

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ DE BATNA 2



FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES ÉTRANGÈRES
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS
THÈME

*Pour une approche morphosyntaxique des temps verbaux au niveau du département de Français
de l'université de Batna – Etude longitudinale*

Thèse de doctorat ès Sciences
Pour l'obtention du diplôme de doctorat de français
Option: Sciences du langage

Présentée par
Mme Kadri Hadda

Sous la direction de :
Dr. Sahli Farida

Devant le jury composé de:

- | | | | |
|------------------|----------------------------|-------------------|-----------------------|
| - Présidente : | Benguesmia Mehdi | Professeur | Université Batna 2 |
| - Rapporteur: | Sahli Farida | M.C.A | Université de Batna 2 |
| - Examineur : | Guedjiba Abdennacer | Professeur | Université de Batna1 |
| - Examineur : | Dekhia Abdelwahab | Professeur | Université de Biskra |
| - Examinatrice : | Haddadi Radhia | M.C.A | Université Batna 2 |
| - Examinatrice : | Abdelhamid Nabila | M.C.A | C-U de Barika |

Année universitaire: 2021-2022

Dédicace :

Je dédie ce modeste travail , avec tout ce j'ai de sentiments d'amour ,de respect, à ma source de tendresse , de douceur et de bienveillance , ma chère mère et mon père source de sagesse, de conseils et de fierté dont leurs prières ont contribué sans doute à ma réussite, c'est à eux que je dis « merci » et je vous aime.

A mon mari Toufik qui mérite mon profond respect et qui a été toujours mon appui et mon aide.

*A mes chers enfants : Nour el yakine, Ayoub et Soundous
A ma chère et unique sœur Chahrazed et son mari qui n'ont pas cessé de me tendre leurs mains*

*A mes chers frères : Fayçal , Amine , Imad ,Youness et Nacim
sans oublier ma belle mère El hadja Fadhila
A mes défunts grands parents maternels que dieu ait pitié de leur âme.*

A ma grand-mère que dieu lui accorde une longue vie.

A mes oncles, tantes et belles sœurs ainsi que mes nièces et neveux.

Remerciements :

Mes sincères remerciements vont à ma directrice de thèse La docteure Mme Sahli Farida, sans son soutien et sa rigueur infaillibles ce travail de recherche n'aurait pu voir le jour. je lui exprime ma sincère reconnaissance.

Je remercie très chaleureusement les membres du jury qui ont accepté de lire et évaluer ce modeste travail. Messieurs :Le professeur Guedjiba Abdenacer et Le professeur Dakhia Abdelwahab et Mme la professeure Benguesmia Mehdia, la docteure Haddadi Radhia et la docteure Abdelhamid Nabila. Je les remercie tous pour l'honneur qu'ils me font, en acceptant de participer à ce jury.

Je tiens à remercier tout particulièrement le professeur Abdelhamid Samir.

Un grand merci à tous les enquêtés pour leur confiance, leur disponibilité et leur contribution si précieuse.

Que mon amie Melle Hafsaoui Ouarda soit remerciée sincèrement pour sa disponibilité et sa gentillesse.

Je dis merci à ceux qui m'ont encouragé de près et de loin pour réaliser ce modeste travail surtout mes amis et mes collègues.

Sommaire

Sommaire

| | |
|----------------------------|---|
| Introduction générale..... | 8 |
|----------------------------|---|

Première partie

Le français en Algérie : statut & enseignement

| | |
|--|----|
| Chapitre 1 : L'enseignement du français dans les quatre paliers..... | 16 |
| Chapitre 2 : Le système verbal du français & ses caractéristiques..... | 47 |
| Chapitre 3 : L'erreur & son analyse..... | 77 |

Deuxième partie

Le cadre méthodologique et pratique de la recherche

| | |
|---|-----|
| Chapitre 1 : Constitution du recueil de données..... | 98 |
| Chapitre 2 : La méthodologie d'analyse des observables..... | 115 |
| Chapitre 3 : Analyse des observables et discussion..... | 121 |

| | |
|--------------------------------------|-----|
| Conclusion et perspectives..... | 179 |
| Les références bibliographiques..... | 184 |
| Table des matières..... | 200 |
| Annexes..... | 204 |
| Résumé | 341 |

Liste de tableaux

| | |
|--|-----|
| Tableau 1: le contenu d'enseignement de la grammaire en 3°AP..... | 26 |
| Tableau 2: le contenu d'enseignement de la grammaire en 4°AP..... | 27 |
| Tableau 3: le contenu d'enseignement de grammaire textuelle en 5°AP..... | 28 |
| Tableau 4: le contenu d'enseignement de la grammaire en 1°AM | 30 |
| Tableau 5: le contenu d'enseignement de la grammaire en 2°AM | 30 |
| Tableau 6: le contenu d'enseignement de la grammaire en 3°AM | 31 |
| Tableau 7: le contenu d'enseignement de la grammaire en 4°AM | 32 |
| Tableau 8: les quatre unités d'enseignement fondamentales (UEF) | 37 |
| Tableau 9: unités d'enseignement méthodologique (UEM) | 37 |
| Tableau 10: unité d'enseignement de découverte (UED) | 38 |
| Tableau 11: unité d'enseignement commun (UEC)..... | 38 |
| Tableau 12: le mode d'évaluation de toutes les unités d'enseignement | 40 |
| Tableau 13: le contenu de la matière GLE (S1 L1) (..... | 42 |
| Tableau 14: le contenu de la matière GLE (S2 L1)..... | 43 |
| Tableau 15: le contenu de la matière GLE (S1 L2)..... | 44 |
| Tableau 16: le contenu de la matière GLE (S2 L2)..... | 45 |
| Tableau 17: Le système de Reichenbach (Moschler, 2007)..... | 50 |
| Tableau 18: Les formes simples des verbes | 67 |
| Tableau 19: les formes composées des verbes | 68 |
| Tableau 20: les types de textes | 91 |
| Tableau 21: Présentation des enquêtés | 103 |
| Tableau 22: Tableau récapitulatif des enquêtes | 119 |
| Tableau 23: le pourcentage des données de l'écrit..... | 124 |
| Tableau 24: le pourcentage des observables de l'oral | 126 |
| Tableau 25: temps et modes de la 1 ère séance..... | 131 |
| Tableau 26: Temps et modes employés de la 2 ^{ème} enquête..... | 133 |
| Tableau 27: Temps et modes de la 3 ^{ème} séance | 135 |
| Tableau 28: Temps et modes de la 4 ^{ème} séance | 137 |
| Tableau 29: Temps et modes de la 5 ^{ème} séance | 139 |
| Tableau 30: Types d'erreurs globales du 1 er pré-test | 143 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 31: l'ensemble des erreurs globales du 2 ^{ème} pré-test | 144 |
| Tableau 32: l'ensemble des erreurs globales du 3 ^{ème} pré-test..... | 145 |
| Tableau 33: tableau récapitulatif des erreurs du 2 ^{ème} pré-test | 155 |
| Tableau 34: tableau récapitulatif des erreurs du 3 ^{ème} pré-test | 158 |
| Tableau 35: les caractéristiques de l'imparfait et du passé simple | 163 |
| Tableau 36 : les résultats de l'activité1 | 167 |
| Tableau 37: le pourcentage de la 1 ^{ère} question | 168 |
| Tableau 38: le pourcentage de la 2 ^{ème} question..... | 168 |
| Tableau 39: le pourcentage de la 3 ^{ème} question..... | 169 |
| Tableau 40: le pourcentage de la 4 ^{ème} question..... | 169 |
| Tableau 41: les occurrences du passé simple | 170 |
| Tableau 42: les occurrences de l'imparfait | 171 |
| Tableau 43: les occurrences du présent de narration..... | 171 |
| Tableau 44: les valeurs du passé simple..... | 172 |
| Tableau 45: les valeurs de l'imparfait | 173 |
| Tableau 46: les valeurs du présent de narration | 173 |
| Tableau 47: les occurrences du présent de narration..... | 175 |
| Tableau 48: les occurrences du passé simple | 176 |
| Tableau 49: Les occurrences de l'imparfait | 176 |

Liste des graphiques

| | |
|---|-----|
| Graphique 1: Le graphique du choix entre l'écrit et l'oral..... | 124 |
| Graphique 2: Le graphique des données de l'écrit..... | 125 |
| Graphique 3: Le graphique des observables de l'oral..... | 126 |
| Graphique 4: Le graphique du type de texte préféré par les étudiants..... | 128 |
| Graphique 5: Le graphique des types d'erreurs globales du 1 ^{er} pré-test..... | 143 |
| Graphique 6: Le graphique des erreurs globales du pré-test..... | 144 |
| Graphique 7: Le graphique des erreurs globales du 3 ^{ème} pré-test..... | 146 |
| Graphique 8 : Le graphique des erreurs morphosyntaxiques des trois pré-tests..... | 147 |
| Graphique 9: Le graphique circulaire du taux des erreurs du 1 ^{er} pré-test..... | 149 |
| Graphique 10: Le graphique circulaire du taux des erreurs du 2 ^{ème} pré-test..... | 156 |
| Graphique 11: Le graphique circulaire du taux des erreurs du 3 ^{ème} pré-test..... | 158 |

Introduction

Afin de rendre compréhensible un des points problématiques inhérents à la communication exolingue en milieu hétéroglotte ¹, nous nous interrogeons sur les pratiques langagières en classe de FLE en milieu scolaire et universitaire, en se référant aux travaux des interactionnistes, linguistes et didacticiens (PORQUIER, DE PIETRO J.-Fr, PY B, MATTHEY, M, Nous nous référerons également aux travaux qui portent sur les stratégies de communication en langue étrangère et qui sont mis en évidence dans des travaux antérieurs (voir par exemple C. FAERCH et G. KASPER (1980)², et³P. BANGE, A.GIACOMI et C.HEREDIA, (1986). KERBRAT-ORECCHIONI C, RIACHI M., TAMEUR, TABLLOUT, AIT AMMAR-MEZIANE.

Les pratiques langagières en classe de FLE sont principalement visées. Le choix de ces pratiques s'explique par le fait que les caractéristiques linguistiques de la communication scolaire et universitaire sont clairement manifestes et aisément repérables à travers le processus de transmission et de construction de connaissances linguistiques en classe de FLE étant donné que:

«L'utilisation de la situation d'apprentissage comme situation de communication en classe constitue un des premiers supports de communication et les interactions en ont déjà montré les atouts: la classe reste un lieu privilégié d'un usage particulier de la langue et d'actualisation de discours divers propres à la langue et à l'apprentissage.» (CUQ et GRUCA, 2003, p184).

Il s'agit évidemment des pratiques langagières effectuées par des acteurs universitaires, en situation exolingue où Porquier affirme que l'interaction exolingue se définit: *« Comme toute communication langagière, elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi lesquels en premier lieu la situation exolingue (ou la dimension exolingue de la situation) dans laquelle:*

- Les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune (...);

- Les participants sont conscients de cet état de chose ;

¹ En 1979, R. Porquier propose la notion de « communication exolingue » pour caractériser les échanges entre apprenants d'une langue cible et locuteurs compétents dans cette langue. Porquier (1984) définit « la communication exolingue [...] (comme) celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants » ; cette notion s'imposera dans les travaux d'expression française.

² Ces auteurs classent les stratégies de communication. Ils abordent les interactions en fonction du processus psycholinguistique chez les apprenants de langue seconde. Les apprenants, pour surmonter leurs difficultés de communication, effectuent deux opérations: la préparation (ou la planification) et l'exécution car ils se trouvent dans une situation où il y a un écart entre leur besoin de communication et leur répertoire linguistique emmagasiné.

³P. Bange (1987) complète le concept, en insistant sur le fait que la communication exolingue est une communication à risques sur les deux plans de l'intercompréhension et de la relation. En matière d'intercompréhension, l'interaction exolingue requiert davantage que l'on porte attention aux opérations linguistiques et conversationnelles.

- *La communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ;*

- *Les participants, sont à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leurs comportements et leurs conduites langagières.* » (PORQUIER, 1984, P18-19).

Il est donc question d'interroger d'une part, les pratiques scripturales des apprenants ; mais également les pratiques enseignantes et leur impact sur les acquis linguistiques des apprenants. Il nous semble donc important de défricher le champ de la didactique des langues et examiner dans quelle mesure la pratique enseignante pourrait influencer la pratique scripturale des apprenants notamment sur le plan morphosyntaxique. Autrement dit, notre recherche a pour objectif de mettre en exergue le fonctionnement des temps verbaux manifestés dans les productions langagières des acteurs scolaires et universitaires, et ce à travers une approche descriptive et analytique des pratiques enseignantes (leurs pratiques discursives en classe de cours) et des productions scripturales des apprenants. Autrement dit, les productions langagières (discursive et scripturale) des acteurs scolaires et universitaires sont précisément ciblées. De là, nous ajoutons la définition que les concepteurs J. Boutet, P. Fiala et J. Simonin-Grumbach (1976) du terme « pratiques langagières » :

« D'un point de vue empirique, "pratique langagière" renvoie aux notions de "production verbale", d'"énonciation", de "parole", voire de "performance", mais il s'en distingue d'un point de vue théorique par l'accent mis sur la notion de "pratique": le langage fait partie de l'ensemble des pratiques sociales, que ce soit des pratiques de production, de transformation ou de reproduction. Parler de "pratique", c'est donc insister sur la dimension praxéologique de cette activité. Comme toute pratique sociale, les pratiques langagières sont déterminées et contraintes par le social, et en même temps, elles y produisent des effets, elles contribuent à le transformer. Dans cette perspective, le langage n'est pas seulement un reflet des structures sociales mais il en est un composant à part entière. [...] Parler n'est pas seulement une activité représentationnelle, c'est aussi un acte par lequel on modifie l'ordre des choses, on fait bouger les relations sociales » (ibid, p119).

En effet, nous insistons sur la relation réciproque entre les pratiques discursives des enseignants et leur effet sur les productions scripturales des apprenants, cela s'explique dans la théorie des actes du langage élaboré par Austin (Onzième conférences, 1970, p143) et reformulée par D, Slakta en théorie des pratiques discursives, là Austin affirme que « *Dire, c'est toujours produire une énonciation dans une situation intégrale de discours intégral* »

De plus, Austin ajoute ; *Dire c'est faire*, c'est à partir du discours des enseignants que les compétences linguistiques, en l'occurrence, les compétences scripturales apprenants seraient

installées, c'est ainsi que nous devons mentionner la notion d'acte perlocutoire (un des actes de discours) « *acte que nous provoquons et nous accomplissons par le fait de dire une chose exemple ; convaincre, persuader* » (p119), il précise également que l'acte perlocutoire sert à marquer un effet par la parole, cela implique que la pratique discursive des enseignants a un impact sur les productions discursives et scripturales des apprenants.

Cela revient à examiner la pratique discursive des enseignants en tant qu'acte perlocutoire.

Précisons par ailleurs que, la production scripturale en langue étrangère suppose des difficultés sur le plan phrastique. Nous regroupons sous cet angle tout ce qui est lexique, syntaxique, morphologique et sémantique cela d'une part, et d'autre part, les difficultés sur le plan pragmatique concernent plutôt la cohérence et la cohésion du texte ainsi que sa progression thématique.

L'écriture en tant qu': « *une représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels destinés à durer* » (le petit Robert, 2014), nécessite une mise en relation entre les composants du produit scriptural (Ricardou, 1986, p. 28), cela atteste qu'il ne s'agit pas seulement de la juxtaposition des phrases correctes syntaxiquement. C'est plutôt considéré comme une situation problème pour l'apprenant étant donné, elle requiert la maîtrise des règles grammaticales, lexicales et sémantique de la langue cible. Ce genre de situation témoigne nécessairement de multiples interrogations posées par rapport aux types d'erreurs commises à l'écrit. Cela a effectivement fait l'objet de nombreux travaux, citons entre autres, l'étude d'Amara, A (2013), mettant l'accent sur l'efficacité de l'approche par les compétences pour résoudre ces difficultés. L'étude des erreurs morphosyntaxiques dans le texte argumentatif, effectuée par Bouthiba (2014), révèle, l'influence du système de la langue maternelle sur les structures morphosyntaxiques en L2⁴, d'une part, et celle des paramètres linguistiques cognitifs et pédagogiques. A ce propos, nous constatons que la maîtrise de l'écrit est considérée comme une source de multiples interrogations posées par les enseignants, sur les types d'erreurs que les apprenants commettent que ce soit en milieu scolaire ou universitaire. Ces difficultés détectées se situent majoritairement au niveau de l'incapacité des apprenants à rédiger convenablement et correctement des textes cohérents. Outre ces travaux, la recherche de Seghiour M (2017) se focalise essentiellement sur les composantes de la compétence rédactionnelle et sur la structure thématique des textes rédigés en classe de FLE. Sa démarche axée sur la sensibilisation des apprenants à la dynamique thématique du texte est particulièrement centrée sur la compétence

⁴ On préfère plutôt le concept langue cible au lieu de langue seconde.

réductionnelle des étudiants en respectant la progression thématique dans le but de bien écrire en FLE.

Ces travaux constituant notre point de départ justifie en partie le choix de notre thème. Ce choix s'expliquerait également par notre pratique enseignante antérieure (PEM)⁵, et le désir de contribuer en tant qu'enseignante à la résolution des problèmes récurrents à l'écrit, puisqu'il s'est avéré qu'au niveau de l'université, l'apprenant éprouve toujours des difficultés notamment à l'écrit.

Notre recherche concerne en particulier le repérage et l'analyse des erreurs morphosyntaxiques commises dans les productions écrites des étudiants algériens en FLE. L'objectif est de rendre compte de (s) origine(s) de confusion quant aux temps verbaux afin d'asseoir une réflexion didactique pertinente. De notre questionnement par rapport aux erreurs morphosyntaxiques des apprenants, se posent d'autres questions plus précises:

- Pourquoi les étudiants accusent des difficultés dans l'expression des temps verbaux en rédigeant des textes narratifs en FLE ? Autrement dit, quels sont les facteurs influençant la maîtrise des temps verbaux des apprenants en FLE ?

- Est-ce que c'est le programme du français proposé durant le cursus scolaire qui en est la cause ?

-Est ce que c'est dû aux caractéristiques inhérentes au système grammatical français ?

-Est-ce la pratique enseignante en classe de FLE (le discours institutionnel des enseignants tenu en classe)?

Est c'est les trois qui en sont la cause?

-Comment pourrions-nous remédier à ce genre de confusion ?

A travers ces interrogations, nous tentons d'expliquer l'origine de ce type d'erreur afin de contribuer au développement de la compétence scripturale des apprenants en FLE. Pour la première question inhérente à l'origine de confusion quant aux temps verbaux, nous émettons les hypothèses suivantes:

➤ Les difficultés morphosyntaxiques des apprenants en production écrite seraient dues à la discontinuité des programmes proposés

➤ La confusion quant aux temps verbaux s'expliquerait par la complexité du système verbal du français et la méconnaissance de ses valeurs des temps verbaux

➤ La pratique enseignante pourrait être une source de confusion influençant ainsi la pratique linguistique des apprenants.

⁵ Une expérience de dix ans dans l'enseignement du français au cycle moyen, nous a permis de cerner les particularités du discours oral des enseignants au niveau de l'emploi des temps verbaux

➤ En cernant les facteurs intervenant dans une telle confusion, quelques pistes méthodologiques et pratiques seraient proposées afin de remédier au problème soulevé.

Notre travail cible donc les objectifs suivants:

▪ Souligner les particularités du système verbal du français, c'est à dire sa richesse et sa complexité.

▪ Repérer et décrire les erreurs morphosyntaxiques commises dans les productions écrites des étudiants difficultés linguistiques sur les plans: phrastique, textuel et énonciatif

▪ Relever les caractéristiques de la pratique enseignante en analysant le discours effectif des enseignants en classe de FLE.

▪ Avancer quelques propositions didactiques qui permettraient de développer la compétence scripturale des apprenants de FLE, afin d'améliorer leur potentiel acquisitionnel.

Partant de ces objectifs, et afin d'aborder notre recherche, il est question de préciser en premier lieu le choix méthodologique adopté. Il s'agit de:

- La méthode descriptive, analytique pour étudier les programmes et la pratique enseignante effectuée en classe de FLE.

- La méthode d'enquête (questionnaire adressé aux apprenants enquêtés, et observation en situation afin d'établir une analyse de discours relevé des pratiques enseignantes en classe de FLE.)

- Et la méthode expérimentale expliquant un rapport de causalité pour pouvoir analyser les productions écrites des étudiants en se basant d'une part, sur les travaux de grammaire et de morphologie de d'Éluerd (1992 & 2009), de Baylon & Fabre (1973), de Charaudeau (1992), de Grevisse & Gosse (1993) et d'autre part, sur les études textuelles et énonciatives de Benveniste (1966) et de Weinrich (1973).

Pour éclaircir la démarche méthodologique adoptée dans cette recherche, il nous semble important d'en esquisser les grandes lignes. Cette recherche comprend deux parties principales ayant trois chapitres chacune ; la première partie étant théorique, sera conçue pour répondre à la première problématique qui sert à étudier le programme d'enseignement du français, intitulé: Le français en Algérie: statut & enseignement dont le premier chapitre sera consacré à l'enseignement du français dans le système éducatif algérien et il portera notamment sur l'enseignement de la grammaire dans les trois cycles du système éducatif algérien. Dans le deuxième nous présenterons les caractéristiques du système verbal du français où nous mettons l'accent sur les concepts de base: le temps, le mode, l'aspect et le verbe, nous présenterons également la morphologie et la syntaxe du verbe. Quant au dernier chapitre, on évoquera les différentes théories de l'analyse des erreurs avec les étapes de l'analyse où nous traiterons

l'erreur selon la grammaire textuelle, en passant ensuite à la typologie textuelle, puis nous aborderons l'approche énonciative à travers laquelle nous expliquerons l'analyse des pratiques effectives des enseignants. Tandis que la deuxième partie concerne le cadre expérimental de notre recherche, nous présenterons les conditions de réalisation de l'enquête et de l'expérimentation au niveau du premier chapitre, ensuite le chapitre suivant sera consacré à la présentation de la méthodologie d'analyse des observables, et on passera au dernier chapitre à l'analyse et la discussion des résultats de notre étude, puis au niveau du même chapitre nous présenterons les pistes et les suggestions pédagogiques pour améliorer l'appropriation et la maîtrise des temps verbaux (les temps du récit) par les étudiants universitaires.

Enfin, dans la conclusion, nous présentons la synthèse de nos résultats à la lumière de nos types d'analyse: analyse descriptive, analyse quantitative et qualitative de notre corpus, en répondant aux questions du départ. Nous présenterons à la fin, des propositions pédagogiques qui pourraient apporter une complémentarité à certains points qu'il faudrait prendre en considération.

La première partie:
Le français en Algérie:
statuts & enseignement

CHAPIRE 1:

L'enseignement du français dans les quatre paliers

Introduction

La présence de la langue française en Algérie commence avec la colonisation dont Kateb Yacine affirme: « *j'écris en français parce que la France a envahi mon pays et qu'elle s'y est taillée une position de force telle qu'il fallait écrire en français pour survivre, mais en s'écrivant en français, j'ai mes racines arabes et berbères qui sont encore vivantes* » (Lecheraf, 1976, p. 326)

Après l'indépendance, l'Algérie devient un pays plurilingue où elle coexiste avec l'Arabe standard et l'Arabe dialectale comme le constate S.ABDELHAMID: « *le problème qui se pose en Algérie ne se réduit pas à une situation du bilinguisme, mais peut être envisagé comme un problème de plurilinguisme* »

En effet, cette situation du paysage linguistique en Algérie est due à son histoire et sa géographie.

Dans ce chapitre, notre attention se focalise sur le statut de la langue française en Algérie pour mettre l'accent sur la place qu'elle occupe depuis la colonisation jusqu'à nos jours d'une part, et nous allons survoler sur l'enseignement de la langue française en Algérie dans les quatre secteurs: le primaire, le moyen, le secondaire et l'enseignement supérieur d'autre part.

.11. Le statut de la langue française en Algérie

Le territoire algérien a été occupé par plusieurs civilisations à travers l'histoire, ce qui a engendré la coexistence de plusieurs langues et variantes linguistiques que se soient au niveau institutionnel comme la langue arabe classique, ou non institutionnel, telles que l'arabe dialectale et toutes les variétés du berbère et très particulièrement la langue française, celle-ci occupe un statut fondamental dans la société algérienne, dont nous essayerons dans cette étude de mettre l'accent sur l'histoire de la langue française en Algérie.

La France a colonisé l'Algérie pendant la moitié du XIX^{ème} siècle durant 132 ans. La conséquence de cette conquête se traduit par la dépossession des Algériens de leur territoire, de leur culture et de leur langue.

« *L'administration française désintégra tous les repères sociaux, économiques et culturels de l'identité algérienne et leur substitua les référents de l'état colonial [...] et surtout l'imposition de la langue française* » (Leclerc, 2005)

A ce propos, l'état colonial décide de supprimer la langue et l'identité algérienne, cependant, à cette époque les algériens refusent d'apprendre le français mais au fur et à mesure, ils ont fini par l'accepter et la maîtriser dans le but d'accéder à l'administration française à l'époque.

Après l'indépendance, le français domine dans toute le territoire algérien, mais l'autorité algérienne essayera de rendre à la langue arabe sa place qu'elle avait perdue durant la période coloniale, en passant à la politique de l'arabisation ;cette procédure tend à proclamer la langue arabe comme langue nationale et officielle, rendant le français au rang des langues étrangères.

A cet effet, Achouche (1981) signale que « *malgré l'indépendance, les actions d'arabisation qui se sont suivies, les positions du français n'ont pas étaient ébranlées, loin de là, son étude a même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien* » (Achouche, 1981, p46).

Au fil des années, et malgré la généralisation de la langue arabe et le statut de la langue française ne ressemble pas être étrangère. En revanche son statut demeure ambigu, il continue d'être une langue scientifique et technique ; car l'administration fonctionne encore en français, elle est la langue de communication dans tous les secteurs (économie, laboratoire, industrie, médias,)

En effet, Sebaa (2002) affirme que « *sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir, sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif [...] Le travail s'effectue encore essentiellement en langue française* » (Sebaa, 2002, p 85)

A ce propos, nous ne pouvons pas nier l'encrage total de la langue française dans la société algérienne.

1.2. Les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français

Selon les programmes officiels, les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français sont:

- Assurer aux apprenants de communiquer en français à l'oral et à l'écrit en réception et en production.

- Faciliter la tache de la recherche scientifique dans les cycles avancés.

Donc, l'enseignement/apprentissage du français à l'école algérienne a pour finalité:

- la communication en français,

- l'accès ultérieur à la documentation (scientifiques, littéraire, technique...) ainsi qu'à la culture et civilisation françaises.

1.3. Les compétences visées par le système éducatif algérien

Bordalo (1993) ajoute « *la compétence est un ensemble de capacités, connaissances et savoir faire, organisé en vue d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches satisfaisant à des exigences sociales précises, notamment scolaires* ». (Bordalo, 1993, p. 86)

•Les compétences visées

Les changements qui accompagnent la réforme⁶ du système éducatif algérien ne touchent pas seulement le système lui même mais aussi les méthodes suivies.

La méthode adoptée par la réforme actuelle est l'approche par compétence. Cette approche n'est que la progression de l'approche communicative, comme l'affirme Beacco (2007) « *Cette approche par compétences n'est cependant pas une inconnue, car elle constitue l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite "communicative" de l'enseignement des langues* ». (Beacco, 2007, p. 55)

Pour s'adapter à l'approche par compétences, l'enseignant doit utiliser et développer les compétences et les connaissances chez l'apprenant. D'après le programme et le document d'accompagnement, ces compétences se divisent en deux:

1.3.1. Compétences en compréhension

L'apprenant sera capable de lire et comprendre des textes et développer chez lui des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire). De plus l'utilisation de la langue orale et écrite lui permet de s'exprimer et de produire des énoncés.

1.3.2. Compétences langagières

Des compétences permettant l'apprenant de:

- Conjuguer les verbes correctement (il doit distinguer entre les groupes des verbes et les temps de la conjugaison)
- Avoir un bagage du vocabulaire pour échanger et communiquer avec les autres.
- Savoir les règles grammaticaux pour produire des phrases correctes et il sera capable de respecter les consignes d'écriture.

⁶ La réforme du système éducatif algérien, mise en place en 2003, grâce à un programme d'appui de l'UNESCO, est à l'origine d'un processus de refonte pédagogique des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques, du préscolaire à la terminale de lycée, D'un ancien référentiel inspiré de la Pédagogie Par Objectifs (PPO), ce programme est axé sur l'Approche par compétences (APC)

- L'apprenant sera capable de présenter un écrit en fonction de la situation de la communication. De plus il sera capable de respecter les marques orthographiques dans une phrase et les signes de ponctuation.

1.4. Le rôle de la grammaire dans l'enseignement du français

La grammaire est une discipline qui a ses propres particularités dans son enseignement et dans son usage. Elle s'enseigne différemment des autres aspects de la langue car elle se caractérise par ses propres méthodes, objectifs et modes d'évaluation. Henri Besse et Rémy Porquier (1984, p 29-30) affirment que:

« Qu'en tant que savoir sur les langues et sur le langage, la grammaire est une science comme les autres. (...) Elle a son objet propre (...), elle possède une théorie et la méthode qui lui est afférente...qui permettent la connaissance et la transformation de son objet dans une pratique scientifique ».

A ce sens, enseigner la grammaire c'est étudier la structure de la langue pour comprendre ces différents mécanismes, et pouvoir communiquer d'une façon correcte cette langue qui constitue le moyen d'établir des relations avec d'autres gens et s'affronter avec d'autres cultures du monde entier. Ainsi, la grammaire a pour but d'acquérir une meilleure maîtrise de la langue, une maîtrise correcte des règles pour maintenir une meilleure communication avec autrui.

En fait, l'enseignement de la grammaire développe chez l'apprenant la curiosité d'examiner le fonctionnement d'un texte, en l'aidant à prendre conscience que la langue est un système analysable qu'on peut expliquer scientifiquement. Mais elle reste tout de même un moyen pour connaître le bon fonctionnement pratique de la langue.

