à leur langue maternelle (ou d'enseignement) pour essayer de les surmonter, c'est ce qui crée une situation d'interférence chargée d'erreurs.

C'est donc dans une comparaison des langues sources et cible qu'on peut trouver la clef des difficultés et des facilités des apprenants pour acquérir une langue étrangère. Cette comparaison permettrait de décrire et de prédire le comportement linguistique des apprenants, elle permettrait aussi de faciliter la remédiation aux difficultés des apprenants en mieux ciblant l'enseignement / apprentissage des temps verbaux dans le cadre de la rédaction narrative.

Pour maîtriser l'usage des temps du passé en français, deux conditions nous semblent nécessaires. Tout d'abord, il faut que l'élève ait recours à l'observation

de textes authentiques, écrits et oraux a fin de s'imprégner des emplois concrets. Ensuite, il faut que les enseignants fassent comprendre à leurs élèves les fonctions fondamentales assurées par les oppositions temporelles du français. Pour ce faire, la formation des formateurs semble être la solution propice pour pouvoir arriver à bout des difficultés des élèves.

Pour conclure, nous espérons que notre recherche attirera l'attention des chercheurs sur l'importance d'entreprendre des recherches poussées dans le domaine de l'enseignement apprentissage des temps verbaux. Pareille investigation ne peut être que bénéfique pour mieux cerner l'enseignement du texte narratif en particulier et du français en général.

BIBLIOGRAPHIE

1. Giasson, J. (1995). *La lecture de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaetan Morin
2. FAYOL. M, « Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbal orale et écrite », Paris, PUF, 1997.
3. Flower, L. et Hayes, J.R. (1981). « A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*.
4. ADAM, J-M : (1999), *Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*, Nathan Université, coll. Fac. Linguistique.
5. SCHAEFFER J-M (1989), *Qu'est-ce qu'un genre littéraire* », *Le Seuil*, coll. Poétique.
6. DIMTER, M. : (1985), « *Sur classification de texte, dans Discours et Littérature : Nouvelles Approches à l'Analyse de Genres Littéraires* », T.A. Fourgon DIJK éd., John Benjamins.
7. ADAM J.-M. (1992) : « *les textes types et prototypes* »- Récit, description, argumentation, explication et dialogue, Paris, Nathan.
8. CORNAIRE, C.M. et Raymond, P.M. (1994). « *Le point sur.....La production écrite en didactique des langues* ».
9. TUFF.R (1993) « *Approche des genres dans l'écriture en langue seconde* ». Dans *Revue belge de philosophie et d'histoire* 71 : 691-721.
10. Programme de français, I.P.N. Juin 1995.
11. Programme de français de 3^{ème} I.P.N, 1993).
12. E. BENVENISTE « *Problématique de linguistique générale* », 1966. Gallimard.
13. TOFF.R « *Approche des genres dans l'écriture en langue seconde* », *Revue Belge de philosophie et d'histoire* 71 :691-721
14. MEQ (ministère de l'éducation du Québec), 1986.

APPENDICES

Appendice n° 01

Présentation des programmes de l'enseignement du français dans le cycle secondaire.

Plans de Formation	PROJETS DIDACTIQUES (compétences finales)	UNITES DIDACTIQUES	REPERTOIRE DES CAPACITES
<p style="text-align: center;">Plan de Formation 1ère A S</p>	<p>1. Ecrire une lettre à un (e) lycéen (ne) d'une autre région pour engager une correspondance</p>	<p>1. - Présenter /se présenter</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Ecouter . Décoder . Sélectionner . Interpréter . Communiquer . Rechercher des principes d'organisation . Hiérarchiser . Mettre en relation . Situer . Transposer
	<p>2. Relater par écrit un événement réel en relation avec son vécu.</p>	<p>2. - Le fait divers - Dialogue / Discours rapporté</p>	
	<p>3. Produire par écrit le récit d'un événement fictionnel</p>	<p>3.- Le récit de fiction - La description (le portrait)</p>	