D'après Debyser (1998, p56):

«La compétence grammaticale n'est pas un objectif mais un moyen parmi d'autres au service de l'apprentissage, moyen nécessaire mais non suffisant qui permet à l'apprenant de ne pas s'aventurer dans l'apprentissage d'une langue comme un explorateur dans une terre inconnue, mais de lui donner des repères pour s'orienter, de lui éviter de trop longs tâtonnements... »

Donc, il ne faut pas limiter l'apprentissage d'une langue dans l'étude de sa grammaire, mais envisager des activités cognitives qui peuvent assurer progressivement à l'élève les connaissances grammaticales dont il a besoin d'une façon plus rapide et plus sûre pour consolider ses connaissances et rectifier ses erreurs. Il ne s'agit donc pas d'apprendre par cœur la grammaire mais de faciliter son acquisition de façon à pouvoir les exploiter dans des activités de production. La grammaire ne sera pas considérée comme un objet d'étude mais un outil pour

expliquer et faire comprendre. Pour son enseignement, l'enseignant se réfère au programme et à la méthode utilisée, et fait appel aux supports didactiques: documentation, manuels, moyens audiovisuels ... pour aider l'élève à apprendre les normes de la langue. Ceci dit, il doit ainsi respecter la grammaire personnelle de l'apprenant c'est-à-dire l'inter-langue qui est une étape nécessaire dans le processus d'apprentissage.

En effet, en identifiant le rôle de la grammaire dans l'apprentissage de la langue, nous amène à se poser les questions suivantes: Quelle grammaire enseigner ? Et comment peut-on l'enseigner ?

1.4.1. Grammaire implicite et grammaire explicite

L'enseignement du français ne pourra pas se réaliser sans passer par l'enseignement de la grammaire. De manière générale, aussi bien enseignants qu'apprenants reconnaissent son importance dans une classe de langue. Mais le problème qui se pose c'est quelle grammaire enseigner ? Les pédagogues ont longuement réfléchi sur l'enseignement de cette discipline. Ils opposent aujourd'hui la grammaire explicite qui utilise le métalangage et la grammaire implicite qui supprime le métalangage. Son but est de permettre à l'élève de pratiquer correctement une langue étrangère, c'est-à-dire savoir utiliser les structures d'une langue sans devoir réfléchir sur les différents fonctionnements qui régissent une langue.

•La grammaire explicite

Dans Larousse, cité par l'Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public (1973) on peut trouver la définition suivante du terme "explicite": « *On qualifie d'explicite une grammaire dont les règles sont décrites d'une manière précise et rigoureuse pouvant être formalisée* »

Donc, la grammaire explicite se contente de présenter des informations métalinguistiques, des règles langagières isolées et de décrire la formation d'une nouvelle structure grammaticale, d'identifier ses composantes et d'indiquer le type de contexte dans lequel elle peut être employée. R. Galisson et D. Coste (1976, p206) « *La grammaire explicite est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivis d'applications conscientes par les élèves* »

Alors, elle vise à faire acquérir aux apprenants les fonctionnements métalinguistiques de la langue qu'ils apprennent, mais pas un savoir qui leur permet de construire ou de corriger leurs productions dans la langue cible. L'enseignant décrit la langue en ayant recours à la terminologie du modèle métalinguistique. De plus, la grammaire explicite demande beaucoup d'efforts de la part de l'enseignant au moment de l'explication de la leçon, ainsi que de l'élève au moment de la

mémorisation, avant sa mise en œuvre pendant les pratiques de classe ou pendant la communication. Cela s'explique par ce qui suit:

« *La grammaire explicite est un ensemble de règles formelles que l'on a apprises de manière consciente et volontaire (ou forcée?) à l'école, dans un manuel, au moyen d'explications théoriques, d'exercices systématiques et d'efforts de mémorisation. C'est de manière délibérée et contrôlée qu'on y recourt ensuite pour communiquer, ce qui réclame beaucoup d'attention et de temps* ». (JM. Defays et S. Deltour, 2003, p79)

En outre, les compétences linguistiques et métalinguistiques sont réalisées dans deux endroits différents du cerveau, sans accès direct de l'un à l'autre. Ce n'est pas aussi simple de passer des savoirs déclaratifs aux savoirs procéduraux (c'est à-dire mettre en œuvre les règles apprises à l'école). C'est cette difficulté qui a conduit la didactique à distinguer deux types de grammaires (explicite et implicite).

Les connaissances déclaratives correspondent au savoir théorique. C'est le fait d'apprendre des connaissances par cœur, ce type d'apprentissage est souvent utilisé à l'école, mais actuellement, il a été reconnu que ce type de connaissances ne garantit pas forcément une pratique courante et sans difficulté « *Il est maintenant assez communément admis que le savoir seul ne peut garantir un savoir faire véritable* ». (Cuq 2003, p 218)

Par exemple, la fonction métalinguistique du langage ne suffit pas à construire une compétence communicative dans une situation concrète, ce qui veut dire que connaître les règles et le fonctionnement d'une langue n'assure pas à l'apprenant l'utilisation correcte de la langue.

Le fait que les compétences linguistiques et métalinguistiques ne soient pas liées dans le cerveau est lourd de conséquences. Les enseignants doivent constater que malgré leur effort à bien expliquer et à faire comprendre à l'élève les savoirs qu'ils doivent transmettre, ce dernier n'arrive pas toujours à maîtriser convenablement la langue. Donc la connaissance formelle d'une langue ne peut pas aider l'apprenant, d'une façon directe, à l'utiliser réellement dans la communication.

« *L'enseignement théorique de la grammaire, notamment, que l'on a privilégié pendant des générations, a certainement servi à développer certaines capacités intellectuelles chez l'apprenant, mais pas leur apprendre à parler la langue étudiée.* » (Defays et Deltour 2003, p199)

• La grammaire implicite

En ce qui concerne la grammaire implicite, elle permet à l'enseignant de présenter un texte qui illustre généralement l'emploi d'une structure grammaticale donnée. A partir de ce texte l'apprenant découvre progressivement ce que les structures ont en commun et formule ainsi lui-

même son explication des règles qui les gouvernent. Galisson et Coste (1976, p254) expliquent que: « *La grammaire implicite vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, mais ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes* »

En effet, la grammaire implicite est totalement inconsciente, et ne demande pas d'effort. C'est la grammaire qu'on apprend à la maison grâce à l'interaction avec les membres de la famille. C'est la grammaire de la langue maternelle qui se développe progressivement à travers le contact et qui est achevée avant d'entrer à l'école. Ce qui est souvent frustrant pour l'apprenant, c'est le fait qu'il y ait une discordance entre ce qu'il connaît de la grammaire et la manière d'appliquer ses règles d'une manière automatique dans des contextes de communication. Cette discordance reflète une certaine distance entre un savoir déclaratif et un savoir procédural. Le premier permet à l'apprenant de décrire une règle grammaticale et de l'appliquer en pratiquant des modèles d'une façon mécanique. Le second permet à l'apprenant d'appliquer une règle en situation de communication. C'est ce qu'on appelle communément la compétence communicative.

La compétence communicative reconnaît que la grammaire explicite aide les apprenants dans l'acquisition d'une langue d'une manière appropriée dans un contexte donné.

Donc, les deux grammaires sont indépendantes, puisqu'un analphabète peut très bien s'exprimer en langue étrangère alors qu'il n'a jamais franchi la porte de l'école.

Cela nous conduit à déduire que la distinction entre la grammaire implicite et la grammaire explicite a été abordée, il y a bien longtemps, par les didacticiens. Différentes approches se sont intéressées à ces deux types de grammaires telles que l'approche "implicite" de la langue (SGAVE, immersion, simulation...etc.) ou une approche "explicite" (méthodologie "grammaire traduction" par exemple) ; ou aussi d'autres approches qui utilisent les deux grammaires en même temps, et qu'on appelle des approches mixtes.

1.5. L'enseignement de la langue française dans les quatre paliers

1.5.1. Enseignement du français au primaire

La langue française occupe une place fondamentale au sein de la société algérienne, d'une année à une autre les réformes du système éducatif algérien se développent et s'améliorent très particulièrement, au niveau de l'enseignement du français.

C'est à partir de l'année scolaire 2006-2007 on commence à introduire la langue française en troisième année primaire avec la réalisation et la conception de nouveaux manuels scolaires.

« En fait, le français en Algérie a vécu plusieurs évolutions, d'une langue du colonisateur à une langue littéraire, et finalement un véhicule de la culture algérienne et idiome de la modernité, de la science, de la technologie et de l'ouverture de l'algérien sur le monde. » (KANOUA, 2008, p88)

1.5.1.1. Les objectifs de l'enseignement du français au primaire

Le but principal de l'enseignement du français au primaire vise à développer chez les apprenants des compétences de communication à l'oral et à l'écrit

A cet effet, l'apprentissage du 3^{ème} AP a pour objectif d'acquérir des compétences de communication pour ensuite les développer en 4^{ème} AP et en 5^{ème} AP

- Oral/réception (compréhension orale)
- Oral/production (production orale)
- Ecrit/ réception (compréhension de l'écrit)
- Ecrit/production (production écrite)

De toute évidence, l'enseignement du français au primaire vise à développer les degrés suivants: (nouveau programme du 3^{ème} AP)

- 3^{ème} AP: initiation.
- 4^{ème} AP: renforcement /développement
- 5^{ème} AP: consolidation /certification

1.5.1.2. L'enseignement de la grammaire au primaire

Avant de survoler sur les spécificités de l'enseignement de la grammaire, il est souhaitable de la définir et de faire recours à son origine.

Le mot grammaire, vient du latin grammatica, qui signifie l'art de lire et d'écrire.

Selon Jean pierre Robert la grammaire est « l'étude scientifique des énoncés d'une langue à travers leurs structures morphologiques et syntaxiques ». (Robert, 2002, p. 84)

En outre, la grammaire renvoie à une autre définition sous l'angle linguistique, comme Galisson, et Coste la définit comme « un ensemble de savoirs, c'est-à-dire ensemble des règles qui régissent la langue, notamment les règles de fonctionnement qui permettent au locuteur de cette langue de comprendre et produire des énoncés cohérents selon ces mêmes règles ». (Galisson, 1976, p. 253)

La grammaire est donc l'ensemble des normes qu'il faudrait connaître et maîtriser pour bien communiquer, c'est pourquoi nous voudrions dans ce chapitre mettre en évidence la place de la grammaire dans le système éducatif algérien.

L'enseignement du français en Algérie est introduit à partir de la 3^{ème} année primaire, il vise à atteindre les finalités en développant chez l'apprenant les quatre compétences de communication:

*A l'oral: -écouter

-Parler

*A l'écrit: -Lire

-Ecrire

le Référentiel général des programmes de Mars 2009 annonce l'adoption de l'approche par les compétences (APC).

« l'approche par les compétences, [...] centrée sur l'élève sur ses actions et réactions face à des situations problèmes par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir » (Référentiel des programmes , 2009)

En outre, cette approche a pour objectif, l'amélioration du niveau des enseignants et des apprenants et visant ainsi à développer chez les apprenants des compétences afin d'améliorer leur compréhension et leur production, aussi la capacité à utiliser la langue française dans des situations sociales réelles.

Au cycle primaire, les apprenants apprennent le français pour la première fois où les règles grammaticales sont présentées de façon implicite *« En 3AP, les apprentissages premiers de la grammaire feront l'objet d'un enseignement implicite conçu d'abord comme un repérage des faits de langue »*. (Le référentiel des programmes, 2009, p 23)

A ce propos, l'apprenant doit identifier: la phrase, le verbe, le nom, le groupe sujet, le groupe complément, l'adjectif qualificatif, ceci afin que l'apprenant intègre les formes linguistiques dont il a besoin pour comprendre et communiquer.

A cet effet, les concepteurs de ce programme accorde à la grammaire d'autres objectifs d'enseignement –apprentissage, en développant la compréhension et la communication, la lecture et la production écrite *« ces acquis sont précieux pour l'apprentissage de la lecture et de la production écrite »* (Le référentiel des programmes, 2009, p 24)

1. *Le tableau ci-dessous résume l'ensemble des contenus de l'enseignement grammatical pour la 3 AP:

| Oral: | Ecrit: |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Repérer les différentes intonations: assertion, interrogation, injonction, exclamation -Repérer les traits prosodiques: pauses, hésitations, accents d'insistance, arrêts. -Repérer les marques d'enchaînement: les substituts lexicaux et grammaticaux, les mots-outils (mais, puis, alors) les interjections (Oh ! Hé ! Hein !Quoi ! -Identifier les unités textuelles grâce à des marques linguistiques (verbes, introducteurs, reprises) -Utiliser les moyens linguistiques pour réaliser les actes de parole et leurs déclinaisons sous plusieurs formes. -Pour utiliser à bon escient l'échange et la communication: c'est, il y a, il faut, tu dois, que, je vais + verbe à l'infinitif. -Utiliser les personnes personnels(je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles) et les formes conjuguées du verbe être, avoir, aller, faire au présent et au passé composé insérées dans les actes de paroles | <ul style="list-style-type: none"> -Identifier le texte, la phrase ; le mot -Reconnaître la phrase interrogative -Repérer et utiliser les signes de ponctuation (. !?,) -Distinguer la phrase affirmative de la phrase négative. -Distinguer le nom du verbe. - Reconnaître et utiliser la relation S/V -Reconnaître et utiliser les différents déterminants-articles. - Repérer le genre des noms. - Reconnaître le nombre des noms. - Distinguer nom propre/nom commun. -Reconnaître les compléments essentiels (COD, COI) et les compléments circonstanciels (CC de temps de lieu de manière). -Reconnaître les adjectifs qualificatifs. - Identifier les adverbes de temps, de manière, de lieu, de quantité. |

Tableau 1: le contenu d'enseignement de la grammaire en 3°AP(Le référentiel des programmes, 2009, p 24)

Concernant la 4AP, l'enseignement de la grammaire devient explicite

« En 4 AP, l'enseignement de la grammaire entre dans la perspective d'une maîtrise globale de la langue en lecture et production écrite » (Le référentiel des programmes, 2009, p22)

Donc, l'introduction de la grammaire explicite se concrétise en double approches, textuelle et phrastique.

| | |
|---|--|
| Les notions: | Les contenus: |
| Types et formes de phrases | Forme affirmative et forme négative(nepas) Les types de phrases: interrogative, déclarative, exclamative, impérative. Les transformations: affirmative /exclamative, affirmative /interrogative, affirmative /négative. |
| L'analyse de la structure élémentaire de la phrase | Les constituants de la phrase simple: L'organisation d'une phrase simple ; Les constituants fondamentaux de la phrase simple: GN/S + GV Le GN/S (un sujet+ plusieurs verbes au singulier, un sujet double |
| (unité linguistique et sémantique) | et un verbe au pluriel, une énumération + un verbe au pluriel. Les compléments du verbe ; Les compléments circonstanciels de temps, de lieu. |
| L'analyse de la structure élémentaire de la phrase (unité linguistique et sémantique) | Le groupe nominal et ses constituants: Le nom et le déterminant, Le nom et l'adjectif qualificatif, L'adjectif-épithète Le groupe verbal: Le verbe, L'infinitif du verbe ; La conjugaison du verbe (à l'oral: présent, futur simple, passé composé et présent de l'impératif, à l'écrit: présent et futur de l'indicatif) Les différents groupes du verbe |
| Classification des mots selon leur nature | Les noms: Le nom commun, Le nom propre. Les pronoms: Les pronoms de conjugaison, Les pronoms sujets (pour éviter la répétition du nom dans le texte) Les mots invariables: Les indicateurs temporels (chronologie, passé, présent, futur). Les indicateurs spatiaux (localisation, orientation, itinéraire). Distinguer les mots invariables et leur classe. |

Tableau 2: le contenu d'enseignement de la grammaire en 4^oAP(Le référentiel des programmes, 2009, p 22)

Pour la 5AP, l'enseignement de la grammaire est abordé de façon explicite. Selon le programme officiel de la 5AP cette étude devrait permettre à l'apprenant d'organiser et d'enchaîner logiquement et chronologiquement les unités linguistiques et extralinguistiques « *comprendre, dire, lire et écrire des énoncés* » (Le référentiel des programmes, 2009, p 18)

| Les notions: | Les contenus: |
|---|---|
| Les articulateurs ou tous les mots sur lesquels reposent la chronologie et les relations logiques dans le texte. | Les marqueurs de temps: l'année passée, maintenant, la semaine prochaine, les dates.... Les adverbes de liaison: d'abord, puis, enfin... Les conjonctions de coordination: mais, et, car... Les articulateurs organisationnels mettant en relief la place de l'information: d'une part...d'autre part/ ou bien/ premièrement...deuxièmement..... |
| Les substituts ou tous les mots qui remplacent ou qui reprennent des éléments déjà proposés dans un texte | Les pronoms personnels, Les pronoms possessifs, Les pronoms démonstratifs, Les synonymes, Les termes génériques. |
| La ponctuation ou tous les signes qui assurent une fonction dialogique dans le texte. | Les parenthèses, Les tirets, Les guillemets, Les deux points. |
| Les réseaux de signification ou tous les éléments linguistiques qui assurent la cohésion d'un texte | Alternance des temps (emploi du temps adéquat) Lexique thématique Numérotation dans un texte |

Tableau 3: le contenu d'enseignement de grammaire textuelle en 5°AP(Le référentiel des programmes, 2009, p 18)

En conclusion, l'enseignement de la grammaire au primaire fait appel à une double perspective ; la grammaire du texte et la grammaire de la phrase.

D'autre part il fait appel à deux techniques d'enseignement grammatical l'enseignement implicite et l'enseignement explicite. Nous pouvons ainsi affirmer qu'il ya une discontinuité au niveau des contenus proposés au primaire à celui du moyen.

1.5.2. L'enseignement du français au cycle moyen

La réforme de 2003 annoncée par le ministère de l'éducation et de l'enseignement a pour objectif d'améliorer l'enseignement du français en adoptant des changements au niveau du nombre d'heures à enseigner et de les actualiser avec les nouvelles méthodes et approches d'enseignement.

1.5.2.1. Les objectifs de l'enseignement du français au cycle moyen

Le cycle moyen est divisé en trois paliers: le premier palier qui est la première année moyenne, le deuxième palier qui représente la deuxième et la troisième année du moyen, et le troisième palier qui est la quatrième année.

Au premier palier, l'objectif est d'adapter les apprenants venus de l'école primaire à un nouveau contexte d'apprentissage. Il met l'accent sur l'explicatif et le prescriptif, concernant le deuxième palier. Il s'agit de renforcer les différentes compétences installées afin de permettre à l'apprenant de communiquer dans les différentes situations en étudiant des supports oraux et écrits traitant le narratif.

Quant au dernier palier, il étudie un nouveau contexte qui est l'argumentation dont l'objectif est d'orienter les apprenants et de consolider les acquis déjà appris tout au moyen.

A cet effet, l'apprenant sortant du cycle moyen doit maîtriser la communication oralement et par écrit dans les différentes situations.

En fait, l'apprentissage du français au cycle moyen tend à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique de quatre domaines d'apprentissage: écouter/parler et lire/écrire, ce qui permet à l'apprenant d'investir sa connaissance de la langue française pour de fins de communication.

1.5.2.2. L'enseignement de la grammaire au moyen

L'enseignement, au moyen se déroule en quatre années réparties en trois paliers, dont le premier palier correspond à la première année moyenne où ce palier vise à consolider les acquis du primaire ainsi qu'à adapter les apprentissages et les apprenants à un nouveau système d'enseignement.

Le 2^{ème} palier se déroule durant la 2^{ème} et la 3^{ème} année, il tend à renforcer les compétences, le 3^{ème} palier s'étale sur la 4^{ème} année, il est consacré à l'approfondissement et le développement des compétences où l'apprenant passe à l'examen de fin du cycle (BEM) en passant au cycle secondaire.

L'enseignement de la grammaire au 1AM est conçu dans une double perspective: textuelle et phrastique en adoptant la méthode d'enseignement explicite dont les contenus proposés pour la 1AM sont présentés comme suit:

| Grammaire du texte: | Grammaire de la phrase: |
|--|---|
| <p>L'image du texte: titre, sous-titres, source, illustration (image, schéma, tableau...)</p> <p>-typologie: les caractères, la prononciation (les deux points, les tirets).</p> <p>Procédés: la définition, la reformulation, l'explication, l'illustration, l'injonction.</p> <p>-la progression textuelle:</p> <p>-le thème et le propos, la progression à thème constant, à thème éclaté</p> <p>-la substitution lexicale et grammaticale.</p> <p>-la progression logique et chronologique</p> | <p>-La nominalisation, la phrase verbale, non-verbale.</p> <p>-La synonymie, le champ lexical</p> <p>-La ponctuation, l'expansion du nom.</p> <p>-Le présent de l'indicatif: morphologie et valeurs</p> <p>-le passé composé</p> <p>-les types de phrases</p> <p>-l'accord sujet/verbe</p> <p>-l'accord du participe passé</p> <p>-le mode impératif</p> <p>-la tournure impersonnelle</p> <p>-les adverbes</p> <p>-le mode infinitif</p> <p>-L'expression d'une consigne, de l'ordre, de l'interdiction</p> <p>-L'expression de la chronologie</p> <p>-la localisation dans le temps et dans l'espace:</p> <p>- les verbes de localisation</p> <p>-le futur simple</p> |

Tableau 4: le contenu d'enseignement de la grammaire en 1°AM

La grammaire en 2^{ème} année moyenne se résume en contenus linguistiques proposés ci-dessous:

| Grammaire du texte: | Grammaire de la phrase: |
|---|---|
| <p>-structure de la description</p> <p>-Thème (ce dont on parle)</p> <p>-Propos (ce qu'on en dit)</p> <p>-Progression thématique:</p> <p>- à thème constant.- à thème linéaire</p> <p>- à thème éclaté</p> <p>-Les champs lexicaux de la description: - les verbes de perception:</p> <p>- les verbes de localisation- les verbes de mouvement.-les indicateurs de temps-les indicateurs de lieu</p> <p>-Les anaphores-Les connecteurs</p> <p>-Les temps des verbes.- structure de la description</p> | <p>- -Le G.N et ses expansions:</p> <p>- l'adjectif qualificatif et ses fonctions</p> <p>- la proposition subordonnée relative (qui, que où)-</p> <p>Le groupe prépositionnel complément du nom</p> <p>-Les verbes d'état-Les pronoms personnels.-</p> <p>L'expression du lieu:</p> <p>- les prépositions et les locutions prépositives de lieu. les adverbes et les locutions adverbiales de lieu- le complément circonstanciel de lieu</p> <p>-L'expression du temps-la coordination et la juxtaposition</p> <p>-Le temps des verbes: - le présent de l'indicatif- l'imparfait de l'indicatif- le passé simple</p> <p>-La forme passive / active-les temps du passif:</p> <p>-le présent- l'imparfait</p> <p>-le passé simple- le passé composé-L'accord du participe passé avec être</p> |

Tableau 5: le contenu d'enseignement de la grammaire en 2°AM

L'objectif visé par la grammaire en 3^{ème} AM concerne le développement des compétences de communication orales et écrites dont les contenus linguistiques proposés dans une perspective textuelle et phrastique:

| Grammaire du texte: | Grammaire de la phrase: |
|--|---|
| -Expliquer dans le texte narratif: - Structure de l'explication - Progression thématique: -linéaire - à thème constant- à thème éclaté - Le champ lexical de l'explication - Les indicateurs de temps - Les indicateurs de lieu- Les anaphores - Les connecteurs logiques et chronologiques - Les temps des verbes. Expliquer dans le texte descriptif Structure de l'explication - Progression thématique: - Le champ lexical de la description - Les connecteurs logiques - Les anaphores - le temps des verbes Expliquer - Structure de l'explication - Progression thématique - Procédés de: -Définition-Caractérisation -Enumération-Reformulation -Illustration-Conclusion - Le champ lexical de l'explication. - Les articulateurs logiques-Les anaphores - Le temps des verbes | -Expliquer dans le texte narratif Les constituants du GN: - les déterminants.- le nom - les pronoms personnels sujets/compléments. Les constituants du GV: - Les verbes transitifs/intransitifs. - Les compléments du verbe (COD/COI). - L'expression du lieu- L'expression du temps - La coordination et la juxtaposition. -La synonymie - L'antonymie - Le temps des verbes: - Le présent de l'indicatif- Le futur simple - L'imparfait de l'indicatif.- Le passé simple - Le G.N et ses expansions - Les verbes d'état. - L'antonymie par préfixation (in/im, ir, il, dé/dés) -L'homonymie-La comparaison- Les degrés de comparaison- Les substituts grammaticaux et lexicaux - La tournure impersonnelle. - La forme passive. Les temps du passif. - L'accord du participe passé avec être- Le présent de l'indicatif - Le présent du subjonctif- le présent du conditionnel |

Tableau 6: le contenu d'enseignement de la grammaire en 3^oAM

L'enseignement de la grammaire en 4AM se fait en double perspective phrastique et textuelle, au service du texte argumentatif dont les contenus linguistiques sont proposés ci-dessous:

| Grammaire du texte: | Grammaire de phrase: |
|--|--|
| -- Structure de l'argumentation - Progression thématique: - à thème constant.- linéaire <i>Les indicateurs de temps (R)</i> - <i>Les indicateurs de lieu (D)</i> - Les modalisateurs - Les temps des verbes (R)- Les connecteurs logiques - Les anaphores - Le présent de l'indicatif (moment de l'énonciation) | - La phrase interrogative - <i>L'expression du lieu (D)</i> - <i>L'expression du temps (R)</i> - La coordination et la juxtaposition- Les adjectifs mélioratifs, laudatifs / dépréciatifs - Les verbes d'opinion- La comparaison - L'antonymie- La synonymie- La polysémie - La proposition subordonnée complétive- L'expression de l'opposition- <i>L'expression de la cause (E)</i> - <i>L'expression de la conséquence (E)</i> - <i>L'expression du but (E)</i> - L'expression du moyen- l'expression de la condition- Le présent de l'indicatif - Le présent de l'impératif- Le présent du subjonctif- Le conditionnel (simple et composé) |

Tableau 7: le contenu d'enseignement de la grammaire en 4°AM

En conclusion, le programme de la grammaire au moyen tend à développer des compétences discursives, les objectifs et les compétences visés au cycle moyen tendent à renforcer les acquis du cycle précédent au moyen de deux codes: écrit/ oral

Donc, c'est une grammaire qui va servir à écouter et à dire, pour lire et écrire qui consiste à partir des textes produits par des auteurs ou par les élèves eux-mêmes, elle sert également à identifier les différents types de discours.

1.5.3. L'enseignement du français au secondaire

Au début des années 2005-2006, la progression et le développement des technologies de l'information sur la plan social et culturel a entraîné la réforme du système éducatif en Algérie, ceci a poussé la tutelle à rénover et à repenser les objectifs de l'école en général et ceux de la langue française au cycle secondaire en particulier.

A cet effet, les finalités de l'enseignement du français s'inscrit dans le cadre de la méthodologie de l'approche communicative dont elles visent à faire de l'élève « *un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises pour la fonction supérieure* » (Finalités de l'enseignement de la langue française, 1995, p6)

Selon le nouveau programme, le français est considéré « *comme un moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation du soi* » (Fascicule des programmes, Juin, 2004)

Donc, l'objectif tiré de ce programme est développer chez l'apprenant l'esprit de recherche et de coopération, de stimuler sa curiosité où il devient un élément active et central dans le processus de formation.

De plus, ce programme permet à l'apprenant d'avoir un esprit critique afin de devenir des citoyens responsables dans la vie sociale.

En effet, le programme pour les trois niveaux (1AS, 2AS, 3AS) concernent les pratiques discursifs où à la fin du cycle secondaire, l'apprenant doit maîtriser la langue et l'utiliser dans des situations d'enseignement, il doit prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux [...] décrivent des objets, des lieux ou des personnes ou bien relatant des propos ou des arguments avancés par des tierces personnes ou par le scripteur lui-même » (fascicule des programmes, Juin, 2004)

A l'occasion de la journée de l'étudiant de 19 Mai 1999, le président Bouteflika annonce « *Il est impossible (...) d'étudier les sciences exactes pendant dix ans en Arabe alors qu'elles peuvent l'être en à un an en français ou en Anglais* »

Alors, à partir de ce discours, une nouvelle conception s'impose et semble geler la politique de l'arabisation.

Pour cela, le conseil des ministres du 30 Avril 2006 a recommandé l'enseignement des langues étrangères afin de s'ouvrir sur le monde.

En 2004, le ministère de l'enseignement supérieur a opté pour la réforme du secteur, qui portait sur ce qu'on appelle aujourd'hui le système LMD (Licence, Master, Doctorat) ; c'est un système de diplôme commun, qui vise à favoriser la mobilité des étudiants et leur assurer accès au monde du travail dans toute l'Europe, à son tour l'Algérie a également décidé d'introduire le régime LMD au sein des différents établissements universitaires.

1.5.3.1. L'enseignement de la grammaire au secondaire

L'enseignement du français au secondaire vise essentiellement la dotation de l'apprenant d'un outil linguistique performant et favorise également l'intégration des savoirs par la mise en application de l'approche par les compétences, sur le plan grammatical dont il s'agit de mettre la grammaire au service de la compréhension du texte et de son fonctionnement en apprenant des notions grammaticales et en repérant leur diversité d'emplois et leurs effets dans le discours cela d'une part, et la grammaire de la phrase qui se base sur le fonctionnement de la langue à l'intérieur du discours d'autre part où cet apprentissage est abordé de manière explicite.

Dans le document d'accompagnement de la 1^{ère} AS, pour chaque projet, on propose des points de grammaire au niveau phrastique qui se résument ainsi:

-Projet n 1: « la vulgarisation de l'information scientifique » (programmes, 2009, p. 38): la subordonnée relative, la subordonnée d'opposition, les rapports de cause et de la conséquence, la tournure impersonnelle et la voix passive

-Projet n2: « l'interview », l'interrogation, l'injonction, les marques personnelles.

-Projet n3: « la lettre ouverte », les subordonnées concessives, le conditionnel

-Projet n4: « le fait divers », la nominalisation, le passé composé, le plus que parfait, les verbes introducteurs et les connecteurs

-Projet n5: « la nouvelle », le passé simple, le conditionnel, la conséquence, les verbes introducteurs et les verbes de perception (programmes, 2009, p. 45)

Au niveau de 2^{ème} AS, le programme s'étale sur quatre projets présentés comme suit:

-Projet n1: « réaliser un dossier documentaire », dont la visée communicative est exposer un fait ; on étudie la progression thématique, les présentatifs, le gérondif, le conditionnel, les rapports logiques de cause et de conséquence.

-Projet n2: « Mettre en scène un spectacle », en relation de l'intention communicative dialoguer pour raconter où on étudie les tournures interrogatives et exclamatives en se entrant sur la grammaire énonciative, la caractérisation et les expansions du nom (la grammaire textuelle).

-Projet n3: « procès pour défendre les valeurs humaines », pour intention d'argumenter où on étudie les rapports de cause, la conséquence et l'opposition.

-Projet n4: « présenter le lycée de vos rêves », à pour intention communicative est de relater pour informer où on se base sur la comparaison et la subordonnée relative.

Au niveau de la 3^{ème} AS, le programme se déroule en quatre projets présentés comme suit:

-Projet n1: « réaliser une recherche historique », où les points de grammaire proposés sont: la nominalisation, les indices temporels qui se réfèrent à la grammaire énonciative.

-Projet n2: « organiser un débat d'idées » ; la concession, les connecteurs, les rapports d'opposition, de l'addition) qui se réfèrent à la grammaire textuelle

-Projet n3: « mobilisation autour des causes humanitaires », en rapport avec l'appel ; l'injonction, on propose de la grammaire énonciative et pragmatique.

-Projet n4: « rédiger une nouvelle fantastique » ; on étudie les connecteurs temporels qui se réfèrent de la grammaire énonciative, on propose aussi les temps du récit (la grammaire textuelle)

En définitive, nous retenons que la grammaire au secondaire n'est pas enseignée comme un objet linguistique mais comme un moyen pour découvrir à travers son usage, il s'agit donc de la grammaire sémantique.

« Mettre la grammaire au service de la compréhension du texte et son fonctionnement à partir des notions grammaticales récurrentes, de leur diversité d'emploi, ainsi que de leurs différents effets et de leur signification dans le discours » (Habib, 2009, p. 55)

Cette grammaire permet à l'apprenant d'atteindre les compétences telles que la lecture, la production et la communication, où nous remarquons l'emploi des notions grammaticales qui se réfèrent à la grammaire textuelle, énonciative et pragmatique qui sont abordés de manière explicite.

1.5.4. L'enseignement du français à l'université (le système LMD en Algérie)

A l'instar des autres pays, l'Algérie a engagé une réflexion sur le dysfonctionnement de son système d'enseignement supérieur, ceci a conduit les responsables de l'enseignement supérieur à adopter le système LMD et selon Filatre (2005) « *le LMD n'est pas une réforme ordinaire, c'est une réforme profonde, dans son contexte, nous devons mettre en œuvre de véritables changements organisationnels et non nous limiter à de simples bricolages.....* ».

A cet effet, le Ministère de l'Enseignement

Supérieur et de la Recherche Scientifique a arrêté une stratégie décennale de développement du secteur pour la période 2004-2013. L'un des principaux axes de cette stratégie concerne l'élaboration et la mise en œuvre d'une réforme globale et profonde des enseignements supérieurs, dont la première étape est la mise en place d'une nouvelle architecture des enseignements, accompagnée d'une actualisation et mise à niveau des différents programmes pédagogiques, ainsi qu'une réorganisation de la gestion pédagogique.

Donc, il est devenu indispensable de doter l'université algérienne de nouveaux moyens pédagogiques, scientifiques, humains, matériels qui lui permettront de répondre aux attentes de la société tout en adoptant de nouvelles orientations en matière d'enseignement supérieur.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la nouvelle réforme qui vise à harmoniser le système de formation supérieure en adaptation avec le développement social et économique basé sur la recherche et l'innovation.

1.5.4.1. Les grands axes du système LMD en langue française

1.5.4.1.1. Unité d'enseignement (UE)

Le programme de formation est organisé en unité d'enseignement constituée d'une ou plusieurs où chaque cursus (licence /Master) et chaque UE est effectué en crédits, ils permettent d'évaluer l'ensemble du travail effectué par l'étudiant durant un semestre (cours, TD, TP,

mémoire....) où chaque semestre l'étudiant doit avoir 30 crédits, le cursus licence correspond à 180 crédits en quatre semestres.

L'unité d'enseignement regroupe quatre catégories qui sont les suivantes:

1) Unité d'enseignement fondamental: elle regroupe les matières de base nécessaires à la poursuite des études de la filière concernée.

2) Unité d'enseignement de découverte: elle regroupe les matières d'enseignement qui permettent d'élargir l'horizon des connaissances de l'étudiant.

3) Unité d'enseignement commun (transversal): elle englobe d'enseignement les matières d'enseignement comme les langues vivantes, l'informatique et technologie de l'information et de la communication (TIC).

4) Unité d'enseignement de spécialité: elle regroupe les matières qui concernent la spécialité choisie.

5) Unité d'enseignement méthodologique: elle regroupe deux matières: T.T.E et T.R dont elles visent à savoir comment faire une recherche documentaire et amener l'étudiant à connaître comment mener une recherche universitaire.

❖ Voici le tableau récapitulatif de l'ensemble des unités d'enseignement (L1/L2)

| Matières/intitulés: | Profils et compétences visées: | Crd: | Coef: |
|---|--|------|-------|
| Compréhension et expression écrite: | Répondre à des questionnaires de compréhension portant sur des documents écrits. S'exprimer à l'écrit à partir de supports divers | 6 | 4 |
| Compréhension et expression orale: | Répondre à des questionnaires de compréhension portant sur des documents enregistrés. S'exprimer oralement à partir de supports divers | 4 | 2 |
| Grammaire de la langue d'étude: | Acquérir de bonnes bases en langue et en grammaire | 4 | 2 |
| Phonétique corrective et articulatoire | Une maîtrise de l'articulation du français, une bonne maîtrise de la prononciation de langue d'étude, une introduction à la transcription phonétique. | 2 | 1 |
| Initiation à la linguistique | Connaitre les différents écoles linguistiques, connaitre les domaines de la recherche linguistique, connaitre quelques concepts clés de la linguistique générale | 2 | 1 |
| Littérature de la langue d'étude | Initier les étudiants à la narratologie, Connaitre d'autres littératures et d'autres cultures, travailler le texte littéraire | 2 | 1 |
| Culture et civilisation de la langue | Installer une compétence socioculturelle favorisant la compréhension de textes littéraires, connaitre des notions sur la culture universelle. | 2 | 1 |

Tableau 8: les quatre unités d'enseignement fondamentales (UEF)

(Descriptif des matières 1ère Année et 2ème Année LMD)

Ces quatre unités d'enseignement fondamentales sont définies comme des matières d'enseignement dont 22 crédits et 12 coefficients et leur objectif central est faire acquérir les connaissances approfondies de la langue française dans ses dimensions écrites et orales

❖ Le tableau ci-dessous présente l'unité d'enseignement méthodologique(L1/L2)

| Matières et intitulés | Profils et compétences visées: | Crd: | Coef: |
|--|---|--------|--------|
| Technique du travail universitaire: | Amener l'étudiant à connaitre et à élaborer un travail de recherche sur différents supports | 4 2 | 1 1 |

Tableau 9: unités d'enseignement méthodologique (UEM)

(Descriptif des matières 1ère Année et 2ème Année LMD)

Cette unité d'enseignement contient une seule matière à enseigner intitulée technique du travail universitaire qui vise à savoir comment faire une recherche documentaire (le rôle de la

bibliothèque dans la recherche scientifique) et ainsi à amener l'étudiant à connaître comment mener un travail de recherche.

❖ Le tableau ci-dessous englobe l'unité d'enseignement de découverte et ses matières constitutives (L3)

| Matières et intitulés: | Profils et compétences visées: | Crd: | Coef: |
|--------------------------------------|--|-------------|--------------|
| Sciences sociales et humaines | Connaitre quelques notions de la science humaine et sociale. Démontrer le rôle que jouent les sciences sociales et humaines dans les divers secteurs et domaines | 2 | 1 |
| Initiation à la traduction | Acquérir certains processus de traduction La compréhension et la production dans une autre langue. | 4 | 1 |

Tableau 10: unité d'enseignement de découverte (UED)
(Descriptif des matières 1ère Année et 2 ème Année et 3ème LMD)

Cette unité d'enseignement (UED) regroupe les matières d'enseignement qui permettent à l'étudiant d'élargir ses connaissances, de les approfondir et de lui ouvrir d'autres perspectives d'enseignement.

Concernent la matière d'initiation à la traduction s'est installée à partir du troisième semestre en remplaçant la matière de sciences sociales et humaines, cette dernière est introduite à partir du premier et deuxième semestre

Cette matière vise à étudier les divers aspects de la réalité humaine et acquérir une base théorique sur la psychologie et améliorer également le niveau de culture générale

❖ Le tableau suivant présente l'unité d'enseignement commun (transversale) (L1/L2/L3)

| Matières et intitulés: | Profils et compétences visées: | Crd: | Coef: |
|--------------------------------------|---|-------------|--------------|
| Langues étrangères (vivantes) | La compréhension et la production dans les autres langues étrangères | 2 | 1 |
| TICE | Connaitre les modes de fonctionnement de la communication dans les différents supports médiatiques audiovisuels | 1 | 1 |

Tableau 11: unité d'enseignement commun (UEC)
(Descriptif des matières 1ère Année et 2 ème Année LMD)

Cette unité d'enseignement commun englobe les matières d'enseignement des langues étrangères et les technologies de l'information et de communication(TIC), la première est

introduite selon le nouveau socle dans les quatre semestres dont elle a pour objectif de rendre l'étudiant capable de lire et écrire d'autres langues étrangères, mais la deuxième s'est installée à partir du quatrième semestre comme une initiation au développement de l'usage de la technologies de l'information et de communication afin d'élaborer un travail de recherche universitaire en L3 (licence).

1.5.4.1.2. Les crédits

Le crédit est une unité de mesure des enseignements acquis, à chaque unité d'enseignement correspond un nombre de crédits, qui sont définis en fonction du travail à effectuer par l'étudiant où chaque semestre équivaut à 30 crédits (60 crédits pour une année), les notes des examens sont converties en crédits.

1.5.4.1.3. L'évaluation

A la fin de chaque semestre, il ya un examen pour chaque unité d'enseignement en plus des contrôles continus et des contrôles de TD de l'évaluation du travail personnel de l'étudiant.

Dans chaque unité d'enseignement, les notes de différentes matières sont pondérées par des coefficients et se compensent entre elles.

1.5.4.1.4. La progression

Le passage d'une année à une autre s'effectue pour tout étudiant ayant obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10, sinon l'étudiant passe de la première à la deuxième année de licence s'il valide au moins 30 crédits de la première année dont au moins 1/3 des crédits acquis dans un semestre.

Le passage de la deuxième année à la troisième année licence peut être autorisé par l'équipe pédagogique pour tout étudiant validant au mois 90 crédits relatifs aux quatre semestres et ayant validés toutes les UE fondamentales du parcours choisi.

1.5.4.2. Les objectifs du nouveau socle commun en langue française

Le socle commun a été introduit dans la loi en 2014, l'application de cette réforme vise à améliorer le niveau formatif de l'université algérienne, il regroupe l'ensemble d'unités d'enseignement (UEF, UED, UEC et UEM), l'ensemble de toutes ces unités composent des matières telles que compréhension et expression écrite, grammaire de la langue d'étude, littérature de la langue d'étude permettant l'apprentissage et l'acquisition des compétences de base pour que l'étudiant puisse réussir à être intégrer dans la vie professionnelle ainsi que pour

former des futurs spécialités, d'une part et favorisant le travail personnel de l'étudiant d'autre part.

A ce propos, le nouveau socle commun vise à développer la professionnalisation des études supérieures et la rendre en adéquation avec les exigences économiques et socioprofessionnels universels.

Donc, l'objectif tente à améliorer le produit à l'université où l'étudiant mérite un enseignement de qualité.

Il est clair, que ce nouveau socle commun a été conçu pour des étudiants qui devraient être actifs dans leurs formation et leur cursus.

❖ Le tableau ci-dessous présente clairement le mode d'évaluation du nouveau socle commun pour toutes les unités d'enseignement.(L1/L2/L3)

| UE | UEF | UEM | UED | UET |
|-------------------------|------------|------------|------------|------------|
| Contrôle continu | 50% | 50% | 50% | 50% |
| Examen | 50% | 50% | 50% | 50% |

**Tableau 12: le mode d'évaluation de toutes les unités d'enseignement
(Descriptif du contenu de formation)**

En ce qui concerne le mode d'évaluation, il ya lieu de dire que le nouveau socle commun présente un système qui se base sur la formation présentielle de l'étudiant puisque il fourni une grande importance au note de control continu qui a une même égalité avec la note d'examen, contrairement a l'ancien socle commun qui donne la priorité à la note d'examen que la note de control continu. Il est clair que ce nouveau socle commun a été conçu pour des étudiants qui devraient constituer eux-mêmes leurs parcours et participer très activement à leur formation, où le principe de nouveau socle commun repose sur un enseignement de proximité, c'est-a-dire que l'étudiant est fortement encadré par une équipe pédagogique

En effet, nous pouvons conclure que le système LMD en Algérie résulte d'une nécessaire stratégie d'appropriation du savoir et de la maîtrise de la technologie pour placer l'université algérienne dans une configuration de performance dans un contexte mondial dominé par l'innovation, la créativité et la compétitivité.

1.5.4.3. L'enseignement de la grammaire à l'université

Nous situons dans une approche morphosyntaxique, qui est une partie intégrante de la grammaire, comme nous venons de présenter le programme de l'enseignement de la grammaire dans le système éducatif algérien d'une part, et de décrire les méthodes adoptées par chaque palier d'autre part.

A ce propos, nous présenterons le contenu de l'enseignement de la grammaire à l'université, en décrivant les objectifs et les compétences visés dans le but de faire le lien entre le contenu et les démarches didactiques de l'enseignement du secondaire et celui du cursus universitaire dans le département du français.

Dans ce sens, le contenu de la grammaire se présente sous le module intitulé: G.L.E, grammaire de la langue d'étude, cette matière s'étale sur 4 semestres (L1, L2) dont le crédit est: 4 et le coefficient est: 2, volume H: 3 H, mode d'évaluation, contrôle contenu + examen

1.5.4.3.1. Descriptif de la matière: G.L.E L1

*Connaissances préalables recommandées:

Avoir acquis des notions générales de la grammaire française

*Présentation de la matière:

Grammaire de la langue d'étude est un enseignement destiné aux étudiants de première année licence, dont le contenu permet d'étudier et de comprendre le fonctionnement de la langue française. Il vise la pratique systématique de la langue et constitue un outil de base pour les autres enseignements de la licence de français

1.5.4.3.1.1. Objectifs de l'enseignement de la grammaire

-Amener l'étudiant à un apprentissage des règles de la langue, des régularités et des exceptions.

-Développer chez l'étudiant, une connaissance et une maîtrise des notions grammaticales de la langue française

-Permettre à l'étudiant de comprendre le fonctionnement de la langue, ce qui va l'aider à s'exprimer, à l'oral ou à l'écrit, dans les autres matières.

L'accent est mis particulièrement, dans cet enseignement sur trois axes ; à savoir, la syntaxe ; l'orthographe, la grammaire et la conjugaison.

.15.4.3.1.2. Contenu de la matière:

*Semestre 1 (pp. 13-15)

| Séance | Intitulé de la séance: | Contenu et objectifs de la séance: | Documents/supports: |
|--------|------------------------|---|--|
| 1 | Prise de contact | - Qu'est-ce que « grammaire de la langue » ? - Expliquer le mode d'évaluation: contrôle continu, examen, crédits, coefficient - Donner le programme | Polycopié |
| 2 | La ponctuation | - Les différents signes de ponctuation. - Connaitre la valeur de chaque signe de ponctuation - Être capable de ponctuer une phrase, un paragraphe, un texte. | Série d'exercices |
| 3 | Les classes des mots | - Connaitre les différentes classes des mots. - Apprendre que chaque mot appartient à une classe grammaticale | - Polycopié - Série d'exercices |
| 4 | Les déterminants | La classe des déterminants: articles (définis, définis contractés, indéfinis), adjectifs possessifs, adjectifs démonstratifs, adjectifs exclamatifs ou interrogatifs, adjectifs indéfinis. | - Polycopié - Série d'exercices |

Tableau 13: le contenu de la matière GLE (S1 L1)
(Descriptif des matières, p10)

En observant le tableau précédent, nous constatons que le contenu de la matière se focalise sur la maîtrise des règles fondamentales de l'usage du français dans une perspective essentiellement normative.

*Semestre 2 (Descriptif des matières 1ère année licence)

| Séance: | Intitulé de la séance: | Contenu et objectifs de la séance: | Documents/supports: |
|---------|----------------------------------|---|--|
| 1 | L'adjectif | -Le genre et le nombre | - Polycopié - Série d'exercices |
| 2 | L'adjectif (suite) | -les fonctions de l'adjectif | -Séries d'exercices |
| 3 | L'adjectif (suite) | -L'accord de l'adjectif qualificatif de couleur | -Polycopié -Série d'exercices |
| 4 | L'adjectif (suite et fin) | les adjectifs numéraux cardinaux et ordinaux | -Polycopié -Série d'exercices |
| 5 | L'adverbe | -La classe des adverbes -L'adverbe de manière comme exemple. | -Polycopié -Série d'exercices |
| 6 | La conjonction et la préposition | Les différentes conjonctions et prépositions | -Séries d'exercices |
| 7 | La phrase complexe | La proposition indépendante- la proposition principale et la proposition subordonnée | -Séries d'exercices |
| 8 | La phrase complexe (suite) | -la juxtaposition | -Séries d'exercices |
| 9 | La phrase complexe (suite) | -la coordination | -Séries d'exercices |
| 10 | La phrase complexe (suite) | -La subordination | -Séries d'exercices |
| 11 | La phrase complexe(suite) | -La relative | -Séries d'exercices |
| 12 | La phrase complexe(suite) | -La complétive | -Séries d'exercices |
| 13 | La phrase complexe(suite et fin) | -la circonstancielle | -Séries d'exercices |
| 14 | Bilan/révision | -Récapitulatif | -Séries d'exercices |

Tableau 14: le contenu de la matière GLE (S2 L1)

(Descriptif des matières, p10)

Le tableau ci-dessus nous montre que la matière GLE est préconisé comme mettant en place toutes les notions grammaticales indispensables pour une maîtrise de la langue française, en commençant du mot jusqu'à la phrase.

.15.4.3.2. Descriptif de la matière GLE (L2)

-Connaissances préalables recommandées:

*Les règles grammaticales de base: les différentes classes et fonctions des mots, conjugaison, la règle syntaxique, flexion

*Notions linguistiques de base telles que: monème, structure, morphologie, syntaxe, dérivation, composition

.15.4.3.2.1. Objectifs de l'enseignement

-Renforcer les connaissances acquises en module de grammaire (L1) qui est réservé à la grammaire dite traditionnelle.

-L'étudiant doit retrouver la progression de la réflexion portée sur les notions d'unité de langue, sa structure et son analyse.

-Faisant partie de la linguistique, l'enseignement suggéré dans ce module doit amener l'étudiant à appliquer les concepts théoriques appris dans la linguistique comme une sorte d'interaction à la linguistique.

.15.4.3.2.2. Le contenu de la matière

*Semestre 1:

| Séance: | Intitulé de la matière: | Contenu et objectifs de la matière: | Documents/supports: |
|---------|--|---|---|
| 1 | Prise de contact et présentation du module | 1. Présenter le module 2. Donner le programme 3. Introduire la transcription phonétique 4. Problématique de mot | - Exercices de transcription |
| 2 | Notions préliminaires | 1. Définition de la 2. morphologie 3. 6. Définition de la syntaxe 4. 7. Distinction: 5. morphologie/ syntaxe | Textes supports |
| 3 | Concepts linguistiques de base | 8. Les unités significatives i. La notion de signe linguistique à partir de la double articulation du langage – La première articulation: le phonème – La deuxième articulation: le Monème | - Textes supports - Exercices de Découpage |

Tableau 15: le contenu de la matière GLE (S1 L2)

(Descriptif des matières, p11)

*Semestre 2:

| Séance: | Intitulé de la matière: | Contenu et objectifs du module: | Documents/ supports: |
|---------|-------------------------------------|--|---|
| 1 | Classe de monèmes | Définition et identification des monèmes -nom, verbe, pronom, les participes, le présentatif -les monèmes fonctionnels: préposition, subordonnant, coordonnant - L'adjectif qualificatif, adverbes, les modalités nominales et verbales | - Textes supports - Exercices |
| 2 | Classe de monèmes | - Sujet, objet, autonomisé, autonome - Monème fonctionnel, modalité nominale, modalité verbale | - Textes supports - Exercices |
| 3 | Applications | Proposition d'exercices d'analyse syntaxique selon la théorie d'André Martinet | Exercices d'analyse Syntaxique |
| 4 | Applications | Proposition d'exercices d'analyse syntaxique selon la théorie d'André Martinet | Exercices d'analyse Syntaxique |
| 5 | Applications | Proposition d'exercices d'analyse syntaxique selon la théorie d'André Martinet | Exercices d'analyse Syntaxique |
| 6 | Relations des unités significatives | 1. La hiérarchie Syntaxique 2. Les rapports de subordination et de coordination 3. Les fonctions primaires et secondaires 4. Les procédé syntaxiques: l'ordre l'autonomie, le fonctionnels | Textes supports |
| 7 | Applications | Proposition d'exercices d'analyse syntaxique selon la théorie d'André Martinet | Exercices d'analyse Syntaxique |
| 8 | Applications | Proposition d'exercices d'hiérarchie syntaxique selon la théorie d'André Martinet | Exercices d'hiérarchie Syntaxique |
| 9 | Applications | -Proposition d'exercices d'hiérarchie syntaxique selon la théorie d'André Martinet | Exercices d'hiérarchie Syntaxique |
| 10 | Applications | - Proposition d'exercices d'hiérarchie syntaxique selon la théorie d'André Martinet - Test | Exercices d'hiérarchie Syntaxique |

Tableau 16: le contenu de la matière GLE (S2 L2) (Descriptif des matières, p11)

D'après le contenu de la matière GLE présenté dans les deux tableaux précédents, on remarque que le programme se limite à l'analyse morphologique des monèmes constituants des énoncés, il vise aussi à déterminer les rapports syntaxiques entre ces derniers dans les phrases simples et complexes.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons évoqué la place de la langue française dans le système éducatif algérien, en précisant son statut et ses objectifs visés dans les quatre paliers d'enseignement: le primaire, le moyen, le secondaire et le palier universitaire, où nous avons signalé les particularités et les bases fondamentales de chaque palier sont mis en relief dans des tableaux récapitulatifs suivis de commentaires.

En outre, nous pouvons dire que l'enseignement de la grammaire constitue la base de connaissance d'une langue, ce qui nous a amené à mettre l'accent sur les particularités de la grammaire enseignée dans chaque palier en se focalisant sur les objectifs visés à travers l'enseignement de la langue et les compétences éventuellement acquisitionnelles.

De plus, nous avons conclu qu'il ya une discontinuité dans les programmes d'enseignement de la grammaire étudiés dans chaque cycle. De plus, nous avons constaté que ces contenus se fonde sur la pratique systématique de la langue en se basant sur la grammaire phrastique et l'enseignement des formes verbales au niveau de phrases isolées.

CHAPITRE 2:

Le système verbal du français & ses caractéristiques

Introduction

Dans ce chapitre, nous tenterons de présenter les descriptions théoriques de système temporel du français. Nous aborderons également la notion du verbe où nous mettons l'accent sur la morphologie et la syntaxe du verbe, qui constitue la pierre angulaire de notre étude.

Nous verrons également tous les concepts théoriques qui traitent le verbe avec toutes ses extensions, et toutes ses particularités.

2.1. Le temps.

Selon le dictionnaire des sciences du langage le temps se définit comme suit:

« On appelle temps une catégorie grammaticale généralement associée au verbe et qui traduit diverses catégorisations du temps « réel » ou « naturel » la catégorisation la plus fréquente est celle qui oppose le présent le moment de l'énoncé produit (ou « maintenant ») et futur, après le moment de l'énoncé (« après maintenant »): ce sont les temps absolus » (Dubois, 2007, p478)

Donc, ce terme est un trait grammatical qui sert à situer un fait (état, action, procès) dans l'axe du temps de l'énonciation.

De ce fait, cette notion de temps est employée avec plusieurs acceptions:

2.1.1. Le temps physique:

C'est le temps objectif unidirectionnel qui s'écoule sans retour.

2.1.2. Le temps vécu:

Ou temps intérieur, c'est une durée variable selon la subjectivité de l'individu qui le subit (Vetters, 1996, p. 15).

Ces deux temps que nous venons de citer ;

- Le temps physique / vécu s'écoulent et avancent progressivement sans retour mais nous avons des repères qui nous permettent de retourner dans le temps de « *promener [nos] regards [s] sur les évènements accomplis, [de] les parcourir dans deux directions, du passé vers le présent ou du présent vers le passé* » (Vetters, 1996, p. 70).

Ces repères constituent le temps chronique ou temps des évènements.

2.1.3. Le temps linguistique:

Pour Laurent Gosselin, le temps linguistique désigne le temps tel qu'il se manifeste dans et par le langage, et plus particulièrement dans et par une langue donnée.

Selon la tradition, le temps linguistique est divisé en trois secteurs (Passé - Présent - Futur).

« Sur le plan sémantique le « temps » selon la grammaire traditionnelle est perçu comme ayant une fonction référentielle déictique ; il renvoie à trois tranches de temps « le présent, le passé, le futur » qui se situent à partir du maintenant de l'acte de parole mais les **autres temps sont référentiels (non déictiques)**, ils expriment une (antériorité) par rapport à un moment repère déjà situé de manière déictique (passé antérieur – plus que parfait - futur antérieur) » (Confais, 2002, p. 205).

Laurent Gosselin (1996) explique dans son ouvrage (Sémantique de la temporalité 1996) que

« le temps (localisation temporelle) peut être absolu ou relatif ; il est absolu lorsque le procès (état, activité) est situé par rapport au moment de l'énonciation (comme présent, passé ou futur) ; il est relatif quand le procès est situé par rapport à un autre procès (comme antérieur, simultané – ou ultérieur soit par exemple: Pierre était heureux (le temps absolu: passé). Il croyait (passé) que Marie viendrait (temps relatif: ultérieur ; non situé par rapport au moment de l'énonciation) » (Gausselin, 1996, p. 10)

2.1.4. Le temps selon Reichenbach

Parmi les modèles qui s'intéressent aux études des relations temporelles et aspectuelles, se présente la perspective de H. Reichenbach.

Reichenbach (1947) est un logicien américain. Ses études étaient pendant une vingtaine d'années le point de départ des travaux contemporains, consacrés à la sémantique temporelle. Reichenbach affirme que le système temporel se fonde principalement sur deux points, à savoir le moment de la parole (point of speech, S) et l'événement (E) suivant le schéma ci-dessous:

E- S: Passé.

E- S: Présent.

E- S: Futur (Vetters, 1996, p. 15)

Donc, il distingue systématiquement trois moments:

E: le moment de l'évènement, **S**: le moment de l'énonciation et **R**: le moment de référence conçu à ce stade comme une coordonnée non pas intermédiaire mais supplémentaire.

En conséquence, dans cette première formulation fondée sur trois coordonnées et trois relations (l'antériorité notée « -« et la simultanéité notée « , ») chaque temps verbal exprime un jeu complexe de relation entre **S** et **R** et entre **R** et **E** en plus la relation entre **S** et **E**, ce qui donne un système à 13 possibilités (Moschler, 2007, p. 107).

| « passé » (R-S) | | | « présent »(R-S) | | | « futur »(S-R) | | |
|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|--------------------|-----------------|---------------------|--------------------|-----------------|---------------------|
| antérieur (E-R) Avais vu | simple (E-S) Vis/voyait | postérieur (R-E) Verrais | antérieur (E-R) | simple (E-S) | postérieur (R-E) | antérieur (E-R) | simple (E-S) | postérieur (R-E) |

Tableau 17: Le système de Reichenbach (Moschler, 2007)

Reichenbach affirme selon les six tiroirs, reconnus en Anglais, la langue étudiée par Reichenbach en procédant de la façon suivante: le moment de la parole **S** sélectionné comme point de départ, par rapport à **S**, **R** peut se situer au même moment dans le passé ou dans le futur.

De ce fait, Carl Vetters (1996) ajoute que Reichenbach considère **E** qui peut se situer avant, après ou au même moment que **R**.

En combinant ces deux relations c'est -à- dire celles entre **E** et **R** et entre **R** et **S**-, on obtient 3 x 3 – 9 possibilités que Reichenbach considère comme formes fondamentales, la troisième relation, celle entre **E** et **S** n'est pas pertinente selon Reichenbach, pour ces 9 formes fondamentales il propose la terminologie suivante (Vetters, 1996)

R&S: R-S Passé

R-S Présent

R-S Future

E&R: E-R Antérieur

E-R Simple

E-R Postérieur.

Donc, Reichenbach a montré la différence entre le passé simple et l'imparfait et les autres formes simples et progressives de l'Anglais en se basant sur un point temporel pour le passé simple et une période de temps pour l'imparfait présentée comme suit:



Le passé simple et l'imparfait selon Reichenbach (Vetters, 1996, p. 18)

2.2. Les valeurs et emplois des temps et des modes

On appelle mode toutes formes verbales que le locuteur utilise pour représenter une action ou un état. Ces formes renseignent sur la manière et les conditions dans les quelles se déroule l'action se présente un état, toutes ces formes de verbe sont les modes (Amhis, 1986, p. 32).