<p>Plan de Formation 2èmeAS</p>	<p>1. Produire un reportage pour le journal du lycée.</p> <p>2. Produire un texte informer et/ou agir.</p> <p>3. Produire un texte pour défendre son point de vue.</p>	<p>1. - La description (statique / itinérante) - Le récit de voyage.</p> <p>2.- L'expositif. - Le prescriptif.</p> <p>3. - La démonstration. - L'argumentation (la défense d'une thèse).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anticiper . Lire un énoncé . Rechercher des principes d'organisation . Situer . Distinguer entre essentiel et accessoire . Abstraire . Elaborer un plan • S'engager . Argumenter . S'adapter en fonction de l'environnement
<p>Plan de Formation 3ème A.S</p>	<p>1. Rédiger un texte argumentatif en fonction d'un destinataire.</p> <p>2. Rédiger une synthèse de document pour relater des faits ou des phénomènes.</p> <p>3. Produire un récit de vie sous forme de nouvelle.</p>	<p>1.- L'argumentation (le pour et le contre) - L'exhortation</p> <p>2. - L'expositif.</p> <p>3. - La narration. - La description dans le récit. - Le compte-rendu de lecture.</p>	<ul style="list-style-type: none"> .Formuler des hypothèses. .Rechercher des principes d'organisation. .Distinguer entre essentiel et accessoire. .Hiérarchiser. .Argumenter .Interpréter. .Critiquer .S'engager. .Conclure .Communiquer. .Situer. .S'informer. .Elaborer un plan .Mettre en relation. .Transposer

Appendice n° 2

Université Saad Dahleb De Blida
Ecole doctorale
Département de français

**QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS DE
FRANÇAIS DE LA 3^{ème} ANNÉE SECONDAIRE**

QUESTIONNAIRE

Sexe :

Diplôme obtenu :

Age :

ancienneté :

QUESTION N°01

Pour vous qu'est ce qui est le plus important à enseigner dans l'année de français ? Pourquoi ?

.....
.....
.....

QUESTION N°02

Quelle importance accordez-vous au texte narratif par rapport aux autres textes ?

.....
.....
.....

QUESTION N°03

Quels types de récits étudiez-vous ?

.....
.....
.....

QUESTION N°04

Faites-vous seulement lire des récits ?ou aussi écrire ?

.....
.....
.....

QUESTION N°05

Comment faites-vous pour montrer à vos élèves les différences entre les temps du passé dans le récit ?

.....
.....
.....
QUESTION N°06

Pouvez-vous citer les dernières textes que vous avez étudiés ?

.....
.....
.....
QUESTION N°07

Quelles sont les dernières consignes d'écriture que vous avez données ?

.....
.....
.....
QUESTION N°08

D'après vous, quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos élèves quand ils écrivent un récit ?

.....
.....
.....

Appendice n°4

Transcription des entretiens

1. Quelle discipline vous pose le plus de difficulté dans l'apprentissage du français ?

S1 « ha franchement c'est la rédaction écrite j'crois que c'est ça oui »

S2: « C'est l'expression écrite ça c'est mon pire problème »,

S3« (rire) franchement l'expression écrite c'est la cata tu vois ce que j'veux dire ».

2. Avez-vous l'habitude d'écrire des récits ?

S1« j'écris tous les soirs dans mon journal intime et je raconte ce que j'ai fait la journée c'est écrire des récits non voila mais pas dans la classe ha je veux dire que dans la classe on écrit pas souvent des récits ».

S2 « franchement j'écris pas souvent des récits »

S3 « les récits ha non pas souvent »

3. « Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors d'une rédaction d'un récit ?

S1 « « l'orthographe c'est mon pire ennemi j'ai beaucoup d'idées mais comme des fois je ne sais pas comment écrire certains mots je suis paralysé alors j'écris seulement avec les mots qui me posent pas problème »

S3« Quand j'écris j' sais pas comment par exemple j' sais pas à quel temps conjuguer les verbes alors j'écris comme ça comme ça me vient »

4. : « De combien de façons vous exprimez le temps du passé en langue arabe ? ».

S1 «on a un seul temps du passé c'est el madi on a pas le plus- que- parfait ha l'imparfait c'est pas comme en français ».

S2 « Pour l'arabe c'est très simple on a un seul temps du passé el madi au moins on se casse pas la tête pour l'employer ».

S3« ha combien de passé on a en arabe et bien on a un seul passé el madi c'est bien ça un seul ».

5. « De combien de façons exprimez-vous le passé dans la langue français ? ».

S1 « en français nous avons le passé simple l'imparfait le passé composé et le plus-que-parfait et le ha le passé antérieur ».

- S2 « Et bien nous avons le passé ha l'imparfait quoi d'autre le passé composé et le passé simple ».

- S3 déclare : « je crois qu'il y a beaucoup mais je ne les connais pas tous »

6. « Savez-vous employer ces temps du passé ? ».

S1« je ne sais pas tellement employer tous ces temps je sais les conjugué mais quand par exemple on a un exercice où on nous demande de conjuguer les verbes au temps qui convient là j'ai un problème parce que je ne sais pas quoi mettre ».

S2« pas tellement si vous me demandez là tout de suite de conjuguer des verbes à l'imparfait au passé simple au passé composé je peux le faire sans problème mais si vous me demandez de mettre ces temps dans un paragraphe là ça me pose problème ».

S3« alors là je ne sais vraiment pas comment employer ces temps franchement (rire) j'ai jamais compris pourquoi les français ils aiment le passé à ce point ».

7. « Quelles sont, d'après vous, les causes de vos difficultés ».

S1« j'aime pas la conjugaison c'est trop compliqué »

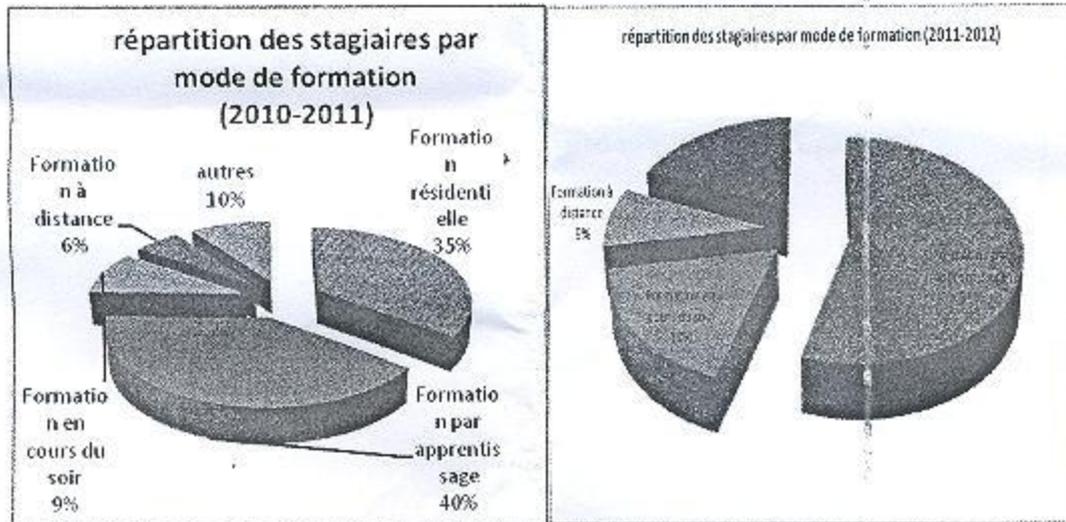
S2: « c'est parce que je ne comprends pas trop à quoi ça sert tous ces temps le passé c'est le passé même si on l'exprime de beaucoup de façons ça change rien puisque l'action qu'il exprime est achevée ».

S3« parce qu'il y a beaucoup de temps du passé et tous ces temps n'expriment finalement qu'un seul moment c'est le passé ».