Cela implique que chaque mode outre sa valeur générale à plusieurs emplois, le temps aussi, à coté de son propre sens a des valeurs.

Donc, on distingue six:

2.2.1. Les valeurs des temps de L'indicatif

Le mode indicatif sert à exprimer la réalité d'une action considérée comme certaine ou probable, en la situant dans le présent, le passé ou le futur.

•Le passé simple:

•Le passé simple est employé généralement pour présenter un fait accompli à un moment précis du passé ; il est principalement employé à l'écrit:

-Dans un roman

-Dans un conte

* Il peut aussi exprimer dans le récit une succession de faits:

Ex: Il ouvrit la porte, pénétra dans l'appartement alluma la lumière et se dirigea vers la cuisine.

*** Le passé composé:**

Le passé composé sert à présenter un fait accompli à un moment précis ou non du passé ; il est employé dans la langue orale, les conversations, la correspondance, le rapport oral...

Ex: J'ai bien compris ta question.

*Le passé composé exprime l'aspect accompli.

Ex: L'inspecteur est arrivé il y a cinq minutes

* Il exprime aussi l'antériorité (Amhis, 1986, p. 83)

* Antériorité par rapport au présent de l'indicatif.

Ex: Aussitôt qu'il a fini son travail, il sort se promener.

* Antériorité par rapport au futur (dans l'expression de la condition ou de l'hypothèse).

Ex: Si vous n'êtes pas venu dans une heure, nous reviendrons vous chercher.

• Il sert aussi à formuler des dépêches, des gros titres dans les journaux, des nouvelles courtes..

*Le premier ministre a annoncé une série de mesures pour lutter contre le covid 19.

• Le passé composé exprime aussi des faits historiques anciens:

Ex: Christophe Colomb a découvert l'Amérique.

•L'imparfait de l'indicatif:

•L'imparfait de l'indicatif est une forme simple (qui ne se construit pas avec un auxiliaire) apte à traduire l'aspect non- accompli.

Donc, il sert à exprimer un passé dont on n'envisage pas les limites, un passé qui dure, « je travaillais » peut se traduire pas

«J'étais en train de travailler », cette action est en cours de réalisation au moment où elle est envisagée, et qu'on peut représenter ainsi:

L'imparfait

----->

Je travaillais

Une action à l'imparfait (Amhis, 1986, p91)

Donc, l'imparfait est employé dans certaines situations, pour exprimer:

* L'habitude ou la répétition

Ex: Il prenait le train à la même heure.

* La durée dans le passé

Ex: Il pleuvait depuis la veille.

*L'explication

Ex: C'était le miroir.

* Dans une description

Ex: Il y avait beaucoup de monde dans l'école, ce matin: les élèves

s'avançaient pour entrer dans les classes, les professeurs discutaient ; c'était affreux.

* L'imparfait est employé pour énoncer un fait historique daté avec précision dans le passé; C'est un imparfait historique:

Ex: En 1715, mourait Louis XIV, se mettait alors en place la régence de Philippe d'Orléans qui allait durer jusqu'en 1727.

* Pour formuler ou exprimer une demande avec politesse

* S'il vous plaît, je voulais savoir votre avis concernant notre projet.

*** Le plus que parfait**

On emploie généralement le plus que parfait pour exprimer qu'un fait passé s'est déroulé avant un autre, mais avec un intervalle de temps entre les deux:

*Avant un fait au passé composé

Ex: Nous avons reçu cet homme si sympathique que nous avons rencontré l'année dernière

* Pour exprimer l'idée d'habitude d'une action qui se déroulait immédiatement avant une autre.

Ex: Dès que nous avons fini nos travaux, ma mère nous faisait dîner.

* Pour exprimer un fait éventuel

Ex: Je te l'avais dit

* Il sert également à exprimer le regret, dans une proposition indépendante exclamative.

Ex: Ah! Si j'avais su.

*** Le passé antérieur**

Le passé antérieur, employé pour exprimer un fait passé qui s'est déroulé juste avant un autre exprime au passé simple ; on l'emploie dans la langue écrite

Ex: Dès qu'il eut fini d'expliquer, la cloche sonna.

Le présent de l'indicatif

Le présent de l'indicatif a des valeurs secondaires, il sert à exprimer un fait qui se déroule au moment même où l'on parle, c'est un présent qui correspond au présent du locuteur

Ex: D'où vient ce bruit ?

Vous voyez bien qu'il travaille

* Il sert aussi à exprimer un fait qui se prolonge dans le passé ou dans le futur. (Le Robert, 1996, p. 21).

Ex: Il fréquente cette école depuis quatre ans.

Ex: Il attend une surprise.

*Exprimer un fait futur présenté comme dépendant directement d'un autre fait (Le Robert, 1996, p21).

Ex: Un mot plus de ta part et je te jette dehors.

* Le présent exprime également un passé très récent, un passé se confond presque avec le présent de locution

Ex: Il sort à l'instant → signifie → il vient tout juste de sortir

* Exprimer une vérité scientifique:

Ex: La terre tourne autour du soleil.

* Exprimer un fait habituel

Ex: Tous les jours, il fait une longue promenade.

* Le présent de l'indicatif sert aussi à mettre les faits en relief dans un récit au passé qu'on rend « présents » par la narration c'est ce qu'on appelle

«le présent de narration ».

Ex: Ils étaient tous à l'attendre, et tout à coup, il entre, souriant.

* « *Il sert à faire une analyse historique, un compte rendu ou un commentaire pour exprimer des événements passé qu'on veut « actualiser » comme si ou voulait faire du lecteur un témoin direct, c'est un présent qu'on utilise généralement à l'écrit* »(Le Robert, 1996, p 80)

*** Le futur simple:**

Généralement, on emploie le futur pour exprimer ou situer une action, un événement dans l'avenir réel.

Ex: On terminera demain.

Cet exemple traduit une action dont on envisage la réalisation dans l'avenir.

C'est un futur temporel.

Ex ;Je vous avouerai que je l'ignore moi-même.

* Dans cet exemple, le futur traduit une atténuation de l'affirmation, il se substitue au présent de l'indicatif (je vous avoue) (Ibid, p86).

C'est un futur modal.

* Le futur simple est employé aussi pour exprimer la valeur de l'impératif, il traduit la certitude du sujet parlant qui ne doute pas de la réalisation de l'ordre qu'il donne.

Ex: Vous le ferez par ce que je vous le demande.

*** Le futur antérieur:**

Le futur antérieur est employé pour exprimer un fait futur, antérieur à un autre fait futur exprimé, lui, au futur simple

Ex: Je serai déjà partie quand vous arriverez.

- Dans une proposition indépendante, le futur antérieur exprime qu'une action sera accomplie à un moment du futur.

Ex: Dans un mois, il sera parti (Amhis, 1986, p88).

* Le futur antérieur est employé pour indiquer qu'un fait à venir aura lieu avant le moment dont on parle.

Ex: Dépêchez- vous sinon vous n'aurez jamais fini pour samedi

* Donc, il sert à exprimer la supposition.

Ex: Il n'est pas arrive, il aura manqué le train

* Il permet aussi l'expression de l'éventualité, de probabilité.

Ex: Allons à la plage, nous aurons au moins passé un bon après midi

* Dans cet exemple l'événement appartient au futur, l'accomplissement de l'action est envisagé.

*** Le futur proche:**

On emploie généralement le futur proche pour situer un fait dans un avenir très proche, selon les façons suivantes:

* Le verbe « aller » au présent de l'indicatif suivi de l'infinitif.

Ex: On va faire une petite comparaison.

* Le verbe « devoir » au présent de l'indicatif suivi de l'infinitif:

Ex: Elle doit se faire opérer la semaine prochaine.

* Employer « être sur le point » au présent de l'indicatif suivi de l'infinitif:

Ex: Elle est sur le point d'achever son devoir.

* En effet, pour exprimer le futur dans un récit au passé, on emploie le présent du conditionnel:

Ex: Je savais qu'il viendrait (je sais qu'il viendra).

2.2.2. Le subjonctif

Le mode subjonctif est, par excellence, le mode de la proposition subordonnée, bien qu'on le trouve parfois dans des propositions indépendantes ou principales. Il exprime généralement une idée d'incertitude ou de possibilité (Le Robert, 1996, p. 28).

* Pour exprimer le souhait et le désir.

Ex: Il aimerait mieux que vous restiez chez vous.

* Pour exprimer l'ordre et la volonté.

Ex: Je veux que vous m'accompagniez.

Le mode subjonctif s'emploie en subordonnée complétive après les verbes de volonté:

* Verbes qui expriment un sentiment: souhaiter, désirer, craindre, redouter, s'étonner.

Ex: Je désire qu'il soit là immédiatement.

* Verbes qui expriment l'ordre: ordonner, interdire, exiger, vouloir.

Ex: J'exige que tu sois fidèle.

* Verbes qui expriment l'incertitude: penser, croire, douter.

Ex: Je ne pense pas qu'il revienne.

* En effet, le subjonctif s'emploie encore après les verbes impersonnels: il arrive que, il est temps que, il fait que, il convient que, il importe que, il suffit que, il vaut mieux que.

Ex: Il fait que vous soyez présents à la réunion.

* Il est à noter que le mode subjonctif s'emploie après certaines conjonctions de subordination ou locutions conjonctives.

* Après les locutions de but ou de conséquence: afin que, pour que, de manière que.

* On signale également, que le subjonctif s'emploie après certains adjectifs ou participes: après les expressions suivantes: être choqué que, content que, enchanté que, fier que, heureux que, indigné que, surpris que, pair que, triste que.

Ex: Je suis content que vous puissiez venir.

*** Valeurs des temps du subjonctif**

Le présent du subjonctif est employé dans une subordonnée au subjonctif avec un verbe au présent, au futur simple, à l'imparfait de l'indicatif ou au présent du conditionnel dans la principale (Le Robert, 1996, p. 32).

* Lorsqu'on veut exprimer un fait qui se déroule au même moment que celui de la principale ; il s'agit ici de la simultanéité.

Ex: Je préférerais bien qu'il me rende mes livres.

* On peut l'employer aussi lorsqu'on veut exprimer un fait futur par rapport à celui exprimé par la principale ; c'est la postériorité:

Ex: Je ne crois pas qu'il vienne demain.

Le passé du subjonctif est employé dans une subordonnée au subjonctif avec un verbe au présent, au passé, au futur simple, de l'indicatif ou au présent de conditionnel dans la principale:

Ex: Je regrette que tu sois parti si tôt hier

2.2.3. Le conditionnel

Le conditionnel s'emploie comme mode et comme temps, d'une manière générale, le conditionnel traduit une action dont la réalisation est liée à une condition.

*** Le conditionnel mode:**

Présent: il sert à exprimer un fait soumis à une condition:

1- pour exprimer un désir, un souhait, un rêve ou un regret:

Ex: - Cela me ferait plaisir de vous voir.

Ex: - J'aimerais bien qu'il arrive.

2- Pour formuler une demande avec politesse:

Ex: - Pourriez-vous me dire la vérité.

3- Il sert à marquer la possibilité, la probabilité et l'apparence

Ex: - On dirait qu'il a peur.

***Passé 1ère forme:**

Il sert à indiquer qu'un fait aurait eu réalisé dans le passé si une ou plusieurs conditions avaient été remplies:

- Si tu avais travaillé plus, tu aurais réussi ton examen.

* Pour relater un fait qui demande à être vérifié:

Ex: Selon certaines rumeurs, le président aurait démissionné

*** Passé 2ème forme:**

Il est employé spécialement dans la langue littéraire.

*** Le conditionnel temps**

Le conditionnel temps s'emploie pour exprimer le futur dans une proposition subordonnée, après un verbe principal au passé, sans aucune idée de condition.

Dont il peut être au:

* **Présent:** où il exprime le futur dans une subordonnée lorsque le verbe de la principale est au passé (imparfait, passé simple, passé composé, plus que parfait) c'est ce qu'on appelle le futur dans le passé:

Ex: - Il a annoncé (annonçait, avait annoncé, annonce) que il viendrait en retard (Il annonce [présent] qu'il viendra [futur] en retard.

* **Passé:** 1ère forme il exprime le futur antérieur dans une subordonnée, lorsque le verbe de la principale est au passé (imparfait, passé simple, passé composé, plus –que- parfait) c'est ce qu'on appelle le futur antérieur dans le passé:

Ex: -Il a annoncé (annonçait, avait annoncé, annonce) qu'il serait déjà parti quand j'arriverai (Il annonce [présent] que il sera déjà parti [futur antérieur] quand j'arriverai)

2.2.4. L'impératif

Le mode impératif exprime uniquement l'ordre le conseil et la défense

* L'impératif présent

Il sert à exprimer un ordre ou une défense

Ex: -Pars, immédiatement

N'en parle à personne

* Avec le verbe vouloir, il s'emploie pour formuler un ordre d'une façon moins sèche:

Ex: -Veuillez sortir, s'il vous plait

* Il s'emploie également pour formuler un conseil

Ex: - Ralentissez un peu !

* Pour exprimer une hypothèse ou une condition

Ex: -Lisez ce livre et vous en appréciez plus. (si vous lisez ce livre...)

* Pour exprimer l'hypothèse

Ex: - Suivez ou ne suivez pas, cela m'est complètement égal.

* L'impératif passé

Il s'emploie pour exprimer qu'un ordre doit être réalisé pour un moment précis

Ex: -Ayez achevé ce travail pour demain sans faute.

2.3. L'aspect

« L'aspect sert à indiquer si un moment ou bien un évènement concret est en cours ou terminé. Donc l'aspect concerne l'achèvement d'une occurrence concrète d'une situation » (Vetters, 1996, p. 79). Cela signifie que l'aspect désigne la manière dont s'exprime le

développement de l'action d'un verbe. Il caractérise son déroulement, son accomplissement, sa durée, son achèvement et sa délimitation.

La catégorie de l'aspect se décompose en aspect lexical et aspect grammatical.

2.3.1. L'aspect lexical

Ce type d'aspect correspond à la nature du procès (activité, état, accomplissement) exprimé par le lexème verbal ou verbe

En effet, l'aspect lexical constitue une « qualité sémantique invariante » du verbe c'est -à-dire qu'il peut être objectif lorsque le locuteur ne peut pas le modifier.

2.3.2. L'aspect grammatical

Définit le mode de présentation du procès (accompli, inaccompli, itératif) tel qu'il est indiqué essentiellement par les marques grammaticales (temps morphologiques, adverbes d'aspect).

Donc, l'aspect grammatical constitue une variation signifiante du verbe, il est subjective où le locuteur peut le modifier suivant son choix.

Gosselin Laurent (1996) distingue quatre types d'aspect:

2.3.3. L'aspect aoristique (perfectif):

Nommé dans la perspective guillaumienne « aspect global », le procès est montré dans son intégralité (les deux intervalles coïncidents): $I \square \square B1, II \square \square B2$ ⁷

Ex: il traversa le carrefour.

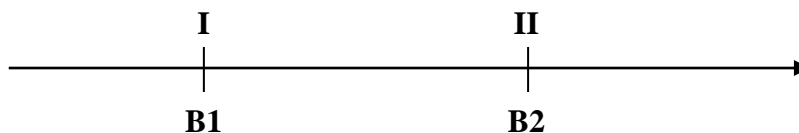


Fig 1 : (Gausselin, 1996, p. 10)

2.3.4. L'aspect inaccompli (imperfectif):

Ne présente qu'une partie du procès ; l'intervalle de référence inclus dans celui du procès: $B1 \langle I ; II \rangle B2$.

Ex: il traversait le carrefour (l'imparfait doit être interprété ici au sens de était en train de traverser)

⁷ Selon Reichenbach les signes (I-II) correspondent aux paramètres de référence (intervalle de référence), (B1-B2) correspondent aux paramètres d'énonciation (intervalle d'énonciation)

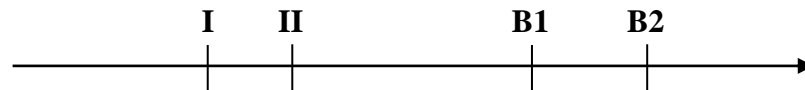


Fig 2 : (ibid)

2.3.5. L'aspect accompli:

Qui montre l'état résultant du procès ; $B2 \langle I \rangle$;

Ex: il allait terminer son travail depuis dix minutes



Fig 3 : (ibid)

2.3.6. L'aspect prospectif

Qui présente la phase préparatoire ; $II \square \square B1$; **Ex:** il allait traverser le carrefour (Gosselin, 2005)

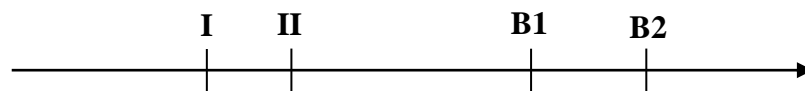


Fig 3 : (Gosselin, 2005)

Nous concluons que l'aspect se présente globalement comme une perspective subjective liée au choix du locuteur. C'est aussi suivant le type de la date qu'il veut apporter à sa phrase. De ce point précis l'aspect constitue également un auxiliaire du temps référence et contribue à sélectionner un type de positionnement temporel..

Nous signalons aussi, que le système verbal se manifeste par deux dimensions temporelles relatives à la distinction guillaumienne entre le temps impliqué (l'aspect) et le temps expliqué, il les définit comme suit:

* **Le temps expliqué** désigne « le temps époque » celui qui pose un moment et met le procès décrit en relation avec le monde, en le localisant sur l'axe du temps. Le verbe est situé par rapport au moment où l'on parle (le temps d'univers)

Ex: - Je parle à haute voix.

* **Le temps impliqué (ou aspect)** « C'est est une qualité interne à l'évènement ou au prédicat une du procès, cela affirme que le temps impliqué est un temps abstrait, un temps signifié » (Confais, 2002, p. 205). Le verbe est limité par le temps de l'évènement

Ex: - Aujourd'hui, les chasseurs ont terminé la chasse.

Verbes en -r l-re s-s-t selon les temps

Indi: prés -e-es-e

Subj: prés -e-es-e (Pinchon, 1981, pp. 26-27-28).

- Les règles selon les quelles se répartissent les bases: verbes à deux bases: Je, tu croi-s, nous- croy-ons

- Le temps fondamental est le présent de l'indicatif: la connaissance du présent de l'indicatif permet de construire les autres temps: l'imparfait de l'indicatif se construit sur les bases des personnes 4, 5 du présent.

- Le subjonctif présent est formé sur la base de la personne 6 pour certains verbes sur deux bases: celle de la personne 6 et celles des personnes 4, 5.

2.4. Définition du verbe

Selon Grevisse le verbe est défini comme étant: « *le mot qui exprime l'action, l'existence ou l'état du sujet ou encore l'union de l'attribut au sujet* ». (Grévisse, 1980, p. 668)

Donc, le verbe est considéré en langue française comme l'une des parties du discours qui sont différentes natures de mots ou locutions. On dit aussi une classe grammaticale ou une catégorie grammaticale variable qui se conjugue, c'est-à-dire affectée par plusieurs catégories morphologiques.

Ainsi signale Grevisse (1980): « *un mot qui se conjugue, c'est-à-dire qui varie en mode, en temps, en voix, en personne et en nombre* » (Grévisse, 1980, p. 108)

Nous pouvons également signaler que le verbe indique parfois le passage à un état, comme le souligne Grevisse « *un mot qui se conjugue, c'est-à-dire qui varie en mode, en temps, en voix, en personne, et en nombre*» (ibid)

2.4.1. Le verbe selon les grammaires (traditionnelle, structurale, générative)

« *Le verbe est un mot qui exprime le procès, c'est-à-dire l'action que le sujet fait (comme dans l'enfant écrit) ou subit (comme dans cet homme sera battu), ou existence du sujet (comme dans les méchants existent), ou son état ou sur passage d'un état à l'autre (comme dans les feuilles jaunissent) ou encore la relation entre l'attribut et le sujet (comme dans L'homme est mortel)* (Dubois, 1999, p. 505)

Par conséquent, nous pouvons tirer de cette citation que le verbe a une fonction précise qu'il doit remplir dans un énoncé.

*En linguistique structurale

« *C'est un constituant du syntagme verbal dont il est la tête, il se définit par son environnement, c'est-à-dire par le fait qu'il est, en français par exemple, précédé d'un syntagme*

nominal sujet et suivi éventuellement d'un syntagme nominal objet. Il se définit aussi par ses marques de temps, de personnes et de nombre ». (ibid, p105)

A cet effet, nous concluons que le verbe est le noyau de syntagme verbal, il s'identifie en fonction du temps, et aussi de nombre.

***En linguistique générative**

«.....dans une formulation lexico-sémantique des énoncés, le verbe(ou prédicat) est la fonction essentielle qui gouverne des arguments leur nombre, leur agencement » (ibid, p506)

Du point de vue fonctionnel, Mahmoudian (1976) signale que le verbe se caractérise par les deux traits définitoires présentés ci-dessous:

- Il est spécialisé: dans ce cas il n'a pas de fonction proprement dite: Il n'est subordonné à aucun noyau mais constitue le sommet de la hiérarchie fonctionnelle ; les autres éléments ou syntagmes de la phrase lui sont subordonnés.

- Il se combine avec le paradigme des modalités verbales: Un verbe est un monème qui se présente toujours accompagné d'une unité de paradigme des modalités verbales.

2.4.2. Critères d'identification du verbe

Selon Bescherelle, le verbe s'identifie dans une phrase selon quatre critères: (BESCHERELLE, 1990)

- Le critère formel il se conjugue.

- Le critère de combinaison: il n'est pas précédé de déterminants mais souvent de pronoms personnels

- Le critère de sens: il évoque souvent une action.

- Le critère de fonction: il est le noyau de la phrase, point de rattachement des compléments.

2.4.3. Les types de verbe

Le verbe est l'élément central de la phrase française. Il décrit une action, situe un événement, un fait, il peut aussi exprimer un état et une action subie. Il possède les trois particularités suivantes:

- Le verbe se caractérise par des particularités

- Le verbe fait partie des classes des mots variables

- Le verbe est le noyau de syntagme verbal

- Le verbe possède 8 types selon leurs différentes particularités syntaxiques: (les verbes auxiliaires, les verbes transitifs et les verbes intransitifs, les verbes pronominaux, les verbes

attributifs, les verbes impersonnels, les semi-auxiliaires, les verbes d'état, les verbes perfectifs et imperfectifs)

2.4.3.1. Les verbes auxiliaires

Les auxiliaires sont les verbes (être, avoir) qui servent à former les temps composés et qui peuvent accompagner d'autres verbes pour exprimer une nuance de temps. Ils servent à l'accord du participe passé.

En effet, les verbes auxiliaires se divisent en trois types: (les auxiliaires d'aspect, les auxiliaires de modalité, les auxiliaires de conjugaison)

a- Les auxiliaires d'aspect

Ils servent à indiquer l'état du verbe à l'infinitif, de situer l'action dans le temps (avant, au début, à la fin, après..), d'indiquer sa progression.

L'auxiliaire est suivi d'un verbe à l'infinitif dont il précise le degré d'accomplissement.

Exemple:

- Aller + infinitif: L'action exprimée au futur proche ⇒ Elle va faire une surprise à sa sœur
- Être + en train de + infinitif: L'action est en cours ⇒ Il est en train de suivre la leçon
- Être + en train de + infinitif: L'action est en cours ⇒ Il est en train de suivre la leçon
- Venir+infinitif: l'action vient juste de finaliser ⇒ Elle vient d'achever ses exercices

b- Les auxiliaires de modalité

Ils permettent d'indiquer la nécessité, la volonté, la possibilité ou le point de vue de l'énonciateur, ils se présentent sous différentes formes:

- La nécessité → il doit terminer ses exercices.
- La possibilité → je peux préparer le repas.
- La volonté → il veut faire une surprise à sa sœur.
- Le point de vue de l'énonciateur: Amine paraît en forme, il semble malade.

c- Les auxiliaires de conjugaison

Ce type d'auxiliaire sert à former un verbe à un temps composé, il existe deux auxiliaires: être/avoir.

On accompagne le participe passé d'un verbe pour former les temps composés.

La plupart des verbes utilisent l'un ou l'autre auxiliaire, toutefois, certains verbes peuvent être utilisés parfois avec l'auxiliaire **avoir** (**J'ai** stationné ma voiture au coin de la rue) parfois avec l'auxiliaire **être**(**Je suis** stationné au coin de la rue).

On remarque que le sens de la phrase change selon l'auxiliaire employé. Généralement, on utilise avoir pour exprimer l'action, alors qu'être exprime l'état qui résulte de l'action.

d- l'emploi des auxiliaires

Généralement, on utilise l'auxiliaire **avoir** avec la plupart des verbes, incluant dans les temps composés l'auxiliaire être, on l'utilise dans les cas suivants:

- Avec les verbes transitifs
- Avec la plupart des verbes intransitifs
- Avec les verbes impersonnels (des météo)

L'auxiliaire **être** est moins souvent utilisé dans la formation des temps composés, habituellement, on l'utilise uniquement dans les cas suivants:

- Dans une phrase passive
- Avec les verbes pronominaux
- Avec certains verbes intransitifs qui expriment un mouvement ou une transformation (comme: aller, arriver, mourir, partir, rester, venir...)

2.4.3.2. Les verbes transitifs / les verbes intransitifs

On appelle un verbe transitif lorsqu'il commande un complément de verbe (complément direct, complément indirect). On en regroupe deux catégories:

- Les verbes transitifs direct: Ils introduisent un complément d'objet direct appeler COD, pour l'identifier on peut le remplacer par la question « quoi »

Ex:

Elle a vécu une enfance difficile
(C.O.D)

Qu'est ce qu'elle a vécu ?

- Les verbes transitifs indirect: Ils introduisent un complément d'objet indirect COI ;

Ils utilisent une préposition (à, de, sur...) pour introduire le complément. Pour l'identifier on peut remplacer par la question à quoi?

Ex:

Le père donne des conseils à son fils
Quoi? Des conseils à qui? à son fils

*** les verbes intransitifs**

Les verbes intransitifs ne peuvent pas être suivis d'un complément d'objet, un verbe peut être transitif et à fois intransitif, tout dépend du contexte de la phrase.

Ex: Elle commence à son exposé/ les examens commencent

2.4.3.3. Les verbes pronominaux

Le verbe pronominal est un verbe accompagné d'un pronom personnel à la même personne grammaticale que le sujet et qui se conjuguent seulement avec l'auxiliaire être au temps composé.

Le verbe pronominal reforme deux pronoms même personne qui se suivent, le premier et un sujet et le deuxième fait parti du verbe pronominal et qui le complète.

Exemple:

Je me demande.

sujet le pronom du verbe le verbe

• Il y a deux types de verbes pronominaux:

*** Les verbes essentiellement pronominaux**

Lorsqu'un verbe est essentiellement pronominal, le pronom complément placé devant le verbe est obligatoire et fait parti de la forme infinitive.

Exemple:

S'intéresser, s'entraîner, s'évanouir....

*** Les verbes occasionnellement pronominaux**

Des verbes peuvent être occasionnellement pronominaux dont ils peuvent ou non être précédé d'un pronom complément, c'est le contexte qui déterminera la forme à employer.

Exemple:

Elle se prépare pour la fête

Elle prépare ses devoirs

2.4.3.4. Les verbes attributifs

Le verbe attributif est un verbe qui est construit avec un attribut de sujet, exprime une manière d'être, un état et non une action.

Les principaux verbes attributifs sont le verbe être et les verbes équivalents (qui peuvent être remplacés par le verbe être) paraître, sembler, devenir, demeurer, rester, avoir l'air (les verbes d'état).

Ces verbes sont toujours suivis d'un attribut de sujet, c'est-à-dire d'une caractéristique que l'on donne au sujet.

Exemple:

Cet homme semble triste

Elle paraît fatiguée

On ajoute à cette liste. Les verbes: trouver, juger, nommer, vivre, mourir, tomber, arriver, sortir, revenir, partir, lorsqu'ils sont présents dans une phrase passive (où le sujet ne fait pas l'action) ces verbes sont en emploi attributif.

2.4.3.5. Les verbes impersonnels

Les verbes impersonnels se conjuguent uniquement à la troisième personne du singulier à l'aide du pronom impersonnel 'il' qui sert de sujet n'as pas d'antécédent, il le remplace rien.

Il existe deux verbes impersonnels:

***Les verbes essentiellement impersonnels**

Ils se construisent uniquement avec le pronom 'il' qui n'a pas d'antécédent, on ne pourrait pas les conjuguer avec les autres personnes grammaticales.

Comme les verbes des météo (pleuvoir, neiger, ventiler....) et d'autres verbes: falloir, suffire, s'agir; qui sont essentiellement impersonnels.

Exemple

Il pleut

Il faut être conscient

Pour réussir, il suffit de travailler davantage

***Les verbes occasionnellement impersonnels**

Il y a des verbes qui sont dans certains contextes, c'est des verbes occasionnellement impersonnels

○ Pour vérifier si un verbe est occasionnellement impersonnel on utilise la forme impersonnel où la forme personnelle, on peut remplacer le pronom (il) par le pronom(elle) ou par un groupe nominal, si la phrase devient illogique, le verbe est utilisé à la forme impersonnelle

Exemple

Il manque des chaises dans cette salle

Elle manque de chaise/salle manque de chaises

Ici le verbe manquer utilise la forme impersonnelle puisqu'on peut pas le remplacer avec un autre sujet que le pronom impersonnel « il »

2.4.3.6. Les semi-auxiliaires

Ce type de verbe sont présentés comme suit: Aller, venir, devoir, pouvoir, savoir, vouloir, faire.... Il se diffèrent selon leur emploi

●Aller/ venir

Ils sont suivis de l'infinitif d'un verbe pour marquer le futur proche et le passé récent.