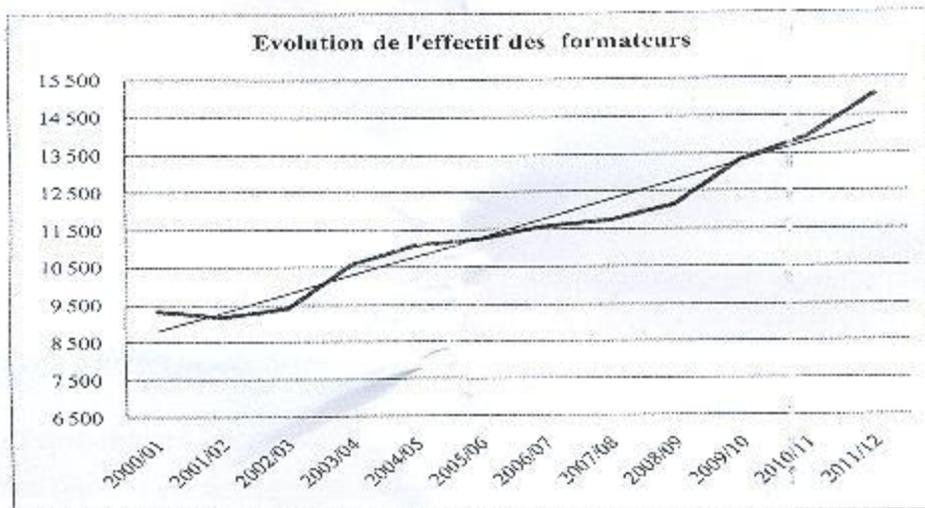


32-400-73-2

Les catégories particulières, tels que les handicapés, les jeunes en difficulté morale et la population carcérale bénéficient également de la formation professionnelle. On compte ainsi, 1299 stagiaires handicapés, soit 0,19% du total des stagiaires de 2011 ainsi que 31.321 stagiaires incarcérés.



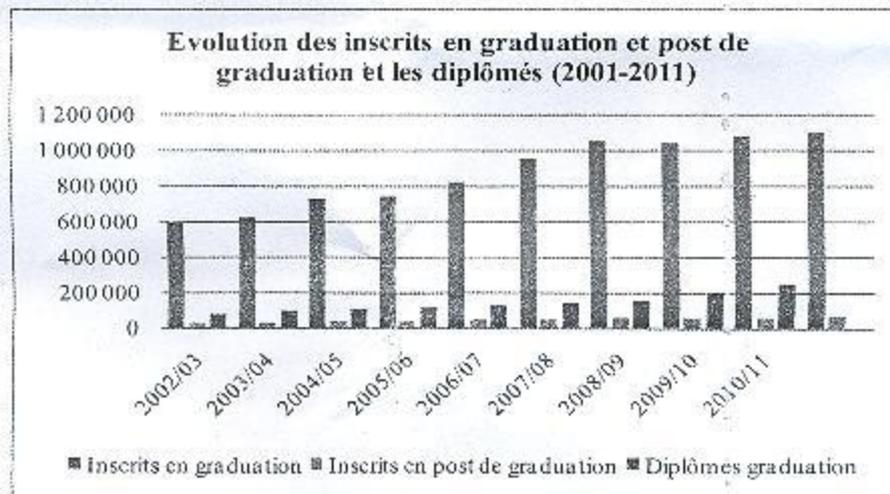
En matière d'encadrement pédagogique, l'effectif de formateurs est en augmentation de 7,89% mais marqué toujours par le déficit.



- Concernant l'insertion de ces diplômés dans la vie active, la carte élaborée chaque année au niveau local par les collectivités locales a pour vocation à mieux définir les spécialités selon les besoins réellement exprimés.

En matière d'Enseignement Supérieur et de Recherche Scientifique, le réseau universitaire est constitué de 72 établissements répartis à travers quarante trois wilayas, dont 36 universités (y compris l'université de la formation continue), 14 centres universitaires, 19

Ecoles nationales (5 écoles pour la formation des enseignants des divers paliers de l'éducation nationale et 9 écoles préparatoires). Ce nombre est passé à 81 établissements en 2011-2012, soit une croissance de 12%. Les statistiques du secteur montrent que les capacités d'accueil du secteur sont en amélioration eu égard à l'accroissement du nombre d'étudiants (plus de 3000 étudiants pour 100.000 habitants) et le cap maintenu en matière de prestations d'œuvres universitaires et de revalorisation relative de bourses d'études ; en tout état de cause, cela ne peut se justifier qu' à la condition de respecter les normes d'encadrement et de spécialités voulues.



En matière d'encadrement pédagogique, les ressources humaines du secteur de l'enseignement supérieur sont évaluées à 44 448 enseignants tous grades confondus dont plus de 19% de rang magistral (professeur et maître de conférences classe A). Le taux d'encadrement moyen, quant à lui, est de l'ordre de 01 enseignant pour 28 étudiants/enseignant.

La répartition des diplômés par sexe montre une prédominance des filles sur les garçons, suivant ainsi la tendance constatée au niveau des inscrits en graduation ; par filières, les sortants ont été plus nombreux en sciences économiques et commerciales représentant 18,35%, suivi par la branche technologie, les sciences sociales et islamiques et enfin les sciences juridiques avec respectivement 17,03% ; 15,61% et 11,23%.

Il est à noter que malgré les efforts fournis par les pouvoirs publics pour l'insertion des diplômés universitaires dans la vie active, une proportion très importante (comme déjà souligné) de cette catégorie reste toujours en chômage.