Exemple:

Je vais commencer le débat (futur proche)

Il vient d'achever ses devoirs (passé récent)

•Devoir/ pouvoir/ savoir/ vouloir:

L'ensemble de ces verbes marquent la modalisation

Le verbe à l'infinitif qui les suis

Pouvoir → exprime la possibilité

Devoir → exprime la nécessité

Vouloir → exprime le désir

Savoir → la compétence

Exemple:

Elle sait parler le français

Il doit exécuter son travail

•Faire:

Le cas où le sujet ne fait pas l'action mais il doit s'exécuter par quelqu'un d'autre, Il peut-être substitué à un autre verbe

Exemple:

Il fait un travail

Il fait un gâteau

Et fais un bon voyage

2.4.3.7. Les verbes d'état:

Il y a des verbes qui indiquent l'état dans lequel se trouve le sujet, ils introduisent souvent un attribut

2.4.3.8. Les verbes perfectifs/ imperfectif

Un verbe est perfectif lorsqu'il comporte une limitation temporelle par lui-même, il est imperfectif lorsqu'ils ne comportent pas de limitation temporelle.

Exemple:

Les verbes perfectifs: Arriver, attendre, entrer, fermer, préparer, tuer, aboutir...

Exemple:

Les verbes imperfectifs: Adorer, admirer, classer, courir, errer, habiter, marcher, m'éditer...

2.4.4. Les formes verbales

Le verbe est un mot variable, sa morphologie diffère selon la catégorie grammaticale en fonction du mot et de la voix.

À ce propos, le verbe se manifeste en deux formes:

•La forme simple

C'est une forme verbale qui comporte un seul terme, posé d'un radical exprimant son contenu rationnel attaché à des désinences (terminaisons) conjoint au radical, qui couronnent aux modes, aux temps, aux personnes et aux nombres dans le système verbal de Français, les formes simples sont les suivantes: ⁸

| Mode | Temps |
|--------------|--|
| Indicatif | Présent/ imparfait/ passé simple/ futur simple |
| Conditionnel | Présent |
| Subjonctif | présent/imparfait |
| Impératif | Présent |
| Infinitif | Présent |
| Participe | Présent |

Tableau 18: Les formes simples des verbes

•La forme composée

C'est une forme verbale qui comporte deux termes ou plus, l'auxiliaire avoir (être disjoint) + participe passé qui donne une forme composée, elle exprime essentiellement l'aspect accompli/ l'aspect.

Pour bien former la forme composée, il faut maîtriser la conjugaison des auxiliaires avoir/être car ils construisent la base essentielle de la forme composée, sans oublier la maîtrise des règles de l'accord du participe passé.

Les temps composés sont construits de la même façon auxiliaire conjugué au temps correspondant + participe passé du verbe à conjugué.

Selon le système verbal du français les formes composées sont classées ci-dessous:

| Mode | Temps |
|-----------|---|
| Indicatif | Passé composé/ plus que parfait/ passé antérieur/ futur antérieur |

⁸ Les aspects des verbes, disponible sur www.stydylibr.com/doc/4419234/ les aspects-du-verbe, consulté le 27/06/2020

| | |
|--------------|-------------------------|
| Conditionnel | Passé |
| Subjonctif | passé/ plus que parfait |
| Impératif | Passé |
| Infinitif | Passé |
| Participe | Passé |

Tableau 19: les formes composées des verbes

*** la conjugaison des verbes**

La conjugaison désigne l'ensemble des formes que peut prendre un verbe en fonction de la personne et du nombre, du temps et du mode et la voix.

En effet, le verbe pense de trois utilités fondamentales dans la phrase:

- **Indique l'action** Cela permet de situer l'action dans le temps
- **Indique la personne** Cela permet d'identifier qui fait l'action du verbe
- **Indiquer le nombre de personnes dans l'action** Il permet de préciser combien de personnes fait l'action
- **Indiquer la voix (active/ passive)** c'est-à-dire préciser si l'action est faite ou subie par le sujet

De plus, il y a des éléments fondamentaux pour la maîtrise de la conjugaison, ils sont présentés ci-dessous:

*** le radical et la terminaison**

- Le radical

C'est la base essentielle d'un verbe qui lui sert à exprimer son sens, la partie initiale d'un verbe suivie d'une terminaison

- le radical des verbes du premier groupe en 'er'

(Sauf aller): cette catégorie des verbes possède généralement un seul radical

Exemple:

Réclamer: Le radical est (réclam)

- Il y a certains verbes en 'er' se modifient leur radical le but de respecter la ponctuation
 - les verbes en 'yer' remplacent y par i devant e muet: essayons, tu essaies
 - les verbes qui se terminent par 'cer' ou 'ger' on ajoute une cédille ou un 'e' muet pour adoucir la consonne

Exemple:

Il remplacera, il remplaçant

→ les verbes en (eler/eter/éerer)

changent le ‘e’ ou le ‘é’ en ‘è’

Exemple:

Nous achetons, j’achète

Nous espérons, j’espère

→ les verbes (appeler/ Jetter) doublent le ‘l’ ou le ‘t’ devant un ‘e’ muet

Exemple:

J’appelle, nous appelons

jetterai, nous jetons

- le radical des verbes du 2 ème groupe en “ir”

exemple:

finir se conjugue ainsi:

finis-finis-iss_ons -fin_iss_ant-finir_ons-finir_iez-finirent

- le radical des verbes du 3 ème groupe:

Sai(je sais)

sav(nous savons)

sach(vous sachez)

sauf(ils sauraient)

voir les radicaux ci-dessous:

vu(je vis)

viv(vous vivez)

véc(ils vécurent)

*** les autres verbes**

Allée a entre 1et 6 radicaux, seuls être /avoir ont plus de 8 radicaux différents

-La terminaison

La terminaison est partie finale du verbe, jointe au radical, elle se modifiées en fonction du temps, du mode, et de la personne et du nombre

2.5. La morphologie verbale

Le verbe a plusieurs formes qui se distinguent selon la personne, le nombre, le mode et le temps, L’ensemble de toutes ces formes se regroupent dans la conjugaison, cette catégorie appartient à la morphologie (flexionnelle) définie par G, Mounin (1974) comme « *une étude des formes sous lesquelles se présente les mots de langue, des changements dans la forme des mots* »

pour exprimer leur relation à d'autres mots de la phrase, des procédures de formation de mots nouveaux, etc. » (Mounin, 1974, p. 221)

Dans ce sens, nous signalons que la morphologie vise son objet d'étude à la formation des mots c'est-à-dire la flexion et la dérivation.

Selon Jean. Dubois

« la morphologie a deux acceptions (signification) principales:

Ou bien la morphologie est la description des règles qui régissent structure interne des mots, c'est-à-dire les règles de combinaison entre les morphèmes racines pour constituer les mots (règles de formation des mots) et la description des formes divers qui prennent c'est mots selon la catégorie de nombre, de genre, de temps, deux personnes et pour la flexion (la flexion des mots ce qui concerne les langues flexionnelle)

« La morphologie est la description à la fois des règles de la structure interne des mots et des règles de combinaison des syntagmes en phrase » (Dubois, 1999, p. 327)

Donc, la morphologie consiste à étudier la composition des mots, cette dernière se fait à partir de plus petite entité appelée morphème ; le morphème se définit comme étant une unité minimale d'analyse grammaticale, qui se divise en deux types: Le morphème lexical (lexème), le morphème grammatical (qui concerne notre étude)

2.5.1. Le morphème lexical

Permet au mot une individualité sémantique, il peut renvoyer à des concepts abstraits comme le nom, l'adjectif, et l'adverbe⁹

2.5.2. Le morphème grammatical

Permet au mot d'être en relation avec l'autre élément constituant un mot ou une phrase exemple:

***Le mot:** dans le mot espérons, le "ons" est un morphème grammatical qui indique la conjugaison verbale en justifiant l'accord entre le sujet et le verbe

En effet, le morphème grammatical renvoie à une catégorie grammaticale comme le temps, le mode, la personne, le genre, le nombre, et la voix

***La personne et le nombre**

Le verbe s'accorde toujours avec le groupe de mots ou la personne exerce en fonction de sujet nommé: La personne dont le verbe français se conjugue avec six personnes

3 personnes au singulier: Je-tu-il/elle-on

⁹ Disponible sur: www.hypothèses.org, cours de morphologie, Barbara Rahma, consulté le 21/06/2020

3 personnes au pluriel: nous-vous-ils/elles

Au niveau de l'acte d'énonciation, l'ensemble de ces personnes se présente ainsi:

1-la première personne: représente la personne ou les personnes qui parlent

2-la deuxième personne représente la personne ou Les personnes à qui l'on s'adresse

3-la troisième personne représente la personne ou Les personnes extérieures au contexte de l'énonciation

les personnes cités précédemment peuvent être au singulier (une seule personne)ou au pluriel

(deux personnes et plus) où la terminaison des verbes change selon le nombre (singulier ou pluriel) est selon les personnes

Exemple:

| personne | Singulier | Pluriel |
|------------------|-----------------|-------------------|
| 1 ^{er} | je peux | nous pouvons |
| 2 ^{ème} | tu peux | vous pouvez |
| 3 ^{ème} | il/elle/on peut | ils/elles peuvent |

➤ La délimitation

Si la phrase laisse entendre que l'action est limitée dans le temps, c'est là qu'on remarque qu'elle a une valeur aspectuelle limitative. Si la phrase ne laisse pas entendre que l'action est limitée dans le temps, elle a une valeur aspectuelle non limitative.

Exemple:

Son père appela: Au passé simple, cette action a un début et une fin, donc ce verbe a une valeur aspectuelle limitative

Exemple:

Son père lui appelait: A l'imparfait, le début et la fin de l'action non précisé, donc ce verbe a une valeur aspectuelle non limitative

➤ L'accomplissement

L'aspect du verbe se définit selon l'action en cours (non accomplie) et l'action achevée (action accomplie)

Exemple:

- Les enseignants se réunissent aujourd'hui dans la salle → (action non accomplie)

- Aujourd'hui, les enseignants se sont réunis dans la salle → (action achevée) accomplie

➤ La voix

C'est une catégorie grammaticale qui permet d'étudier le rôle du sujet par rapport au procès dont on distingue trois voix:

La voix active: Indique que le sujet est l'agent du procès Les étudiants ont écrit leur exposé

La voix passive: Indique le sujet est patient du procès Les exposés ont été écrit par les étudiants.

•**La voix pronominale:** Indique que le sujet en même temps agent et patient Ce journal se vend bien

2.6. La syntaxe du verbe

*Définition de la syntaxe

Le mot syntaxe tire son origine du latin *syntaxis* qui veut dire ordonner/ arranger. Il s'agit d'une partie intégrante de la grammaire qui consiste à étudier les mots et les relations que ils entretiennent entre eux pour former des phrases correctes.

Du point de vue linguistique, la syntaxe étudie les règles de la construction des mots et des phrases.

A cet effet, nous concluons que l'analyse syntaxique d'une phrase consiste à rechercher le verbe conjugué dans une phrase, pour en dégager le syntagme nominal et le syntagme verbal.

Pour cela, nous retiendrons que le fait qu'étudier le verbe, c'est décrire la relation que le verbe entretient, dans la phrase, avec les différents éléments de son entourage [...]

la syntaxe au contraire s'intéresse non seulement au verbe Lui-même, mais aussi à tous les éléments qui entrent en relation avec lui (BESCHERELLE, 1990, p. 126)

2.6.1. Le verbe noyau de la phrase

Le verbe procède plusieurs particularités morphologiques sémantique et syntaxique, prouve son utilité et son rôle central dans la phrase comme l'affirme Tesnière « *le nœud des nœuds ou nœud centrale, il est au centre de la phrase, dont il assure l'unité structurale en nouant les divers éléments en seul faisceau, il s'identifie avec la phrase* » (Tésnière, 1969)

A ce sens, nous retiendrons que c'est autour de ce noyau (le verbe) que les éléments de la phrase s'articulent ; c'est par rapport au verbe qu'ils marquent leur fonction

2.6.2. Principes généraux d'accord

Le verbe s'accorde en genre et en nombre avec son sujet aux temps simples comme aux temps composés avec la troisième personne du pluriel, la terminaison est "ent"

Aux temps composés avec l'auxiliaire être, le participe passé s'accorde en genre et en nombre Au temps composés avec l'auxiliaire avoir, le participe passé ne s'accorde en genre et en nombre que si le C.O.D le précède (avant le verbe)

2.6.2.1. Accord du verbe avec le sujet

Le verbe d'accord en personne et en nombre avec son sujet

Ex: les enseignants se réunissent

Nom sujet pluriel verbe 3 pers pluriel

- Accord du verbe avec des sujets de personnes différents, lorsque la phrase comporte des sujets de personnes différentes, l'accord du verbe se fait comme suits:

2^{ème} personne + 3^{ème} personne: le verbe se met à la 2^{ème} personne de pluriel

Ex: Amine et toi partirez en voyage ce weekend.

1^{er} personne + 2^{ème} personne ou 3^{ème} personne: le verbe se met à la 1^{er} personne du pluriel.

Ex: Les amis et moi allons en excursion.

*Accord du verbe avec un sujet collectif:

Lorsque le sujet commence par une foule de ... une troupe de,, une assemblée de ... une bande de ..., le verbe peut se mettre au singulier ou au pluriel

Ex: une bande de jeunes passaient dans la rue

- Accord du verbe avec un sujet introduit par beaucoup de....., Si le sujet est introduit par: beaucoup de....la plupart.....bon nombre....., peu de.....ect, le verbe se met, en général, au pluriel.

Ex: la plupart des étudiants sont absents

2.6.2.2. Accord du participe passé employé avec être

- pour les verbes qui forment leurs temps composés avec être, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet (tomber, arriver, partir, aller....)

Exemple:

L'étudiante est arrivée en retard

Sujet, nom p. passé

Fém. sing fém. sing

2.6.2.3. Accord du participe passé employé avec avoir

Pour les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire avoir aux temps composés, le participe passé ne s'accorde pas avec le sujet

Exemple:

Les touristes ont pris des belles photos

Sujet

Le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le COD si il est placé avant le verbe.

Exemple:

Cette chemise, je l'ai achetée du centre

fémn.sin. COD. fémn.sing

- Ce sont les amis que j'ai rencontrés à l'université

2.6.2.4. Accord du participe passé des verbes pronominaux

- Les verbes pronominaux forment leurs temps composés avec être

Exemple:

Je me suis lavé

Lorsque le pronom (me, te, se) est le complément d'objet direct du verbe (se rencontrer, se baigner, se vendre, se sauver.....) le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet

Exemple:

Ex: Amina et Lynda se sont rencontrées à midi

- Lorsque le pronom est le COI du verbe (se faire mal, se dire, d'acheter ...), le participe passé ne s'accorde ni en genre ni en nombre avec le sujet

Ex: Elle s'est cassé son bras droit

2.7. Les caractéristiques du système verbal du français

La description du système verbal du Français repose sur deux systèmes ; le premier est oral contrairement au second est écrit.

En effet, le système verbal du français se caractérise des par:

- La limitation du nombre des éléments grammaticaux (ou morphèmes) servant à construire une forme verbale: le nombre des éléments grammaticaux (désinences et marques de temps) qui servent à construire une forme verbale à partir d'une base est limité. On peut dresser la liste des désinences comme celle des marques de temps, les mêmes éléments sont donc employés plusieurs fois dans l'ensemble de la conjugaison: à titre d'exemple: t marque de temps caractérise le futur et le conditionnel.

- La limitation du nombre des morphèmes dans chaque forme particulière:

chaque forme verbale compte au plus quatre éléments, y compris la base:

2.éléments/ tu pars par-s.

3.éléments/nous lis-i-ons.

4.éléments/ nous li-r-ions.

- Les règles selon les quelles se répartissent les désinences: si les désinences du pluriel sont près que uniques: -ons (4) -ez (5) -ent (6) sauf au futur et dans quatre présents- ont, au singulier, elles sont plus variables. Il existe deux grands systèmes concurrents: -e-es-e/-s-s-t qui se répartissent selon les types d'infinitif au présent de l'indicatif: verbes en-er- e-es-e.

verbes en -r l-re s-s-t

Selon les temps

Indi: prés -e-es-e

Subj: prés -e-es-e (Pinchon, 1981, pp. 26-27-28).

- Les règles selon les quelles se répartissent les bases: verbes à deux bases: Je, tu croi-s, nous- croy-ons.

- Le temps fondamental est le présent de l'indicatif: la connaissance du présent de l'indicatif permet de construire les autres temps: l'imparfait de l'indicatif se construit sur les bases des personnes 4, 5 du présent.

- Le subjonctif présent est formé sur la base de la personne 6 pour certains verbes sur deux bases: celle de la personne 6 et celles des personnes 4, 5.

Les différences entre l'écrit et l'oral sont surtout évoquées au niveau de la phrase, donc lorsque les liens entre mots sont réalisés au moyen de règles grammaticales. Il faut donc décrire les différences entre la syntaxe de l'écrit et celle de l'oral, supposées être produites dans des conditions classiques de production, et c'est à chacun de les nuancer en les envisageant dans le cadre d'un continuum de pratiques.

L'une des différences se situe dans le respect ou non de l'ordre des mots (sujet + verbe + objet). Pour nuancer, il faut préciser que cette règle syntaxique n'est cruciale que dans le produit final écrit, et encore, seulement dans les formes classiques de l'écrit. À l'oral, l'ordre des mots est plus libre même s'il obéit à une logique qui transmet l'importance subjective que le locuteur donne à l'acte d'énonciation de ses idées. D'autres différences sont évoquées, très importantes d'ailleurs, puisqu'il s'agit de la morphologie qui est marquée différemment à l'écrit et à l'oral comme l'affirme Blanche-Benveniste(1997)

« *La morphologie qui donne le marquage grammatical, entre autres de genre et de nombre, est cruciale pour l'orthographe des mots. Le langage oral n'est pas dépourvu d'indices morphologiques, même s'ils sont moins identifiables. Les liaisons par exemple, peuvent marquer le pluriel des noms. Ainsi, les différences entre l'écrit et l'oral se situent sur un continuum pour ce qui est des structures syntaxiques, mais pour la morphologie, elle est parfois guidée par des principes radicalement différents* » (Blanche-Benveniste, 1997, p67).

Conclusion

En conclusion, nous retiendrons que le verbe constitue l'élément essentiel de la phrase dont il assure l'homogénéité car il est considéré comme étant le noyau à qui se rattachent les différents groupes ou complément, en portant les marques de temps, du mode, du nombre et de la personne, cela affirme le rôle central du verbe dans l'organisation de la phrase où André Martinet signale « *c'est le centre de l'énoncé* » (Martinet, 1979, p15); c'est « *l'élément irréductibles d'un énoncé [...]* ou *le noyau central de cet élément* » (Martinet, 1979, p87)

Cela indique son rôle ancestral autour du quel s'organisent et s'ordonnent les autres éléments dans un énoncé.

CHAPITRE 3:

L'erreur & son analyse

Introduction

Dans ce chapitre, nous étudierons les théories de l'analyse contrastive et l'analyse d'erreur qui vont nous permettre dans un premier temps de formuler une typologie d'erreur, et d'explicitier dans un second temps des techniques de correction adoptées dans notre démarche analytique.

3.1. Distinguer l'erreur de la faute

Pour distinguer l'erreur de la faute, c'est une tâche qui n'est pas facile, il faut avoir des connaissances et un savoir-faire.

La distinction entre ces deux concepts renvoie à une autre distinction établie par la théorie chomskyenne entre compétence et performance. L'erreur se relève de la compétence, la faute de la performance

3.1.1. Erreur

Au sens étymologique, le terme « *erreur* » qui vient du verbe latin *error*, de *errare* est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent.* » (*Le petit Robert*, 1985 p.684) ;

« *un jugement contraire à la vérité* » (*Le petit Larousse illustré*, 1972, p390).

En didactique des langues étrangères, les erreurs «*relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)* » ; Marquilló Larruy (2003, p120). Il est donc évident qu'elles sont bien différentes des fautes.

3.1.2. Faute

Étymologiquement issu du mot latin *fallita*, de « *fallere=tromper* », la faute est considérée comme « *le fait de manquer, d'être en moins.*» (*Le petit Robert*, 1985, p763) ; «*erreur choquante, grossière, commise par ignorance* » (*le petit robert*, 1985, p684) « *le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc.* » (*Le petit Larousse illustré*, 1972, p420)

En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)* » cité par Marquilló Larruy (2003, p120). Il est donc possible de dire que, dans notre quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre.

3.2. Les types d'erreurs en production écrite

Depuis longtemps, l'utilisation des erreurs à l'oral et à l'écrit occupaient une place importante dans les travaux sur l'acquisition des langues. En général, en situation de production écrite, il est reconnu que l'évaluateur a tendance à sanctionner énormément les fautes d'ordre morphosyntaxique. Or, il est important de prendre en considération les autres critères d'évaluation.

Concernant les erreurs qui font partie du processus d'apprentissage, il serait insensé de les considérer comme impardonnables.

Au contraire, elles sont la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son « interlangue » dont le système linguistique est en train de se mettre en place, donc, il est indispensable d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiation. De cette façon, elles ne seront plus ressenties comme négatives, mais tout au contraire comme un moyen d'apprendre et de progresser.

Quant à l'écrit, il est essentiel de savoir distinguer les différentes erreurs possibles et de les classer pour pouvoir y remédier.

Selon Tagliante (2001), concernant la pédagogie de l'erreur, il propose plusieurs types d'activités: activités de conceptualisation, activités de systématisation et activités de réemploi. La conceptualisation grammaticale représente la méthodologie de l'approche communicative que l'apprenant met en œuvre lors de son apprentissage d'une langue étrangère.

Ainsi, l'apprenant développe ses capacités intellectuelles, ses techniques de réflexion, d'analyse et de synthèse. Dans la deuxième phase, il s'agit d'une systématisation des règles de grammaire. Cette phase vise à aider l'apprenant à maîtriser les connaissances qu'il possède pour pouvoir ensuite acquérir de nouveaux savoirs, ce qui va l'aider à se situer, à comprendre ses compétences et à valoriser ses points positifs afin de pouvoir les employer dans sa production écrite.

Ensuite, les activités de réemploi visent l'appropriation et la fixation des règles grammaticales que l'apprenant a découvertes en conceptualisation.

Selon Tagliante (2001), il existe cinq types d'erreurs à savoir:

Les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique.

En ce qui concerne notre étude, ce qui nous intéresse ce sont les erreurs linguistiques, qui se réparties en deux types d'erreur:

3.2.1. Erreur de contenu

Quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) à rédiger,

l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant. Sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors-sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne. Il est évident que lors de la production écrite, certains nombre de mots sont « imposés à l'apprenant et on lui accorde une marge de 10 % en plus ou en moins. » déclare Charnet et Robin-Nipi (1997, p11)

En outre, Demmane (2011) « Une autre consigne souvent négligée est le type de texte. L'apprenant doit respecter le type de texte. Il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, ni écrire une lettre qui prend la forme d'un récit. Au moment de la rédaction, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) pour assurer la cohérence textuelle deviennent ainsi indispensables » (Demmane, 2011)

A cet effet, l'apprenant doit nécessairement employer des outils comme (les articulateurs logiques) pour assurer une bonne articulation du texte. Il doit également respecter le genre du texte.

En effet, nous concluons que ce type d'erreur se focalise sur le non-respect de la consigne, au niveau de l'organisation du texte, la cohésion entre les idées, la liaison logique et la longueur du texte.

3.2.2. Erreur de forme

Ce type d'erreur concerne les erreurs linguistiques, à savoir lexicales, syntaxiques, morphologiques et orthographiques ; ces erreurs se résument à l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc. Demmane (2011) ajoute que

« Ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelle qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle. En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible » (ibid)...

3.2.3. L'erreur de performance

Autrement dit erreurs "bêtes" celles que l'on regrette, étourderies ou " lapsus": erreurs aléatoires, perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue, due à la fatigue, au stress, à l'émotion occasionnés par les conditions du devoir. L'apprenant connaît la règle qu'il devait appliquer donc il est capable de corriger son étourderie.

3.2.4. L'erreur de compétence

Ces erreurs nommées « intelligentes », révélant une activité intellectuelle de l'apprenant, erreurs systématiques, commises tant que les représentations dont elles procèdent ne seront pas déjouées: ce sont des erreurs que l'apprenant est incapable de corriger, mais il est capable d'expliquer la règle qu'il a appliquée.

A ce sens, Corder fait appel à la dichotomie compétence vs performance, échafaudée par l'illustre N. Chomsky, afin d'expliquer les nuances qui existent entre ces deux notions.

Par définition, les erreurs systématiques sont des erreurs de compétence alors que les erreurs non-systématiques sont des erreurs de performance.

« Les erreurs de performance seront par définition non -systématiques, et les erreurs de compétence systématiques. » (Corder, 1980, p. 13)

Dans ce sens, on distingue d'autres types d'erreurs en fonction de leurs causes principales dont Jack C. Richards affirme que: *« L'erreur se divise en trois types »* (Richards, 1980)

3.2.5. L'erreur interlinguale

C'est un problème provenant de la langue source de l'apprenant. Le type d'erreur dans le cas où l'apprenant n'arrive pas à distinguer un trait de la langue cible qui est différent de la langue source pour la production en langue cible.

3.2.6. L'erreur intralinguale

Ce type d'erreur résulte de l'apprentissage défectueux ou partiel de la langue cible de l'apprenant. Elle révèle une difficulté chez l'apprenant qui ne parvient pas à appliquer toutes les règles concernées afin de produire des énoncés en langue cible. Il commet parfois erreurs en mélangeant les règles grammaticales.

3.2.7. L'erreur développementale

Ou application abusive d'une règle. Ce type d'erreurs relève des hypothèses que l'apprenant se fait au cours du développement de son apprentissage. Par exemple, il peut donner un participe passé inapproprié en abusant la règle de formation du participe passé comme mettant « compris » au lieu de « compris ». L'erreur est classée également en fonction de la compréhension du message en erreur globale et erreur locale. Le premier type d'erreur amène à une mauvaise compréhension de l'énoncé alors que dans le deuxième il s'agit d'une déviation quelconque mais cette erreur ne gêne pas la compréhension de l'énoncé.

3.3. La source des erreurs

Avec les nouvelles approches, l'erreur dans les productions écrites est placée au centre de la démarche pédagogique. Il convient de souligner que:

« *L'enseignant s'efforcera de diagnostiquer la nature des erreurs, d'en identifier la source et d'en percevoir la genèse afin de concevoir des stratégies de remédiation qui permettent à l'élève de surmonter l'obstacle et de poursuivre sa progression* » (Daniel, 1998, p. 89)

Selon J.P.ASTOFLI (2011) qui rend compte de la pluralité des facteurs susceptibles de causer des erreurs notamment celles relatives à la production écrite. Il nous propose une typologie des erreurs qu'elles soient relatives à l'apprenant c'est-à-dire: les erreurs concernant les démarches adoptées et les erreurs dues à une surcharge cognitive, à sa conception du savoir c.à.d. les erreurs relevant de la compréhension des consignes, les erreurs témoignant des représentations notionnelles des apprenants et les erreurs liées au transfert des connaissances d'une discipline vers une autre, ou quelles soient liées aux dispositifs et méthodes d'enseignement soit les erreurs causées par la complexité propre du contenu, les habitudes scolaire et mauvais décodage.

En ce qui concerne ce sujet, plusieurs linguistes tels que *Larry Selinker(1972)*, *S.P. Coder(1980)* et d'autres identifient certaines sources d'erreurs possibles dans leurs ouvrages. Selon ces linguistes, les erreurs des apprenants proviennent de cinq sources principales:

3.3.1. Interférence de la langue maternelle

Dès le début des études contrastives, on affirme que la langue maternelle peut influencer l'étude de la langue étrangère.

« *Les individus ont tendance à transférer les formes et les sens, et la distribution des formes et des sens de leur langue native et leur culture étrangère.* » (R.Lado, 1981, p. 2)

Pour certains psycholinguistes comme *Selinker(1972)*, l'apprentissage de la langue consiste en la formation d'habitudes. Lorsque l'apprenant commence à apprendre une nouvelle langue, il commence ainsi à former des nouvelles habitudes et anciennes habitudes peuvent se transférer aux nouvelles.

En fait, le transfert peut faciliter ou au contraire créer des difficultés dans l'apprentissage de la langue étrangère. Le transfert est dit " positif" lorsque la connaissance de la langue source aide à mieux apprendre la langue cible, plus vite et plus facilement. En revanche, lorsque le transfert cause des difficultés, il devient " négatif", ou l'interférence, peut causer des erreurs à tous les niveaux.

3.3.2. Généralisation abusive des règles de la langue cible

Ce critère s'explique ainsi:

« La généralisation abusive est un phénomène où l'apprenant crée lui même une structure après avoir appris quelques structures de la langue cible, généralisée à des structures ayant certaines caractéristiques communes avec la bonne, mais dont l'emploi reste inadéquat. »
(D.A.Norman, New York)

En effet, ce critère se divise en trois types classés comme suit:

3.3.2.1. Confusion entre des règles déjà apprises et des règles nouvelles

C'est là où l'apprenant applique incorrectement des règles déjà apprises dans une situation donnée, c'est à dire qu'il crée d'après son expérience un énoncé anormal avec la langue cible.

3.3.2.2. Non respect des restrictions de règles

Le non- respect des restrictions de règles est l'application des règles ou des structures dans des contextes où elles ne s'appliquent pas. Nous considérons cela comme une analogie abusive comme dans le cas de la structure de certains verbes ayant une signification proche.

3.3.2.3. Simplification des règles

Comme l'apprenant a une expérience limitée, il ne règle pas toutes les règles ou toutes les structures dans la langue cible. C'est pourquoi, lorsqu'il veut communiquer et doit employer une structure ou un mot qu'il maîtrise mal, il risque d'utiliser une règle apprise dans un autre contexte en appliquant là où elle ne convient pas. C'est le cas du genre des noms en français: l'enseignant dit souvent à ses apprenants que le nom terminant par "e" est fréquemment au féminin.

3.4. L'analyse des erreurs

3.4.1. Un survol historique sur les approches de l'analyse des erreurs

Les premières approches sur le statut et la place accordée à l'erreur apparaissent d'abord dans l'ouvrage intitulé « *manières de langage* » de Walter de Bibbesworth en 1296 (cité par Cuq 2004, p 86) sur la grammaire de la langue française.

Considérée dans les méthodologies traditionnelles et directe comme un témoin des faiblesses des apprenants, elle était sanctionnée, sa présence n'était pas tolérée, son statut était négatif.

Selon Corder (1980) le statut de l'erreur dans les travaux de l'acquisition des langues ainsi:

- De la fin du XIXe siècle au début du XXe siècle, l'erreur témoigne des faiblesses ;
- De 1940 à 1960, l'erreur est exclue de l'apprentissage ;
- De 1960 à présent, l'erreur est considérée comme un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage.

En effet, avec les méthodologies audio orales et audio visuelles, l'erreur est devenue inévitable et tolérée initialement, et considérée comme un parasite qui vient troubler négativement l'apprentissage si elle persistait.

Avec l'avènement de l'approche communicative, l'erreur atteint un statut positif, et devient une composante nécessaire et un repère facilitateur et pertinent dans le processus d'apprentissage des langues étrangères.

Donc, l'erreur est passée de la notion de défaillance à celle d'indice et guide objectif dans l'apprentissage d'une LE

3.4.2. De l'analyse contrastive à l'analyse des erreurs

L'analyse contrastive est le premier révélateur des erreurs. Cette analyse se fait entre la langue maternelle et une langue étrangère. Elle permet de trouver les difficultés dans l'apprentissage d'une langue ainsi que la source de ces difficultés. Germain (1993) prouve aussi que l'apprentissage d'autres langues étrangères est à l'origine des difficultés rencontrées lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce qui veut dire que les erreurs commises par les apprenants d'une langue étrangère sont le résultat des interférences entre cette nouvelle langue à apprendre et les autres langues déjà apprises. En effet, l'apprenant transfère les habitudes, les connaissances de sa langue maternelle et des autres langues étrangères apprises sur la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre. L'analyse contrastive permet de relever les erreurs, les difficultés et les obstacles. Elle permet ensuite de les analyser pour enfin trouver des solutions et des remédiations.

Partant d'une vision empirique, les chercheurs ont développé, à partir des années 1960, une nouvelle approche qui est en étroite relation avec l'apprentissage et l'acquisition des langues étrangères. *L'analyse des erreurs* a été, donc, développée afin d'appréhender les différentes contraintes qui entravent l'assimilation des langues cibles.

Le pionnier de cette nouvelle approche est l'illustre P. Corder, qui a échafaudé les bases et les principes de cette approche en se basant plus au moins sur des travaux antérieurs

échafaudés par d'autres chercheurs, à l'instar de N. Chomsky, afin d'élaborer certains concepts. Dans cette perspective Corder explique que:

« On a vu dans l'étude contrastive exhaustive des systèmes linguistiques de la langue étrangère (LE) et de la LI de l'apprenant une contribution majeure des linguistes à l'enseignement des langues. Il devait en ressortir un inventaire des zones de difficultés rencontrées par l'apprenant, cet inventaire contribuant à orienter l'attention des enseignants vers les zones justiciables d'un soin et d'une insistance particuliers, afin de surmonter, ou même d'éviter, les difficultés ainsi prévues. Une telle contribution n'a pas toujours convaincu les enseignants, déjà familiarisés, de par leur expérience pratique, avec ces difficultés. Aussi n'ont-ils pas perçu cette contribution des linguistes comme un apport d'informations nouvelles et pertinentes. Ils ont constaté, par exemple, que nombre d'erreurs qui leur étaient familières n'étaient de toute façon pas prévues par les linguistes. Les enseignants se souciaient moins en effet de l'identification de ces difficultés que de la façon de les traiter, d'où ils ont estimé, à juste titre, que les linguistes n'avaient finalement que peu d'informations à leur apporter. » (Corder, 1980, p9)

Dans les années 70, l'analyse contrastive est vivement critiquée à cause de son caractère théorique, et du manque au niveau de son fondement empirique, en considérant que les fautes contrastives ne constituent qu'une minorité des fautes.

Partant de cette critique, qui donne naissance à l'analyse d'erreurs, venue pour la substituer et combler les lacunes de l'analyse contrastive, ceci notamment à la suite des travaux de S.P. Corder en 1980. Ces modifications concernent surtout le sens de l'erreur, le but de l'identification de l'erreur ainsi que l'objet d'étude.

A cet effet, il est indispensable de signaler la distinction entre la faute et l'erreur.

3.4.3. Les étapes de l'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs comme l'affirme Corder (1967), comporte trois étapes importantes et incontournables:

3.4.3.1. Trouver l'erreur

Il s'agit dans cette étape de dégager l'erreur, c'est là où on exige à l'apprenant la maîtrise des normes de la langue cible afin de diagnostiquer ces aberrations linguistiques à l'égard des normes.

3.4.3.2. Décrire l'erreur

Dans cette étape les chercheurs procèdent à une description minutieuse de chaque anomalie linguistique dans les textes du corpus.

3.4.3.3. Expliquer l'erreur

Il s'agit dans cette étape, à expliquer ces lacunes vis-à-vis de la norme linguistique. Ceci requiert des compétences, non seulement de la langue cible, mais aussi de la langue source (la langue maternelle). Aussi, nous essayerons de revenir à la linguistique contrastive pour essayer d'appréhender ces aberrations ou anomalies par rapport aux normes.

Dans l'ensemble, des études scientifiques publiées jusqu'ici, nous pouvons constater deux types de classifications générales. D'une part, la classification en catégories linguistiques générales (morphologie, syntaxe, lexique) ou en catégories grammaticales (articles, prépositions, pronoms, etc.). D'autre part, la classification selon les stratégies de surface, c'est-à-dire portant sur l'omission d'un élément (she sleeping), l'emploi fautif d'un morphème ou d'une structure.

Ces types de classification ont l'avantage de permettre une description précise des fautes, c'est pour cela que leur utilisation est privilégiée dans les recherches sur l'analyse d'erreur.

3.5. L'erreur en grammaire textuelle

Cette discipline s'est développée dans les années 1960, avec Benveniste(1966) et Grimas(1983) et s'est vulgarisée dans les années 1980-1990 avec la collaboration des travaux de Combettes (1983) et Adam(1999), elle travaille sur ce qui contribue à la cohérence et la cohésion du texte. La grammaire textuelle explique le rôle que jouent les différents connecteurs (temporels et logiques), qui permettent de bien voir les grandes organisations du texte et les articulations entre les différentes phrases, c'est une discipline assez riche et vaste.

De plus, la grammaire de texte a été mise en place vis-à-vis de la grammaire de phrase en privilégiant la notion de discours au lieu de phrase. Dans cet ordre d'idée, Sophie Moirand et Peytard Jean (1992) avance que: « *parler de grammaire de textes, c'est aussi et encore parler d'analyse de discours* ».

En fait, étudier la grammaire textuelle consiste alors à interpellier le domaine de l'analyse de discours tout en recherchant une dimension discursive ou communicative de la langue cible plus particulièrement dans un contexte étranger où l'apprenant cherche à s'approprier une compétence communicative et par la suite à la perfectionner.

A cet effet, la grammaire du texte considère que l'organisation interne du texte s'opère à trois niveaux, agissant entre eux de manière hiérarchisée.

3.5.1. La microstructure

Ce niveau inférieur concerne le fonctionnement et le rapport des unités à l'intérieur des phrases. C'est ce qui occupe la grammaire habituelle dans son travail de syntaxe. Ce niveau

concerne également les relations entre les phrases, à la fois dans leur cohésion sémantique (par exemple, reprise par les pronoms ou les temps verbaux) et dans leur connexion pragmatique (par exemple, les articulateurs).

3.5.2. La superstructure

Elle s'intéresse aux différentes parties du texte vues comme une organisation séquentielle pour en étudier la régularité. A titre d'exemple connu, il faut citer les travaux sur le schéma narratif de Propp (1928), Bremond(1964), Greimas(1983), Adam(1999). On sait que le texte narratif, malgré la complexité des variantes, s'organise autour d'une superstructure dont le repérage fournit aux élèves des stratégies de lecture/écriture utiles qui gagnent ensuite à être enrichies et nuancées. Plus généralement, on admet qu'un certain nombre de types de textes s'identifient par leurs superstructures (appelées également « plans de texte » par J.M. ADAM1999). Si l'élève sait identifier ces superstructures, il dispose d'un outil le rendant plus efficace dans sa lecture comme dans son écriture

3.5.3. La macrostructure

Elle porte sur l'ensemble d'un texte ou sur une partie, elle concerne son organisation « en profondeur », qui renvoie à ce qu'on nomme le sens « profond » du texte. Deux opérations permettent d'identifier les macrostructure: la paraphrase ou (reformulation) et le résumé. Elles sous-entendent qu'on peut modifier la surface du texte tout en conservant son sens global.

3.5.4. A propos de la cohérence/ la cohésion

Pour assurer le développement des idées et des informations relatives à un thème bien déterminé dans un texte, chaque paragraphe doit respecter le principe de cohérence. Les passages au sein d'un même texte ne doivent pas être en contradiction. De préférence, il faut qu'il y ait une liaison raisonnable entre les unités textuelles pour éviter toute perturbation à l'intérieur du texte et alors les difficultés de compréhension chez les élèves lors de l'analyse textuelle.

Cet enchaînement s'articule autour des règles de la cohérence élaborées par Charolles dont on cite:

- La règle de répétition: Charolles(1999) affirme « *pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte* » (Charolles, 1999, p76). Cela veut dire que la plupart des phrases du texte doivent prendre appui sur des éléments qui se retrouvent connus de la nature du thème, donc de relever les substitutions diaphoriques qui sont les anaphores et les cataphores.

Ces éléments diaphoriques trouvent leur concrétisation dans les différentes

nominalisations, pronominalisations, substitutions lexicales, définitions et ellipses.

•La règle de progression: Charolles (1999) conçoit « *Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique renouvelé* » (*ibid.*).

Si la première règle concerne la partie thématique, celle-ci a trait à la partie rhématique.

•La règle de contradiction: Selon Charolles(1999) « *Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présumé par une occurrence antérieure de celle-ci par inférence* » (*ibid.*).

La règle de relation: Charolles (1999) déclare « *Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que l'effet qu'il dénote dans le monde représenté soit relié* » (*ibid.*).

3.5.5. A propos de la reprise de l'information

Chaque texte est appelé à assurer la continuité séquentielle en s'appuyant sur des éléments de répétition. Ces différentes façons de reprendre l'information doivent être observées, manipulées et expérimentées. D'ailleurs, les pronoms sont les substitués les plus utilisés, nous citons entre autres: les possessifs, les démonstratifs etc. la détermination des noms est également intéressante. Les changements lexicaux telles que la synonymie, les termes génériques, spécifiques etc. Mais si le processus de substitution n'est pas maîtrisé, dans ce cas le texte se heurte à des difficultés d'interprétation (ambiguïté).

3.5.6. A propos du choix des temps verbaux

Cette règle déclenche un grand intérêt dans la cohérence textuelle. En français, il existe deux grands éléments dans le système verbal ; le premier concerne bien le récit(le type narratif) et les temps du passé. Le deuxième renvoie au discours et aux moments de l'énonciation. La conjugaison est l'élément crucial par lequel la notion du texte ait du sens.

Il existe des moyens syntaxiques et sémantiques pour maintenir et augmenter la cohérence des textes:

a- Le choix des temps verbaux: il convient de choisir le système de temps approprié au type de texte.

b- l'utilisation d'articulateurs: bien choisis, ils renforcent la cohérence d'un texte et en facilite la lecture.

c- Le choix du lexique: pour constituer les champs lexicaux et les champs sémantiques.

3.5.7. L'erreur en progression thématique

C'est la manière dont le texte se développe. Il convient de dire que l'information progresse selon plusieurs types de progressions par le biais d'un ensemble de phrases contenant un thème

précis, toute information nouvelle s'appelle propos. Parmi les progressions les plus fréquentes, nous trouvons la progression à thème constant visant le traitement de l'information du général vers le particulier.

Il existe plusieurs progressions thématiques. Dans ces progressions une phrase appelle une autre mais les enchaînements diffèrent selon diverses combinaisons, et ce comme suit:

*La progression linéaire

Dans la progression linéaire, le thème d'une phrase est issu du thème de la phrase précédente et ainsi de suite.

*La progression à thème constant

C'est quand le même thème traverse tout le texte. Cette progression est plus fréquente que la précédente, elle suit le schéma suivant:

Thème 1 → Rhème 1

Thème 2 → Rhème 2

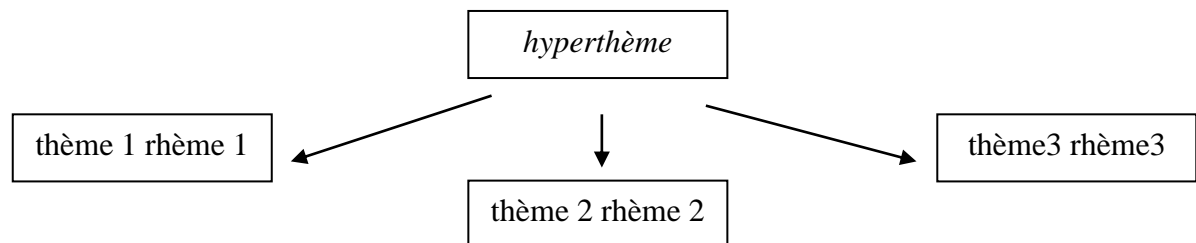
Thème 3 → Rhème 3

La progression à thème constant (Combettes, 1983, p47)

* La progression à thème dérivé

Elle est sans doute la plus complexe. On peut avoir deux cas.

Une progression à thème dérivé d'un **hyperthème** linguistiquement exprimé (c'est-à-dire un thème présent dans tout le texte).



La progression à thème dérivé (Combettes, 1983, p64)

3.6. La typologie textuelle

C'est la catégorisation des textes selon différentes théories. Cette classification reste problématique et complexe par rapport au genre textuel. Les textes se catégorisent selon plusieurs approches:

3.6.1. L'approche textuelle

Cette approche s'intéresse à l'organisation du texte en cherchant la composition régulière des textes, pour arriver à leur structure (les séquences et les paragraphes...) les théoriciens parlent de genres textuels.

3.6.2. L'approche fonctionnelle

Pour cette école les textes se catégorisent selon le point de vue de la communication. Donc il y a une relation entre les textes et le schéma de la communication de Roman Jakobson (1973) et ses fonctions du langage (conative, métalinguistique...)

3.6.3. L'approche communicationnelle

Le fondateur de l'approche Bakhtine (1984) ne sépare pas l'écrit de l'oral. Il trouve que toute production verbale, écrite et orale se réalise dans le cadre « **d'un genre de discours** ». Cette production varie selon les personnes et le sphère de l'échange verbal. Selon lui, il existe deux types de genres:

-genres premiers: dialogues quotidiens, lettres.

-genres seconds: roman, théâtre, ouvrage

*Le genre textuel

C'est la production individuelle des types de textes c'est-à-dire la mise en œuvre des énoncés. Comme l'affirme Bakhtine (1984) « *tout énoncé particulier est assurément individuel, mais chaque sphère d'usage du langage élabore ses types relativement stables d'énoncés [d'énonciations], et c'est ce que nous appelons les genres discursifs [du langage] »(ibid).*

Selon lui, le genre est la production personnelle de textes de chaque personne, il voit que les genres sont divers et cette diversité vient de la diversité de l'être humain et ses langues. Selon J.M ADAM (1999) le genre est une catégorie de classement de textes définie par une tradition (la fable, la comédie ; le roman...), nous pouvons dire qu'un genre englobe plusieurs types de texte.

*Le type textuel

C'est une catégorie de classement de textes fondée sur des critères linguistiques observables dans le même texte où il renvoie à un genre précis par exemples (roman, fable...), nous pouvons trouver plusieurs types.

Les linguistes déterminent plusieurs types de textes écrits selon des critères bien déterminés ; chaque texte est formé de plusieurs types ou il y a toujours un type dominant et rare où l'on trouve un texte formé d'un type unique. En parlant de types textuels ; il faut aborder les objectifs de l'exploitation de ces types de textes. Selon le document d'accompagnement on utilise les supports textuels pour apprendre une langue dite cible (grammaire, orthographe, conjugaison...) afin d'arriver à communiquer de cette langue.

De ce fait, Jean M ADAM (1999) a retenu cinq types de textes prototypiques qui sont le narratif, l'argumentatif, l'explicatif, le descriptif.

| Type de texte | Narratif | Descriptif | Explicatif | Injonctif | Argumentatif | Poétique |
|----------------------------|--|---|---|--|---|--------------------------------|
| Visée discursive | Pour raconter | Pour montrer, donner à voir | Pour faire correspondre | Pour donner les moyens d'agir | Pour convaincre, défendre son point de vue | Pour créer un effet esthétique |
| Formes ou genres de textes | Contes, nouvelle, roman, reportage, fait divers, bande dessinée, publicité | portrait, passage d'un roman, guide touristique, inventaire | Encyclopédie, livre documentaire, texte de manuel scolaire, revue technique, scientifique, historique | Recette, notice, consigne, mode d'emploi | Dossier, article de presse, slogan publicitaire, discours politique | Poème, chanson, |

Tableau 20: les types de textes

***Le texte narratif**

Selon Bremond (1964) « tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'événement d'intérêt humain dans l'unité d'une même action. Où il n'y a pas succession, il n'y a pas de récit » (Bremond, 1964, p 87). Un texte narratif est un discours où il y a une suite d'événements ainsi que des personnages.

Le texte narratif est un texte où il y a une histoire à raconter. Il se caractérise par une suite des événements chronologiques, des personnages, des lieux, des actions soient réelles ou fictives.

Les temps verbaux utilisés dans ce type sont: le présent de l'indicatif, l'imparfait de l'indicatif, le passé simple et composé ; nous utilisons aussi les indicateurs logiques ainsi que (un jour, mais, de plus, aussi...). Nous le trouvons dans les romans, faits divers, contes, fables, récits autobiographiques, reportage...

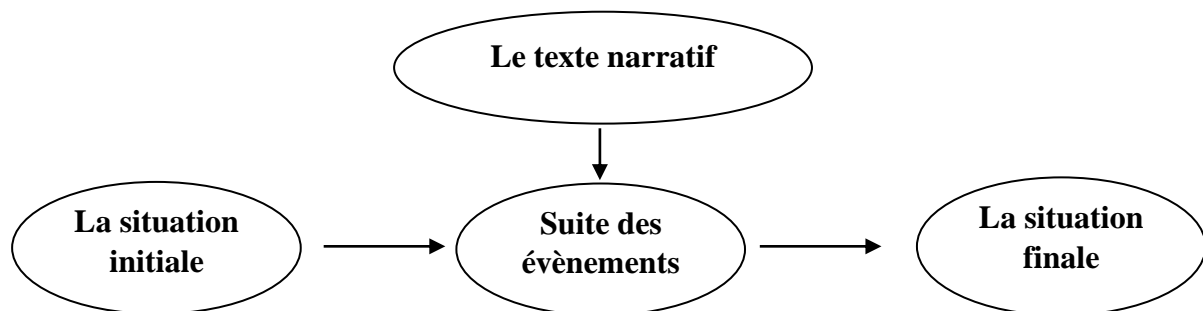


Schéma 1: J-M ADAM (1999)

*** Le texte injonctif**

J.M Adam classe:

« Dans la catégorisation des textes régulateur les textes qui visent à régler un comportement d'un destinataire, individu ou groupe, présent ou absent, déterminé ou non. Elle intègre dans cette catégorie les modes d'emploi, toutes les formes de guides en général, les textes juridiques, les manuels de savoir-vivre... » (ibid).

Le texte injonctif est un texte qui sert à faire agir un destinataire, à donner un ordre. L'auteur du texte cherche à mener l'interlocuteur à faire quelque chose. Le texte injonctif se caractérise par l'utilisation de la 2ème personne ou de la 1ère personne du pluriel si l'auteur s'implique, l'emploi de l'impératif présent, du futur, parfois de l'infinitif, les expressions d'obligation: « il faut que... », « Il doit... » Et l'énumération ainsi que des phrases courtes. L'utilisation des verbes d'action et de mouvement ; les champs lexicaux en rapport avec le domaine.

***Le texte explicatif (informatif)**

Comme l'affirme J-M ADAM« l'explication il s'agit de la plus vaste synthèse réalisée sur la question ». (Adam, 1999, p96). C'est un texte qui traite un questionnement ou un problème au point de départ ; nous utilisons le présent de l'indicatif et l'impératif. Ce type vise à répondre à la question de départ. Il se caractérise par la présence des articulateurs logiques de plus il y a des explications et des vocabulaires conceptualisés. Il faut mentionner qu'il y'a une différence entre le texte explicatif et le texte informatif ; le texte explicatif est un texte informatif qui a comme objectif de faire comprendre un sujet bien déterminé et arriver à une réponse à une question de départ, d'autre part le texte informatif a comme objectif de donner des informations et les faire connaître.

***Le texte descriptif**

Vapereau affirme que « la description n'étant pas un ornement sans motif, un hors-d'œuvre brillant, mais une ressource de plus pour mettre en lumière sous leur véritable point les personnages et l'action, il est évident qu'elle doit venir à sa place et développer en vue du but à atteindre, sans le dépasser ». (Bremond, 2011, p102)

Il s'agit de décrire des personnages, des animaux, des lieux...en citant ses propres caractéristiques. Ce type de textes se caractérise par la structure particulière, on prend en considération les détails et la mise en relation avec d'autres thème, nous pouvons aussi décrire le thème par la comparaison et la métaphore; l'utilisation du présent de l'indicatif et l'imparfait de l'indicatif. Nos le trouvons dans les genres littéraires (romans, contes, fable...)

Le texte dialogal

Selon Bakhtine « *le dialogue, [...] il est vrais la plus importante de l'interaction verbale. Mais on peut comprendre le dialogue au sens large, en entendant par là non seulement la communication verbale directe et à haute voix entre une personne et une autre, mais aussi toute communication verbale, quelle qu'en soit la forme* » (ibid, p185)

Il consiste de l'existence d'au moins deux personnages, se caractérise par l'échange des rôles entre les personnages (la prise de parole) en commençant par une phrase d'ouverture puis l'interaction finit par une phrase de clôture ; de plus ce type se caractérise par des signes de ponctuations spécifiques (: -« »). Nous le trouvons dans les conversations téléphonique, le théâtre, les interviews...

*Le texte argumentatif

ADAM affirme que l'argumentation se définit comme « *la construction, par un énonciateur, d'une représentation discursive visant à modifier la représentation d'un interlocuteur à propos d'un objet de discours donné, on peut envisager le but argumentatif en terme de visée illocutoire* » (ibid, p130)

Le texte argumentatif est un texte qui se compose d'une thèse et ses arguments et une antithèse et ses arguments vers la fin il y a une conclusion. Dans ce texte l'auteur veut convaincre et persuader en utilisant des arguments et les articulateurs logiques ; les temps verbaux utilisés dans ce type sont: le présent de l'indicatif et le futur simple.

Nous trouvons ce type de textes dans les publicités, les écrits critiques d'un livre ou d'un film.

En outre, il existe d'autres types de textes auxquels nous ne nous intéresserons pas pour l'analyse de notre étude:

-texte poétique: Poèmes, chansons, comptines, proverbes, slogans publicitaires...

-texte prédictif: qui développe l'acte de discours comme la prophétie.

3.7. Les éléments analysables de la grammaire textuelle

L'organisation d'un texte obéit à des règles qui en garantissent la cohérence. Un texte n'est pas simplement une juxtaposition de phrases. Si l'écriture de chaque phrase obéit à un certain nombre de règles, il existe aussi des règles qui permettent d'assurer la cohérence de l'ensemble d'un texte. Un texte donné doit être considéré comme un tout, une unité et considéré également en sa totalité.

Un texte est une disposition d'éléments le long d'une chaîne parlée ou écrite. Il est constitué dans un ordre donné, une disposition qui facilite la perception du réseau des rapports

entre les éléments. Ce réseau constitue **la structure** de ce texte.

Cet ordre se situe à deux niveaux, l'un appelé **local** ; il se manifeste dans la phrase et que l'on appelle **le niveau phrastique**. L'autre niveau est appelé **supérieur** ou **global** et que l'on appelle le **niveau textuel**.

Ainsi, on arrive à synthétiser les éléments analysables en grammaire du texte. L'ensemble de ces éléments constitue l'ingrédient principal de notre démarche d'analyse au niveau de l'expérimentation.

3.8. L'approche énonciative

De nombreuses études ont été faites selon l'approche énonciative, telles que les travaux de Benveniste (1966) et Weinrich (1973), qui ont inspiré d'autres recherches effectuées plus tard sur les temps verbaux.

L'approche énonciative se caractérise par la prise en compte de tous les phénomènes liés aux conditions de production du discours, qui sont reliées à des facteurs extralinguistiques, c'est-à-dire à leur référence comme à leur prise en charge par un énonciateur. Cela suppose la prise en compte de la théorie de l'énonciation. À l'origine de cette démarche, Émile Benveniste (1966) qui, dans son travail:

1- avance une définition de l'énonciation: mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation

2- accompagne cette définition par une théorie générale des indicateurs linguistiques (pronoms personnels, formes verbales, déictiques spatiaux et temporels, modalisateurs) par l'intermédiaire desquels le locuteur s'inscrit dans l'énoncé, c'est-à-dire selon Benveniste (1966) « *Des actes discrets et chaque fois uniques par lesquels la langue est actualisée par un locuteur* » (Benveniste, 1966, p251).

Pour parler de JE, TU, IL et autres pronoms, l'auteur (à la suite de JAKOBSON)¹⁰ utilise le terme d'embrayeurs ; il entend par là que les pronoms désignant la personne branchent l'énoncé à l'instance qui l'énonce ; a- les pronoms personnels qui désignent les "instances du procès d'énonciation (je/tu ou nous/vous) opposés à la troisième personne (il/ils) qui désigne le référent dont on parle (la non-personne) ; b- les déterminants qui organisent le monde de l'énoncé autour de l'instance d'énonciation (mon, ton, son, ce, ...) ; c- les formes temporelles dont le paradigme est partagé par BENVENISTE en deux systèmes ; les temps du discours où le point de repère qui sert à ancrer les indications temporelles est le moment d'énonciation (moment où je parle ou écris). Centré sur le présent d'énonciation, le discours peut comprendre

¹⁰ Cité par Alpha Ousmane BARRY, disponible sur: www.chaire.mcd.ca, consulté le 20 Septembre 2021

tous les autres temps verbaux dont: le passé composé, le futur simple, le futur antérieur, le conditionnel, le passé antérieur et le plus-que-parfait. Le temps du récit par lequel l'ancrage se fait en disjonction avec le présent d'énonciation est centré autour du passé simple. Le récit comprend: le plus-que-parfait, l'imparfait, le conditionnel, le passé antérieur et le passé simple. «Ainsi se trouve établie une distinction entre, d'une part un plan d'énonciation qui relève du discours, et d'autre part, un plan d'énonciation historique qui caractérise le récit des événements passés sans aucune intervention du locuteur» (BENVENISTE, 1966, P238-239).

BENVENISTE (1966) met en évidence l'existence dans le langage d'un appareil formel de l'énonciation, qui est l'instrument de passage de la langue au discours. Ainsi, dans l'idée de l'auteur, il suffirait à un analyste de porter le regard sur l'acte par lequel le discours est produit pour se rendre compte que le locuteur est le paramètre essentiel dans la mise en fonctionnement de la langue. En d'autres termes, «Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques d'une part, et au moyen de procédés accessoires de l'autre » (1970: 14). Ainsi l'appareil formel de l'énonciation contient les éléments d'ancrage des relations intersubjectives. «Dès qu'il (l'énonciateur) se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'autre en face de lui(...), postule un allocutaire(...). Ce qui, en général, caractérise l'énonciation est l'accentuation de la relation discursive au partenaire, que celui-ci soit réel ou imaginé, individuel ou collectif» (1970: 14). Le problème théorique posé par le modèle énonciatif de BENVENISTE a permis à certains chercheurs de reformuler la notion même d'énonciation et d'affiner le paradigme des indicateurs linguistiques. Ce qui s'est traduit par un élargissement du domaine d'application de l'énonciation.

En effet, L'énonciation tend à se constituer en discipline explicative de la production du discours. En même temps que le social se réinvestit dans la parole, le sujet parlant se réinstalle au cœur des énoncés. L'analyste fait appel au concept d'énonciation présenté soit comme le surgissement du sujet dans l'énoncé, soit comme la relation que le locuteur entretient par le discours avec l'interlocuteur, soit enfin comme l'attitude du sujet à l'égard de son énoncé pour observer selon quelles règles s'établissent les rapports énonciateur / énonciataire. La théorie de l'énonciation ainsi décrite dans ses grandes lignes fournit les bases théoriques nécessaires, qui vont servir de référence pour l'analyse.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que la grammaire du texte constitue un nouveau défi pour la rédaction d'un texte, qui est une unité complexe, constituée d'un ensemble de séquences textuelles différenciées: leurs limites peuvent souvent être repérées grâce au découpage en paragraphes, à l'emploi des temps et aux indices d'énonciation.

Au terme de ce chapitre, nous avons évoqué les procédés fondamentaux de la grammaire textuelle qui va nous servir au niveau de l'analyse de notre corpus, nous avons également mis l'accent sur les concepts de base de l'approche énonciative à travers laquelle nous allons se baser pour effectuer l'analyse des pratiques effectives des enseignants.

La deuxième partie:

Le cadre méthodologique et pratique de la recherche

CHAPITRE 1:

Constitution du recueil de données

Introduction

Après avoir traité les différentes approches de l'analyse de l'erreur qui vont nous servir au niveau de l'analyse de notre corpus, il est question dans ce chapitre d'évoquer le cadre général de notre étude.

En effet, nous présenterons dans cette partie les choix méthodologiques pour le recueil de données et l'analyse des observables.

1.1. L'enquête

Pour étudier les pratiques discursives des enseignants enquêtés et leur impact sur les pratiques scripturales des apprenants, nous avons mené des enquêtes. Il s'agit de 5 entretiens semi-directifs réalisés avec des enseignants (PM) et des questionnaires avec des apprenants dans des établissements scolaires. Cela nous a permis de recueillir un corpus permettant d'étudier le fonctionnement des temps verbaux manifestés dans les productions langagières des acteurs scolaires et universitaires, et ce à travers une approche descriptive et analytique des pratiques enseignantes (leurs pratiques discursives en classe de cours) et des productions scripturales des apprenants enquêtés. Il importe de préciser par ailleurs, que cette enquête a été menée sur une période d'une année universitaire (2017-2018) puisqu'il était question d'une étude longitudinale qui est selon Christmann et Badgett (2008) « ...un type de recherche corrélationnelle qui consiste à examiner des variables sur une période de temps prolongée. Ce type d'étude peut avoir lieu pendant des semaines, des mois ou même des années » (Christmann et Badgett, 2008, p 55).

Cette technique de recherche observationnelle consiste à étudier le même groupe d'individus sur une période prolongée. Des données sont d'abord recueillies au début de l'étude, d'autres peuvent ensuite être recueillies à plusieurs reprises tout au long de l'étude.

Précisons que le choix pour ce type d'étude longitudinale s'explique par le fait que notre enquête consiste à étudier les pratiques scripturales des apprenants, en se basant sur l'emploi des temps verbaux. Le but visé est d'observer le développement quant à l'acquisition et l'amélioration des variables au fil du temps.

1.2. Contexte et lieu d'enquête

Nous avons entrepris notre étude dans des terrains d'enquêtes, dans des conditions favorables. Nos enquêtes ont été menées dans les établissements suivants:

-Université de Batna. Nous avons mené notre enquête au département de français de l'université de Batna situé à la commune de Fidis. Cette enquête a été menée avec les étudiants

de première année licence regroupés en trois groupes. L'enquête a été effectuée dans la salle de cours avec la collaboration de trois enseignants.

- CEM Le frères Lombarkiya. Cet établissement est située au Nord- Est de la ville de Batna. Il regroupe au total 1486 élèves, 62 enseignants et 12 fonctionnaires du staff administratif. Notre choix s'est porté sur ce collège du fait que j'étais enseignante de français dans cet établissement. Cela nous a permis d'avoir une collecte de données très fructueuse réalisée dans des conditions favorables.

Pour mener notre recherche, nous avons choisi comme méthode d'investigation, la méthode d'enquête car cette méthode sert à étudier un phénomène épistémologique relatif à une population donnée. Le but est de décrire et d'expliquer ce phénomène comme l'affirme Angers (1997) « *La spécificité de la méthode d'enquête tient au fait qu'elle est utilisée pour rendre compte de phénomènes propres à une population humaine, grande ou petite (.....). Cette méthode permet de connaître à peu près tous ce que les populations humaines veulent bien confier: opinions, habitudes de vie, sentiments ou comportements dans toutes sortes de domaines, soit pour les décrire, les classer, les expliquer ou les comprendre.* » (ANGERS, 1997, p. 40)

Partant de cette déclaration, nous ajoutons que la méthode d'enquête est une façon de se renseigner sur une population à l'aide de divers moyens d'investigation.

En outre, nous avons réalisé trois enquêtes permettant de recueillir les données relatives aux pratiques enseignantes effectives en classe, et d'analyser les questionnaires et les productions écrites des apprenants enquêtés. Ces enquêtes seront expliquées en détail dans ce qui suit.

1.3. La première enquête: enquête par questionnaire

Maurice Angers trouve que « *le questionnaire est un outil de recherche tout désigné quand le problème de recherche conduit à vouloir compiler, sur une base comparable, des réponses à des questions posées séparément à un grand nombre d'individus.* » (ANGERS, 1997, p. 46)

C'est une technique directe visant à interroger et à questionner un grand nombre d'individus, pour faire un prélèvement quantitatif. Voilà pourquoi nous avons adopté pour cette technique au niveau de la première enquête.

Pour ce qui est de la 1^{ère} enquête concernant le choix de raconter à l'oral et par écrit, 90 questionnaires sont proposés aux étudiants de 1^{ère} année licence, au département du français à l'université de Batna. Le but ciblé est repérer le code langagier le plus commode. Nous avons également cherché à mettre l'accent sur leur type de texte préféré en soulignant le motif de leur choix. L'objectif visé de cette enquête est de préciser le type le moins choisi, celui qui leur

poserait le plus de difficultés sur le plan rédactionnel.. Le corpus de cette enquête sera analysé selon la méthode quantitative.

1.4. La deuxième enquête: observation en situation

Il s'agit d'une technique directe visant à observer un groupe pour faire un prélèvement qualitatif. A propos de l'observation en situation, Angers affirme que « *cette technique est utilisée pour réaliser une recherche à visée compréhensive afin de découvrir le sens que les personnes observées donnent à leurs actions* » (ANGERS, 1997, p. 42)

Cette enquête a été réalisée dans le but de décrire les caractéristiques du discours institutionnel des enseignants enquêtés en cernant les temps verbaux employés dans leurs discours oral en classe de FLE. Cette enquête a été réalisée en 2010 dans le cadre de notre travail de Magistère qui s'est déroulé au CEM les frères Lombarkiya situé à Batna. Nous avons remarqué que la majorité des enseignants emploient dans leur discours en classe uniquement des temps simples en se démarquant de l'emploi des autres temps comme: le subjonctif et le conditionnel.

Cette étude tente de dégager les raisons majeures qui poussent ces enseignants à opter pour les temps simples dans leur discours. Les questions posées étaient les suivantes: Pour quelle raison les enseignants préfèrent-ils utiliser les temps simples? Comment s'explique ce choix ? Pourquoi négligent-ils l'emploi des autres temps ?

Cette enquête était réalisée auprès de 4 enseignants en cinq séances différentes, présentées comme suit:

1.4.1. La 1^{ère} séance

Cette séance était réalisée le 07/11/2010 à 15: 10 mn, effectuée avec une enseignante de français dans une classe de 3^{ème} année moyenne. L'activité exercée était la production écrite dont le thème était la rédaction d'un récit fantastique contenant une scène d'horreur.

1.4.2. La 2^{ème} séance

Le 07/11/2010 à 10: 30 mn, la séance était effectuée avec une deuxième enseignante de français dans une classe de 1^{ère} année moyenne. L'activité proposée était l'orthographe, le titre de la leçon était l'accord de l'adjectif qualificatif.

1.4.3. La 3^{ème} séance

Le 10/11/2010 à 15: 45 mn, cette séance était effectuée avec une troisième enseignante de français dans une classe de 4^{ème} année moyenne. L'activité présentée lors de cette séance était la lecture récréative, le titre du texte proposé était « Les yeux baissés » de Tahar Ben Djelloun.

1.4.4. La 4^{ème} séance

Le 09/11/2010 à 15: 45 mn, cette séance était présentée par un enseignant de français dans une classe de 4^{ème} année moyenne. L'activité proposée était la production écrite. Il s'agissait de la rédaction d'un passage descriptif dont la consigne était la suivante: Décrivez un lieu de votre choix pour inciter les touristes à le visiter.

1.4.5. La 5^{ème} séance

Le 23/11/2010 à 13: 58 mn, cette séance était effectuée avec l'ensemble des enseignants (les 4 enseignants enquêtés) réunis dans la salle des enseignants du CEM Les frères Lombarkiya. L'activité présentée était une réunion de coordination, l'ordre du jour était appréciations et évaluation globales des résultats des devoirs du premier trimestre.

1.5. La troisième enquête: enquête par expérimentation

C'est une technique qui vise à appliquer une expérience directe sur un groupe d'individus, en vue d'un prélèvement quantitatif et qualitatif. Dans notre troisième et dernière enquête, nous avons opté pour cette technique avec nos étudiants enquêtés (les étudiants de première année licence du département de français de l'université de Batna). De là nous ajoutons que l'étude longitudinale est un type d'analyse visant à l'étude d'évolution d'un phénomène pratiqué par un groupe d'individus, au cours du temps. Cette analyse sera étudiée du point de vue quantitatif et qualitatif à la fois. Vandangeon & Durumez (2007)

« L'évolution (ou la non-évolution) d'un phénomène peut, quant à elle, être abordée par le chercheur de deux façons. La première met en lumière les différences observées, à travers le temps, dudit phénomène sur des dimensions préalablement sélectionnées ou sur des individus, des actions, etc. Cette vision permet de mettre en évidence la variance du phénomène entre deux périodes de temps (ou plus): à savoir la différence entre deux états ou plus du phénomène observé. La seconde façon, quant à elle, s'intéresse à la séquence d'événements décrivant comment le phénomène se développe et change à travers le temps, afin d'en saisir le processus d'évolution » (Vandangeon & Durumez, 2007, pp.439-465).

Donc, notre travail vise à décrire et à analyser les types d'erreurs commises sur le plan morphosyntaxique. Notre travail s'appuie sur un certain nombre d'instruments et de choix méthodologiques.

1.6. Les enquêtés

Pour la réalisation de notre enquête, nous avons opté pour l'échantillon non- probabiliste, qui est basé sur le principe du choix aléatoire. La sélection de cet échantillon est motivée par des raisons précises. Angers ajoute que

« L'échantillon non-probabiliste est un type d'échantillonnage où la probabilité qu'un élément d'une population soit choisi pour faire partie de l'échantillon n'est pas connu et qui ne permet pas d'estimer le degré exact de l'échantillon» (Angers, 1997, p 101). Cela explique que le recours à ce type d'échantillonnage est lié à des facteurs tels que l'impossibilité de joindre les enquêtés, leur refus de répondre et leur remplacements par d'autres enquêtés. Cela engendre des résultats approximatifs, c'est le cas des enquêtés de la première enquête.

Notre choix pour les enseignants de français du CEM s'explique par notre exercice dans cet établissement, mais également par leur expérience professionnelle des enseignants et leur compétence linguistique et discursive. La plupart des enseignants enquêtés sont majoritairement formé à l'institut technologique de l'enseignement (ITE).

Par ailleurs, le choix des étudiants inscrits en première année de Licence (désormais L1) s'expliquerait plutôt par leurs difficultés sur le plan morphosyntaxique dans l'appropriation des temps verbaux.

Notre recherche concerne deux types d'enquêtés: il s'agit des enseignants du CEM, et les étudiants de première année de Licence, ils seront présentés dans le tableau ci-dessous:

| Enquêtés | Nombre | Lieu |
|-----------------|--------|-----------------------------------|
| Enseignants | 4 | CEM Les frères Lombarkiya à Batna |
| Apprenants (L1) | 90 | Université de Batna |

Tableau 21: Présentation des enquêtés

1.6.1. Enseignants

La première enquête a été réalisée dans le cadre de notre mémoire de Magister en Sciences du langage dont le thème était « *Le rôle de l'aspect temporel dans le discours des enseignants du français: cas du CEM Les frères Lombarkiya à Batna* ». Dans ce collège

Cette l'enquête a été menée auprès des enseignants de français de 1^{ère}, 3^{ème} et 4^{ème} année moyenne. Notre échantillonnage est constitué de 4 enseignants de sexes différents âgés entre 40 à 50 ans.

Le choix des enseignants enquêtés s'explique par leur compétence linguistique et par leur expérience professionnelle dans l'enseignement allant de 15 à 24 ans.

1.6.2. Apprenants

Pour notre recherche, nous avons pris comme échantillon 90 étudiants de première année de licence, inscrits en **2017/2018 au département de français**. 'université de Batna2. Ils sont issus de différentes régions de la wilaya de Batna: il y'en a ceux de Batna et d'autres venant de l'agglomération de Batna. Nous citons entre autres Meroina, Sériana, Arris, Ain yaghout.

Il s'agit majoritairement d'un échantillon dont la langue maternelle est l'amazigh. Leur contact avec le français a été effectué dans un cadre purement institutionnel étant donné qu'il a été appris sur une période de 10ans (allant de la 3^{ème} AP à la 3^{ème} AS).

Nous avons adressé aux étudiants enquêtés un formulaire de questions qui comprend deux questions fermées suivies de deux autres ouvertes. Les questions sont les suivantes:

- « Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? » Expliquez pourquoi.
- « Que préférez-vous comme type de texte: narratif, argumentatif ou descriptif? Justifiez votre choix.

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré.

En effet, cette enquête sera considérée comme étant une partie intégrante de notre étude expérimentale, qui va permettre de justifier la motivation du choix du recueil de données.

Dans ce sens, le corpus collecté est composé de 90 réponses écrites qui feront l'objet d'une analyse quantitative.

1.7. Condition de production

1.7.1. La première enquête (le questionnaire)

Le corpus de la première enquête est constitué à partir des formulaires de questions proposés en classe aux étudiants de 1^{ère} année de licence. Il a été réalisé en collaboration avec les enseignants du module CEE¹¹ durant deux séances successives (3 heures).

¹¹ C.E.E: correspond à la matière compréhension et expression écrite, cette matière fait partie de l'unité fondamentale, elle est enseignée durant S1/S2/S3/S4. Les objectifs visés sont: la maîtrise de l'écrit et initiation aux notions de cohérence et de progression thématique

1.7.2. La deuxième enquête (l'observation en situation)

Nous avons effectué des enregistrements audio des échanges verbaux des enseignants. Ces enregistrements étaient réalisés dans différentes situations de communication. en faisant référence à la théorie de Traverso (1999) et celle de Catherine Orrechionni (1990). Nous nous avons choisi deux situations différentes; la première situation était en salle de cours, où les enseignants interagissaient avec leurs apprenants. Quant à la deuxième c'était lors d'une réunion de coordination entre enseignants établissant des échanges avec leurs collègues. Le but était de préciser les différents temps verbaux employés dans les pratiques enseignantes effectives en classe, et ceux employés entre collègues.

1.7.3. La troisième enquête (l'expérimentation)

Nous avons proposé aux étudiants des tests qui forment notre corpus. Ces tests étaient réalisés en classe, étant considérés par les enseignants du module CEE comme des travaux dirigés de l'évaluation continue. Le but était de motiver les étudiants.

Les productions écrites ont été produites en séances du module CEE durant une heure et demie, en trois séances successives selon le nombre de test proposé aux étudiants.

1.8. La sélection des textes

Le choix de textes du corpus de notre recherche n'est pas aléatoire. Nous avons pensé qu'il serait utile de choisir des textes qui traitent des thèmes inédits, qui suscitent l'intérêt des étudiants. Il s'agit plus précisément des sujets d'actualité, je cite précisément le 2ème test de l'expérimentation qui consiste à montrer l'importance des réseaux sociaux (**facebook**), cela est un thème qui intéressent pleinement les étudiants. Quant au thème du 3ème test, il traite le phénomène social (**le kidnapping des enfants**). Ce sujet a bouleversé la vie sociale en Algérie. Ainsi nous avons choisi un corpus assez varié qui va nous permettre de posséder des données plus authentiques.

1.9. Le corpus

1.9.1. Le corpus de la 1ère enquête

Notre corpus était constitué de 90 questionnaires proposés pour la première enquête. Ces questionnaires qui étaient renseignés par des étudiants de L1 de l'année 2016-2017 contiennent quatre questions ; deux questions fermées suivies de deux autres ouvertes, présentées ainsi:

Question n 1: Préférez-vous raconter votre histoire par écrit ou oralement ?

Question n 2: Expliquez pourquoi ?

Question n 3: Que préférez-vous comme type de texte: narratif, descriptif ou argumentatif

Question n 4: Justifiez votre choix.

1.9.2. Le corpus de la 2^{ème} enquête

Le corpus de la deuxième enquête était constitué d'un ensemble d'enregistrements audio réalisés à partir d'un téléphone portable recueillant les données de corpus à analyser. Ces enregistrements sont en nombre de (5) suivant le nombre des enseignants choisis. Ils sont en nombre de (4) enregistrements mais le 5^{ème} enregistrement concerne plutôt les quatre enseignants lors d'une réunion de coordination. Le déroulement des enregistrements effectués est expliqué dans ce qui suit:

1.9.2.1. La 1^{ère} séance

Cet enregistrement a été effectué le 7 Octobre 2010 à 15: 10. Dans une classe avec une enseignante de français et des élèves de troisième année moyenne, cette séance était une activité consacrée à la production écrite d'un récit fantastique qui contient une scène de peur (ou d'horreur).

L'enseignante avait procédé sa leçon par un travail de groupes où elle avait commencé de préparer ses élèves en faisant le rappel d'un texte déjà étudié qui s'intitule « **le miroir** », tout en expliquant le sujet à ses élèves suivant les critères de réussite proposés. Nous avons remarqué en l'occurrence que l'enseignante emploie l'impératif présent tout en expliquant et en donnant des consignes, comme le montrent les deux exemples suivants:

-Rappelez –moi le texte vu en séance de lecture.

-Donnez- moi des exemples.

Pendant la séance l'enseignante a utilisé d'autres temps comme le présent de l'indicatif dans l'exemple:

-Vous vous rappelez !

-Nous allons écrire un récit fantastique.

1.9.2.2. La 2^{ème} séance

Cet enregistrement était effectuée le 7 Novembre 2010 à 10: 15 en classe de cours dirigé par une enseignante de français avec les élèves de 1^{ère} année moyenne. La leçon effectuée lors de cette séance est une activité d'orthographe dont l'intitulé était « **l'accord de l'adjectif qualificatif** ».

Dans un premier lieu, l'enseignante a commencé sa séance (leçon) par la préparation de ses élèves afin de les mettre dans le bain, tout en donnant des exemples authentiques afin que l'élève

assimile bien sa leçon. On constate l'emploi du présent de l'indicatif pour actualiser les connaissances des élèves et on remarque également l'emploi de l'impératif présent. La dernière partie de cet enregistrement était consacrée à des exercices d'application, qui étaient expliqués en utilisant l'impératif présent.

1.9.2.3. La 3ème séance

Le 3ème enregistrement était réalisé le 10 Novembre 2010 à 16: 57 mn.

Cette séance a été présentée par une enseignante du français avec les élèves de 4 année moyenne. L'activité effectuée était une lecture récréative qui avait pour objectif d'initier les élèves à lire un texte long. Au début de cette séance de lecture l'enseignante a commencé par poser des questions au tour du texte étudié. Ensuite elle a utilisé majoritairement l'impératif présent et elle a continué d'employer tout au long de cette séance l'imparfait, cela s'expliquait par la structure du texte lu (le récit) de Tahar Ben Djelloun, qui s'intitulait « **les yeux baissés** ».

Le temps dominant était l'imparfait. L'enseignante l'employait dans le but de rapprocher les élèves aux évènements racontés lors de ce récit réel.

1.9.2.4. La 4ème séance

Cet enregistrement était effectuée le 9 Novembre 2010 à 10: 00 avec un enseignant de français avec les élèves de 4année moyenne. L'activité étudiée était une production écrite d'un texte descriptif sur un lieu ou un paysage. Le but était d'inciter à la découverte d'un lieu touristique. La première partie était consacrée à la présentation du sujet par l'enseignant, ce dernier employait dans son discours le mode de l'indicatif comme le présent, le passé composé. A la fin de cette séance, l'enseignant invitait ses élèves à écouter les productions écrites de leurs collègues, on signale l'emploi du mode de l'impératif.

1.9.2.5. La 5ème séance

Cet enregistrement était réalisée le 23 Novembre 2010 à 13: 58 minutes, on avait réuni les quatre enseignants avec d'autres collègues pour une réunion de coordination de 35 minutes. Pendant cet enregistrement, le coordinateur donnait l'ordre du jour de cette réunion, qui consistait à mettre au point les différents thèmes à aborder. On constate que les quatre enseignants s'expriment différemment en utilisant un vocabulaire de registre soutenu en employant des propositions subordonnées relatives et des complétives. Cela exige la concordance des temps avec des phrases contenant des formules au subjonctif présent et au conditionnel.

On note également, l'emploi des formes infinitives. Ce choix s'explique par le facteur de la situation de communication dans laquelle les enseignants établissent des échanges ou des discours soignés sans contraintes.

1.9.3. Dans la 3^{ème} enquête (L'expérimentation)

L'expérimentation, dans son sens général se définit comme suit:

«une technique directe d'investigation scientifique utilisée généralement auprès d'individus dans le cadre d'une expérience menée de façon directive, qui permet un prélèvement quantitatif en vue d'expliquer et de prédire statiquement des phénomènes » (ANGERS, 1997, p. 151).

Suite à la citation mentionnée en haut, il s'avère bien que l'expérimentation est un outil de recherche qui se caractérise par la scientificité (méthode scientifique). Egalement, elle s'applique sur des individus au moyen d'une expérience (pratique) dans le but de justifier statiquement des phénomènes.

En outre, Maurice Angers ajoute que *« la méthode expérimentale est la méthode qu' il convient d'utiliser, d'une part, lorsque le problème de recherche précise qu'il s'agit de mener une étude de causalité dans le cadre d'une expérience sur des sujets, d'autre part, lorsque les variables d'une hypothèse semblent s'y prêter par leur caractère contrôlable et mesurable » (ANGERS, 1997)*

Notre corpus était basé sur un ensemble de 270 productions écrites devisées ainsi ; 90 copies pour le pré-test, 90 copies pour le test et 90 pour le post-test. Elles étaient réalisées par les mêmes enquêtés les étudiants de L1, ce qui explique que chaque étudiant a fourni trois copies.

Cette enquête était menée avec le même échantillon, elle s'est réalisée en trois étapes:

- la première étape consiste à proposer trois pré-tests. Il convient en l'occurrence de préciser que le test est *« une épreuve servant à déterminer les aptitudes intellectuelles, physiques ou manuelles d'une personne, pour prévoir son comportement »*. (le dictionnaire usuel illustré 1981, p. 1973)

La consigne était de rédiger trois rédactions: un passage narratif, un passage explicatif et un passage argumentatif. Le but visé était de détecter le type de texte qui présente plus d'erreurs au niveau de l'emploi des temps verbaux.

- la deuxième étape est décrite ainsi ; d'abord on présente un test, qui consiste à proposer trois textes narratifs à lire, dans le but de distinguer l'énonciation discursive de l'énonciation historique.

Ensuite, on présente une activité proposant un texte à trous afin de relever les difficultés relatives à l'emploi des temps verbaux sur les deux plans d'énonciation.

•A la fin, nous proposons un post-test, avec la même consigne déjà posée au début de l'expérimentation, qui consiste à rédiger un passage narratif en racontant un évènement marquant au passé.

En effet, nous présenterons d'abord les procédures suivies au niveau de la collecte de données, la présentation et la description du corpus ainsi que la méthodologie de l'analyse du corpus.

La collecte de données de notre recherche était effectuée au début de l'année universitaire 2016-2017, auprès des étudiants de la première année licence de français de l'université de Batna, avec la collaboration de cinq « Maitres assistants A » chargés du module compréhension et expression écrite (CEE), qui ont eu l'amabilité de faire passer les épreuves (pré-test, test, post-test) de production écrite dans leurs groupes.

Nous allons dans ce qui suit présenter le pré-test, le test et le post-test:

1.9.3.1. Le pré-test

Nous avons proposé trois pré-tests

***Le premier pré-test**

Nous incitons les étudiants à rédiger un récit réel selon la consigne suivante « racontez un évènement heureux ou triste qui vous a marqué dans le passé (une réussite, un décès, un accident dramatique)

Il est à noter que ce pré-test vise à relever la compétence des étudiants au niveau de la rédaction d'un texte narratif pour repérer leur maîtrise au niveau de la morphologie des temps du récit.

***Le deuxième pré-test**

Nous proposons dans ce pré-test, de rédiger un passage argumentatif en fonction de la consigne suivante: rédigez un texte dans lequel vous présentez l'impact des réseaux sociaux tel que le face book sur la vie quotidienne ».

L'objectif que nous visons de ce pré-test est de repérer la structure du texte argumentatif selon le type du raisonnement suivi, à savoir le raisonnement inductif, déductif, concessif, critiqueetc d'une part et les indices d'énonciation qui suppose l'implication de l'argumentation d'autre part, en précisant l'emploi des déictiques(les pronoms personnels, le système du temps et les marques de localisation temporelle).

***Le troisième pré-test:**

Nous demandons aux étudiants de rédiger un passage explicatif selon la consigne suivante: « rédigez un texte dans lequel vous exposez le phénomène du kidnapping des enfants en Algérie ». C'est pour identifier la finalité du texte explicatif à la différence du texte argumentatif, qui n'exprime pas la prise de position de l'émetteur, on cherche également à repérer la valeur et la fonction du temps verbal (le présent de l'indicatif).

Il est à signaler que les textes obtenus sont des textes originaux produits par les étudiants lors des séances du module compréhension et expression écrite.

1.9.3.2. Le test

Après avoir passé le pré-test, nous avons fait le repérage, la catégorisation et le classement des erreurs repérées au niveau de l'emploi des temps verbaux. Nous avons dégagé une série de lacunes présentées ainsi:

- La confusion entre l'énonciation historique et l'énonciation discursive.
- La non- maîtrise des temps de conjugaison des deux systèmes temporels: ancrée et coupée.
- La méconnaissance des valeurs des temps verbaux.

Partant de ces difficultés, nous avons consacré trois séances de remédiation, programmées en 4 heures. Lors de ces séances on a expliqué les caractéristiques de l'énonciation historique et l'énonciation discursive en proposant des activités de remédiation qui seront présentées ainsi:

1.9.3.2.1. Activité1

Cette activité était effectuée le 10/03/2020, la durée était de 1h 30mn, dans la salle 36 du département de français.

Le thème de cette séance était: La présentation des caractéristiques de la situation d'énonciation dans le texte autobiographique, nous les avons expliquées comme suit:

Le but était de distinguer le moment de la narration et le moment de l'écriture.

•L'enfant et le moment de la narration

Lorsque le narrateur évoque ses souvenirs, le pronom « Je » renvoie au narrateur enfant. Les temps utilisés sont alors l'imparfait et le passé simple qui renvoient au moment de la narration et du souvenir passé. Il s'agit de temps coupés de la situation d'énonciation.

•L’adulte et le moment de l’écriture

Lorsque le narrateur commente ses souvenirs, le pronom « Je » renvoie au narrateur adulte. Il livre alors ses réflexions d’adulte au présent et au passé composé qui renvoient au moment de l’écriture. Il s’agit de temps ancrés dans la situation d’énonciation.

•Va-et-vient

Le va-et-vient entre ces deux systèmes de temps est une des caractéristiques du récit autobiographique.

Les énoncés

I) L’énoncé ancré

- Présence de l’émetteur (marques de la première personne)
- Présence du récepteur (marque de la 2ème personne)
- Déictique de lieu et temps (ici, là – demain, aujourd’hui)
- Temps du système du présent (imparfait, PC- Présent – futur)

II) L’énoncé coupé

- Absence de l’émetteur et du récepteur
- Absence de déictiques
- Utilisation des temps du système du passé (PQP –PA- PS- imparfait – Conditionnel

1.9.3.2.2. Activité 2

Cette activité était réalisée en 1 h et demi le 11 mai 2018, la durée était de 90 mn, avec les étudiants enquêtés de la première année licence.

La consigne était la suivante:

Lisez les textes autobiographiques suivants en repérant les passages ancrés et coupés de l’énonciation:

Texte 1

Durant son absence, la beauté de ma mère, son esprit, ses talents, lui attirèrent des hommages. Monsieur de la Closure, résident de France, fut un des plus empressés à lui en offrir. Il fallait que sa passion fut vive, puisque au bout de trente ans je l’ai vu s’attendrir en me parlant d’elle. Ma mère avait plus que de la vertu pour s’en défendre ; elle aimait tendrement son mari. Elle le pressa de revenir, il quitta tout, et revint. Je fut le triste fruit de ce retour.

Dix mois après, je naquis infirme et malade. Je coutais la vie à ma mère, et ma naissance fut le premier de mes malheurs. Je n’ai pas su comment mon père supporta cette perte, mais je sais qu’il ne s’en consola jamais. Il croyait la revoir en moi, sans pouvoir oublier que je la lui

avais ôtée ; jamais il m’embrassa que je ne sentisse à ses soupirs, à ses convulsives qu’un regret amer se mêlait à ses caresses: elles n’en étaient que plus tendres.

Quand il me disait: Jean Jacques parlons de ta mère ; je lui disais: hé bien ! mon père nous allons donc pleurer ; et ce mot seul lui tirait déjà des larmes. Ah disait-il en gémissant, rends –la moi, console moi d’elle, remplis le vide qu’elle a laissé dans mon âme. Ainsi, si tu n’étais que mon fils ?

Quarante ans après l’avoir perdue, il est mort dans les bras d’une seconde femme, mais le nom de la première à la bouche, et son image au fond du cœur.

Jean Jacques Rousseau, *Les Confessions*, Livre I, 1782.

Texte 2:

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d’une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m’enlever des végétations ; l’intervention eut lieu d’une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d’abord commis la faute de m’emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m’imaginai que nous allions au cirque ; j’étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservaient le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu’un coup monté et j’eus le sentiment qu’on m’avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent: laissant mes parents dans le salon d’attente, le vieux médecin m’amena jusqu’au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l’image d’ogre que j’en ai gardée) ; j’aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l’air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer: « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l’attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu’on éventre que je poussai. Ma mère, qui m’entendit d’à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d’enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l’on m’eût fait si mal, mais j’avais la notion d’une duperie, d’un piège, d’une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m’avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée: le monde, plein de chausse-trapes, n’est qu’une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m’emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m’arriver d’agréable en attendant n’est qu’un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l’abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris, *L'âge d'homme*, 1939

Le but visé de cette activité est de repérer et identifier la valeur des temps du récit autobiographique, en se basant sur la théorie de H, WEINRICH, qui utilise systématiquement les notions du premier plan et de l'arrière plan.

- Faire lire les deux extraits en répondant aux questions ci-dessous:

- Qui parle dans les deux textes?

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

- Quel souvenir évoque –t-il l'auteur dans les deux textes ?

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

- Relève les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes:

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

- Complétez le tableau en relevant du texte les deux types d'énoncés (coupés/ancrés):

| Enoncé ancré: | Enoncé coupé: |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Texte1:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p style="text-align: center;">Texte 1:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p style="text-align: center;">Texte2:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p style="text-align: center;">Texte 2:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |

1.9.3.2.3. Activité 3

Il s’agit d’un un texte à trous, un récit autobiographique de Jean Jacques Rousseau, c’est aux étudiants de conjuguer les verbes mis entre parenthèses au temps qui convient ; l’objectif visé à partir de ce test est de savoir es ce que les étudiants se rendent compte de la valeur et de la fonction des temps verbaux dans le texte narratif.

Le texte à trous

Je (**souvenir se**)..... de ce soir -là comme si c (**être**)hier, je (**avoir**)encore six ans quand mes parents me (**laisser**)..... dans ma chambre pour aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (**rentrer**)..... tard, je (**être**)dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuit. Soudain, je (**entendre**)un grand bruit, je me (**mettre**)debout sans savoir que faire, mes jambes (**trembler**)et mon cœur (**battre**)..... très fort. Après quelques secondes, je (**décider**)de descendre l’escalier pour voir l’origine du bruit. Alors un chat (**miauler**)....., je (**reprendre**)mon souffle et je (**revenir**)..... dans ma chambre. Après un instant mes parents (**arriver**).....Je n’(**arriver**)..... jamais à oublier ce souvenir qui (**rester**) gravé dans ma mémoire.

1.9.3.3.Le post-test

Après la présentation des activités proposées au niveau du test, nous avons présenté un post-test qui vise à remédier aux lacunes détectées dans l’emploi des temps verbaux du texte narratif. La consigne de ce post-test était: rédigez un passage narratif sur votre réussite au BAC.

CHAPITRE 2:

La méthodologie d'analyse des observables

Introduction

Cette recherche est réalisée en trois enquêtes. A partir d'un corpus écrit (la première et la troisième enquête) pour étudier le fonctionnement des temps verbaux dans les productions scripturales des étudiants et d'un corpus oral (la deuxième enquête) afin de décrire les pratiques discursives des enseignants enquêtés

Nous présenterons dans ce chapitre les différentes méthodes d'analyse du corpus.

2.1. Analyse des observables

Nous essayerons dans ce qui suit de préciser les méthodes d'analyse adoptées dans notre étude

2.1.1. Analyse quantitative et qualitative (pour l'enquête n 1)

L'objectif visé de cette enquête est de délimiter le choix des étudiants sur le code langagier (l'oral / l'écrit) le plus adopté en racontant une histoire, cela d'une part et d'autre part nous visons le type du texte préféré. A cet effet, nous avons procédé à la collecte d'un corpus qui englobe les questionnaires proposés à la première enquête où nous avons opté pour l'analyse de ses questionnaires selon les deux approches quantitative et qualitative.

Nous avons ensuite traité puis représenté les données quantitatives et qualitatives graphiquement « *les données quantitatives sont par ailleurs mises en forme au moyen de représentations visuelles* » (Angers, 2005, p 145). Lors du traitement des données de cette enquête nous les avons représentés par le moyen des tableaux et des graphiques circulaires.

2.1.2. L'analyse descriptive (pour la 2^{ème} enquête)

Notre méthodologie s'inscrit dans le domaine de l'analyse du discours, ce qui affirme que notre recherche exige dans un premier lieu une méthode descriptive et analytique.

Donc, cette étude est fondée sur la description et l'analyse du discours des enseignants de langue Française selon les temps simples, celle-ci est relative à la situation de communication, dont nous avons choisi deux ; la première en classe mais la seconde sera en réunion de coordination, ou bien ce choix est relatif à l'usage de la langue. Concernant les outils de recherche que nous avons utilisés, ce sont des enregistrements « audio » pour l'analyse des temps manifestes dans le discours oral des enseignants.

2.1.3. Approche interactionnelle (pour la 2^{ème} enquête)

L'analyse interactionnelle s'intéresse à toutes formes d'échange: discussion, débat, réunion. Ainsi, on parle d'interaction lorsqu'une action réciproque qui s'établie entre deux ou

plus de deux individus. Ainsi, elle « *correspond à ce qui se passe lorsque plusieurs personnes se trouvent réunies* » (Traverso, 1999, p 5). Dans la même réflexion, il entend par interaction: « *toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs* » (ibid, p8). Autrement dit, l'interaction regroupe toute échange de parole ou d'action en dépit de sa nature et quelle qu'en soit le cadre où elle se déroule.

Pour sa part, Goffman (1973) renvoie l'interaction à l'échange stricte de « face à face »: « *par interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donnée se trouve en présence continue l les uns des autres ; le terme "une rencontre" pouvait aussi convenir* ». (Goffman, 1973, p23). Par là, Goffman conditionne l'interaction par une présence « de face à face » des partenaires ; ce qui apparaît comme une définition restrictive excluant par là toute autre interaction qui ne se déroule pas selon cette condition de face à face. Kerbrat Orecchioni (1990) parle d'interaction verbale en réservant ce terme aux activités de communication, ce qui rend le domaine des interactions plus pointues. Elle part du principe que l'interaction est de dimension humaine puisque chaque société s'élabore et évolue à travers l'interactivité.

A cet effet, nous avons procédé à cette approche pour repérer les pratiques discursives des enseignants en précisant l'emploi des temps verbaux selon les différentes situations de communication.

2.1.4. L'analyse descriptive (pour la 3 ème enquête)

Le but de cette approche est d'effectuer une étude descriptive et analytique des lacunes et des difficultés commises par les étudiants dans l'emploi des temps verbaux à partir d'un corpus écrit. Cette étude tend à relever et à analyser ces erreurs sur le plan morphosyntaxique ainsi qu'à essayer de chercher les raisons qui amènent à ce problème.

2.1.5. L'analyse quantitative et qualitative (pour l'expérimentation)

Nous avons procédé à une expérimentation, puis nous avons opté pour la méthode qualitative afin d'analyser les erreurs en production écrite de nos étudiants et d'en expliquer les sources. Nous avons aussi eu recours à la méthode quantitative pour connaître le niveau des étudiants enquêtés en production écrite.

En effet, le choix de ces deux méthodes s'explique par le fait que notre étude sert à décrire et à recueillir des données mesurables d'une part, et elle vise également à analyser ses données d'une façon interprétative d'autre part.

Avant de procéder à l'analyse des données, nous proposons de présenter la méthodologie que nous avons suivie pour cette analyse. Tout d'abord nous avons numéroté arbitrairement les textes des étudiants (de 1 à 90), cette procédure va nous servir au cours de l'analyse à repérer les erreurs commises afin de les classer dans un tableau selon leur type, leur catégorie et leur nombre total. Ces erreurs seront analysées selon l'approche morphosyntaxique, qui permettrait de décrire les caractéristiques des erreurs commises sur le plan morphologique et syntaxique dans les productions écrites des étudiants enquêtés sont exploitées au niveau de notre expérimentation, présentée comme suit:

D'abord, nous allons effectuer une catégorisation globale des erreurs, permettant de repérer l'ensemble des erreurs recensées par copie, puis nous passerons à une description morphologique et grammaticale des erreurs retenues dans l'emploi des temps verbaux selon les trois pré-tests. Cette analyse nous permet de décrire et de recenser ces erreurs ensuite nous allons les classer par type et par fréquence

En effet, notre démarche d'analyse se résume dans ce qui suit:

- un tableau représentant toutes les statistiques des erreurs détectées selon le type d'erreur avec le nombre
- Une description morphologique et grammaticale détaillée des erreurs commises en les analysant en fonction d'un ensemble de facteurs et de procédures
- Une présentation des résultats des erreurs dans les trois tests
- Une proposition d'un post-test qui englobe des activités d'intervention et de remédiation

2.1.6. Approche textuelle (pour la 3^{ème} enquête)

Cette approche a été élaborée au niveau de l'expérimentation, qui sert à étudier les productions écrites des étudiants selon le type et la structure de texte et ses caractéristiques en se référant à la grammaire textuelle. De plus, nous avons mis l'accent sur la cohérence, la cohésion et la progression thématique.

2.1.7. L'analyse grammaticale et morphologique (pour la 3^{ème} enquête)

Nous avons effectué une description morphologique et grammaticale des erreurs retenues dans l'emploi des temps verbaux du texte narratif au niveau du pré-test.

Ainsi, l'analyse morphologique et grammaticale des productions écrites des étudiants nous a permis de décrire les caractéristiques des erreurs retenues et de voir les valeurs de ces deux temps que les étudiants exploitent en rédigeant un passage narratif, ainsi que d'avoir un aperçu général sur l'emploi erroné de ces temps verbaux.

2.1.8. Approche de l'analyse des erreurs (pour la 3^{ème} enquête)

Nous avons procédé à cette analyse pour identifier les étapes du repérage des erreurs, en exploitant les étapes présentées par Corder (1967) et qui se résument dans ce qui suit: trouver l'erreur, décrire l'erreur et expliquer l'erreur.

2.1.9. Approche contrastive (pour la 3^{ème} enquête)

Cette analyse a été exploitée pour identifier la source des erreurs, et l'origine des difficultés rencontrées lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'analyse contrastive selon Corder (1980) permet de relever les erreurs, les difficultés et les obstacles. Elle permet ensuite de les analyser pour enfin trouver des solutions et des remédiations.

Tableau récapitulatif des enquêtes

| Enquêtes | Enquêtés | Lieu d'enquête | Instrument de collecte | Type d'analyse: |
|-----------------|---|-----------------------|--|-------------------------------------|
| Enquête n1 | Les étudiants de 1 ^{ère} licence | Université de Batna | Le questionnaire | Analyse quantitative |
| Enquête n 2 | Les enseignants du CEM | CEM Frères Lombarkiya | L'observation en situation (les enregistrements audio) | Analyse descriptive |
| Enquête n 3 | Les étudiants de 1 ^{ère} licence | Université de Batna | Les productions écrites | Analyse quantitative et qualitative |

Tableau 22: Tableau récapitulatif des enquêtes

Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous avons exposé la méthodologie de notre recherche, suivie des techniques d'investigation exploitées dans cette étude. En outre, nous avons présenté les caractéristiques des enquêtés et nous avons également précisé le corpus collecté au niveau de chaque enquête. Pour finir, une explication détaillée de la méthodologie d'analyse des observables a bien été mise en lumière

CHAPITRE: 3

Analyse des observables et discussion

Introduction

Au terme de ce présent chapitre, nous présenterons et interpréterons les erreurs effectuées lors de l'emploi des temps verbaux dans les productions écrites des étudiants enquêtés. Cette analyse s'effectue selon l'approche morphosyntaxique dont l'explication est fournie précédemment (se reporter au chapitre 2 de la partie méthodologique).

Cette approche sera réalisée en deux enquêtes (la 1^{ère} et la 2^{ème} enquête) étant expliqué précédemment sert à recueillir des données mesurables pour discussion (analyse & interprétation).

Ce chapitre comprend:

- Une analyse quantitative des résultats de la première enquête suivie des interprétations.
- Une analyse descriptive de la deuxième enquête (Analyse & interprétation des pratiques effectives des enseignants).
- Une analyse quantitative et qualitative des variables (l'emploi des temps verbaux dans les productions écrites des étudiants) de notre expérimentation.
- Une catégorisation à partir du repérage global des erreurs du corpus des trois pré-tests déjà expliqués dans la partie méthodologie.
- Un repérage global des résultats détectés au niveau des productions écrites des trois pré-tests.

Les données seront présentées en un tableau récapitulatif qui correspond à un classement des erreurs commises selon le type, la catégorie et le nombre total de ces erreurs. Elles seront analysées selon l'approche morphosyntaxique, qui va nous permettre de décrire les caractéristiques des erreurs commises sur le plan morphologique et syntaxique afin de recenser toutes les lacunes

- Présentation et analyse descriptive du test suivies d'activités de remédiation.
- Analyse descriptive du post-test suivie de propositions didactiques et / ou méthodologiques.

3.1. Analyse quantitative de la première enquête (le questionnaire)

Dans le but de délimiter le choix des étudiants enquêtés par rapport à l'oral et à l'écrit, des formulaires de questions leur a été soumis. Dans cette enquête, l'accent a également été mis sur le type de texte le plus préféré par les étudiants enquêtés. Il s'agit des choix étant déclarés mais également justifiés par écrit a bien. L'objectif visé était de préciser le type de texte le moins choisi, qui pourrait éventuellement constituer pour les enquêtés un ou des problème(s) sur le plan rédactionnel.

*** La méthode de l'enquête**

Pour expliquer le choix des étudiants enquêtés quant à l'écrit et l'oral, et de comprendre les facteurs qui favorisent leur choix, nous avons mené une enquête par questionnaire dont les données étaient analysées selon l'approche quantitative.

Cette approche est suivie de classification et de catégorisation des résultats' mais également d'analyse et d'interprétation de ces derniers.

3.1.1. L'analyse quantitative de la première enquête

Notre enquête a été menée avec les étudiants de la première année licence, âgés de 18 ans à 24 ans, ce corpus a été recueilli au niveau du département du français appartenant à l'université de Batna.

Le public visé ayant pour langue maternelle, l'arabe dialectal, le berbère et le français dans un cadre scolaire de 10 ans (de la 3^{ème} année primaire à la 3^{ème} année secondaire).

Afin d'avoir des données mesurables sur le code langagier, quant aux choix des étudiants par rapport à l'écrit et à l'oral, nous avons opté pour l'analyse quantitative des données dont la collecte a été effectuée par questionnaire. Etant recommandé par Angers (2005):

« Le questionnaire permet de se renseigner sur de nombreux aspects de la vie d'une large population. Les questions peuvent porter sur les comportements des informateurs, leurs opinions, leur situation sociale, familiale ou professionnelle, leur niveau de connaissance ou de conscience d'un phénomène ou sur tout autre sujet à propos duquel les informateurs peuvent être interrogés » (Angers, 2005, p45-46).

Notre questionnaire étant composé des quatre questions suivantes

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi.
- Que préférez-vous comme type de texte ? Justifiez votre choix.

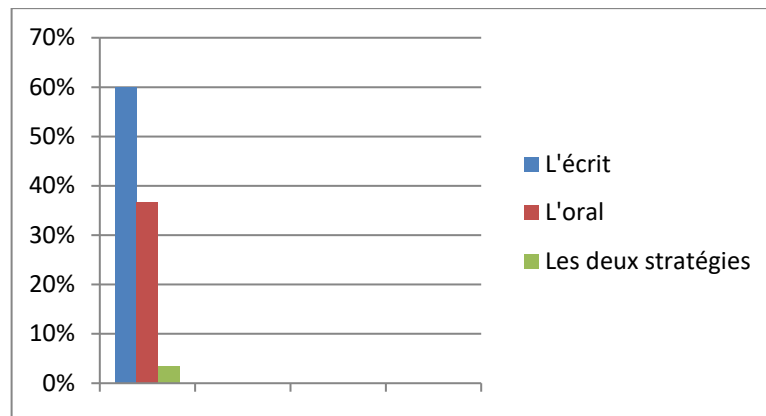
Il a bien été administré par nos soins avec la collaboration de trois enseignants.

En effet, l'enquête menée est considérée comme étant une partie intégrante de notre étude expérimentale, qui va justifier la motivation du choix.

Dans ce sens, le corpus collecté est composé de 90 réponses écrites qui feront l'objet d'une analyse quantitative.

***La classification des résultats**

Le graphique ci-dessous présente les résultats de notre enquête reflétant les choix des étudiants, classés en pourcentage sur l'ensemble des réponses collectées.



Graphique 1: Le graphique du choix entre l'écrit et l'oral

Sur l'ensemble de 90 réponses écrites nous avons recueilli, 54 réponses pour l'écrit, soit 60 % du nombre total des réponses.

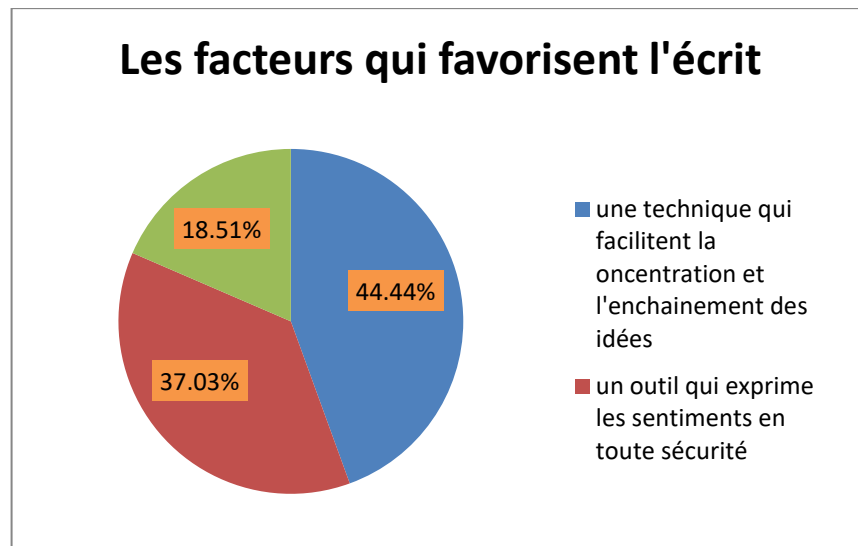
En effet, en observant le graphique précédent, nous avons remarqué que le choix de l'oral représente un pourcentage inférieur à l'écrit, nous avons retenu 33 réponses soit en moyenne de 36.66%. Par contre, très peu d'enquêtés font le choix mixte des deux codes en 3 réponses, soit 3.33% sur l'ensemble du corpus collecté.

***Classification partielle des résultats**

Le tableau ci-dessous résume les réponses de la première et la deuxième question, à savoir, préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi.

| Les facteurs qui favorisent l'écrit | Le nombre (sur 54 réponses) | Le pourcentage |
|---|--------------------------------|----------------|
| -une technique qui facilite la concentration et l'enchaînement des idées | 24 | 44,44 % |
| -un outil qui exprime les sentiments en toute confiance | 20 | 37,03 % |
| -une méthode d'auto-correction qui sert à éviter les fautes d'orthographe | 10 | 18,51% |

Tableau 23: le pourcentage des données de l'écrit



Graphique 2: Le graphique des données de l'écrit

En analysant le graphique ci-dessus, nous avons pu repérer que la majorité des étudiants optent pour le choix de l'écrit selon des facteurs qui favorisent la stratégie de l'écrit. Nous avons remarqué 24 réponses qui représentent l'écrit comme étant une technique qui facilite la concentration et l'enchaînement des idées avec un taux de 44.44 %. Cela s'explique par l'organisation rigoureuse des signes graphiques (écriture lisible, orthographe, ponctuation, typographie) pour la lisibilité et l'expressivité du texte. Dans ce sens, F. Desmons (2005) affirme que « *Le texte écrit est donc un tout, lisible, clair, construit et achevé pour une meilleure réception possible* » (Desmons, 2005, p 35). Cela prouve que le texte écrit assure la lisibilité et la compréhension pour son destinataire.

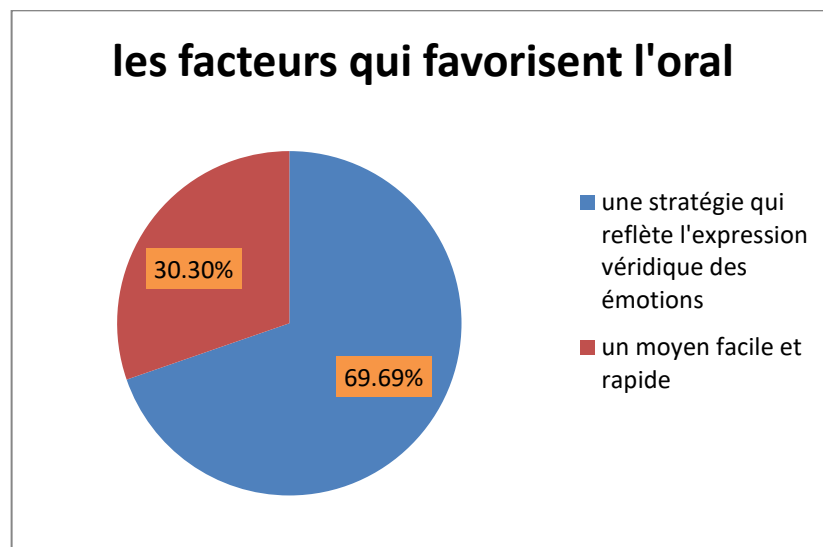
Pour 37.03% d'enquêtés, l'écrit représente également un outil qui exprime pleinement les sentiments en toute confiance et confidentialité. L'écrit se caractérise par l'absence de contact direct (voix, corps) entre le scripteur et le destinataire.

En outre, l'écrit est considéré pour 18.51% d'enquêtés comme une méthode d'autocorrection leur permettant d'éviter les fautes d'orthographe. L'activité d'écriture se réalise dans un cadre temporel, qui permet au scripteur de se corriger et de réfléchir aux idées qui vont être exprimées par l'écrit. (Bidaud & Hakima (2005) affirme que « *l'enfant met en œuvre un système d'autocorrection lors de ses productions écrites. La lenteur du geste d'écriture permet de mieux organiser ses idées. Du coup la production écrite est plus limitée mais plus juste et correcte. Les erreurs qu'il commet à l'oral, il évite de les utiliser à l'écrit. En se corrigeant, les élèves peuvent corriger la syntaxe de leurs phrases, ce qui n'est pas le cas à l'oral.* » (Bidaud & Hakima, 2005, p 19).

- Le tableau suivant présente les observables qui concernant le choix de l'oral

| Les facteurs qui favorisent l'oral | Le nombre (sur 33 réponses) | Le pourcentage |
|--|--------------------------------|----------------|
| -une stratégie qui reflète l'expression véridique des émotions | 23 | 69, 69 % |
| -un moyen facile et rapide | 10 | 30, 30 % |

Tableau 24: le pourcentage des observables de l'oral



Graphique 3: Le graphique des observables de l'oral

Pour 69% d'enquêtés l'oral est une stratégie qui reflète l'expression réelle des sentiments, ils déclarent qu'ils peuvent transmettre leurs sentiments et réactions personnelles comme l'affirment M. Leybre Peytard et J-L Malandain(1982) qui trouvent que l'oral a une fonction modalisante « *elle peut aider à comprendre l'attitude et l'état d'esprit du locuteur* » (Peytard et Malandain, 1982, p 56).

Pour 33% d'enquêtés déclarent que l'oral est un moyen facile sur le plan expressif et plus rapide que l'écrit.Cela s'explique par la présence des interlocuteurs qui rend le message spontané et direct, à ce propos, KOCH & Wulf (2001) précisent que « *la "parole spontanée" (fresh talk), une concomitance entre la planification et l'émission du discours. On est dans la production immédiate* ». (KOCH & Wulf, 2001, p 24).

En ce qui concerne le choix mixte des deux stratégies, à savoir l'oral et l'écrit, une minorité des étudiants en le fait le choix, soit 4.28 % d'enquêtés. Ce choix s'explique par le fait que « *l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable: écrit/oral,*

lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie/graphie.. » (Robert, 2008, P36). Cela pourrait également s'expliquer du fait que « *L'écrit est à la base calquée sur l'oral* » (Beaudichon & Strock, 1971, p 353). Autrement dit, l'écrit est dérivé de l'oral car le scripteur écrit comme il parle, en se basant sur ses connaissances orales.

Il importe de souligner que l'écrit en tant qu'activité complexe est indissociable de l'oral. Cela rejoint les propos de Thabault (1944) en précisant que « *langage oral et langage écrit ne sont pas deux réalités mentales différentes* ». (Thabault, 1944, p78) En effet, quelle que soit la modalité langagière en action, le même dispositif central est mis en jeu: c'est « *la faculté langagière* » (Rondal, et al., 1999). La langue écrite apparaît comme un mode de communication dérivé du langage écrit qui est fondateur de notre système de communication.

En conclusion, en nous basant sur les résultats de notre enquête permettant d'identifier le choix le plus adopté par les étudiants enquêtés, nous constatons que:

- Les étudiants enquêtés préfèrent majoritairement exploiter l'écrit en racontant leurs histoires, en justifiant leur choix par le fait que l'écrit sert bien à expliquer les idées et les enchaîner attentivement: (*à l'écrit, je peux corriger les fautes d'orthographe en toute confiance*) (Annexe1).

(*je préfère l'écrit car je peux organiser mes propos et raconter mon histoire de façon détaillée*) (Annexe1).

(*je préfère raconter mon histoire par écrit pour choisir bien les mots et les enchaîner et surtout pour éviter les erreurs*) (Annexe1).

- L'écrit permet à l'étudiant de prendre son temps à s'auto-corriger sa production écrite (Annexe 1). Cette idée va dans le même sens que celle de (Bidaud & Hakima, 2005) «*L'activité d'écriture est inscrite dans un cadre temporel qui permet de se corriger et de réfléchir aux idées qui vont être exprimées par l'écrit. Or ce n'est pas forcément le cas à l'oral puisque l'énoncé oral s'inscrit dans une dimension temporelle immédiate: la contrainte temporelle est plus importante* » (Bidaud&Hakima, 2005, p19)

-La stratégie de l'écrit est un moyen pour se débarrasser des blocages et des troubles psychiques tels que la panique, le stress, la timidité et le manque de confiance en soi:

(*je choisis l'écrit car je peux exprimer mes sentiments en toute confiance*) (Annexe 1)

(*à l'écrit, je me sens à l'aise en écrivant mon histoire, par contre à l'oral je me sens perturbé et stressé*) (Annexe 1)

- L'écrit offre plus de liberté et d'inspiration, en racontant de façon détaillée comme l'affirme Harrel (1957) « *Lors de production de phrases, la longueur des propositions se développe plus à l'écrit qu'à l'oral.* » (Harrel, 1957, p77)

Par contre, l'oral représente pour les étudiants une difficulté au niveau de l'expression et leur donne une sensation de malaise cela d'une part, ils évitent l'oral car ils se sont obligés de prendre en considération l'attention du public et doivent tenir compte de la bonne prononciation qui peut être défectueuse voire bloquée pour une raison ou une autre.

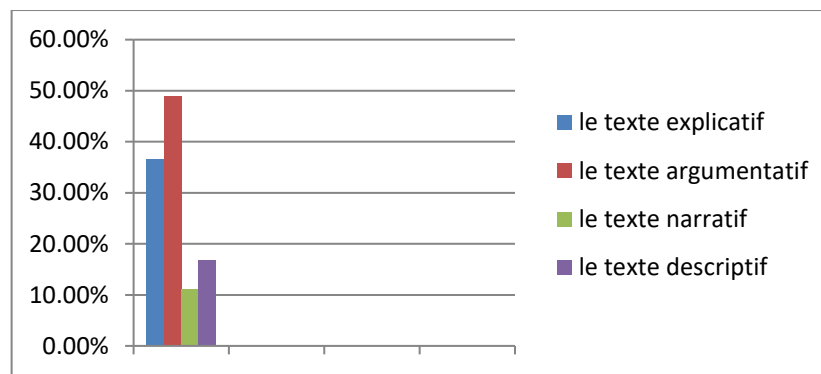
Au terme de cette enquête nous pouvons déduire que les résultats accumulés seront pris comme une issue fondatrice qui va guider notre expérimentation.

***La classification partielle des résultats**

Le graphique suivant représente les réponses de la quatrième et de la cinquième question, présentées ainsi:

- Que préférez-vous comme type de texte ? Justifiez votre choix.

L'objectif visé est de préciser le type de texte le moins choisi par les étudiants, les données recueillies sont classées en pourcentage sur l'ensemble des réponses collectées.



Graphique 4: Le graphique du type de texte préféré par les étudiants

Sur l'ensemble de 90 réponses, 44 répondants optent pour le texte argumentatif, soit 48.88 % du nombre total des réponses, le texte explicatif représente 36.66%, le texte descriptif est choisi 16.66 % d'enquêtés vient en dernière position le texte narratif dont le choix est représenté par 11.11 % sur l'ensemble du corpus de cette enquête.

***Interprétation des résultats**

Le fait que les étudiants enquêtés optent majoritairement pour le texte argumentatif pourrait s'expliquer par les raisons suivantes: le texte argumentatif développe un raisonnement ayant pour objectif de faire admettre un lecteur la validité d'une thèse. L'auteur veut convaincre son destinataire et de le faire agir, sa structure est bien organisée et facile à comprendre et il traite les sujets d'actualité. Grize (2004) définit l'argumentation comme une activité discursive dont l'objectif est « *d'intervenir sur l'opinion, l'attitude et le comportement de quelqu'un* » (Grize, 2004, p35). On cite également Adam(1991) qui ajoute que « *le texte argumentatif vise à*

intervenir sur les opinions, attitudes, ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donnée/raisons) » (Adam, 1991, p104)

En deuxième position vient le choix du texte explicatif. Ce choix est justifié par le fait que ce type énonce des faits réels à un destinataire en y apportant des explications d'un phénomène donné. Ainsi à travers un texte explicatif on apprend de nouvelles informations, quant à son contenu, il est facile à comprendre (Annexe 1). Cela est prouvé par Combettes et Tomassone (1988: 67) « *Expliquer nous semble constituer une intention particulière qui ne se confond pas avec informer ; le texte explicatif a sans doute une base informative, mais se caractérise, en plus, par la volonté de faire comprendre les phénomènes: d'où, implicite ou explicite, l'existence d'une question comme point de départ, que le texte s'efforcera d'élucider...* ». Cela indique que la visée du texte explicatif est informer et répondre à une question posée.

Outre le choix majoritaire du texte argumentatif et du texte explicatif, le texte descriptif a également été choisi bien que le taux ne dépasse pas 16.66% sur l'ensemble des réponses fournies. Le choix quant à ce type de texte est justifié par le fait que le descripteur traduit ses impressions ressenties subjectivement, ce qui implique l'emploi de l'imparfait.

En dernière position vient le texte narratif qui est le moins choisi par rapport aux autres types de textes soit 11.11%, à cause de l'emploi des verbes d'action et de mouvements qui indiquent la progression de l'histoire racontée. Partant de cette affirmation, Adam(2001) trouve que « *A partir de la situation de départ se crée un espacement d'attente, la promesse, l'espoir ou l'éventualité d'un équilibre, d'un retour à la situation naturelle. Nous pouvons même imaginer une forme de «détermination rétrograde» allant de la situation finale disposée par le récit, remontant à la situation initiale.* » (Adam, 2001, p28). L'auteur cherche à mettre l'accent sur l'équilibre établi entre la situation initiale et la situation finale. Reuter (2000) partage la même idée: « *le récit se définirait ainsi comme une transformation d'un état en un autre état. Cette transformation est constituée d'un élément qui enclenche le procès de transformation, de la dynamique qui l'effectue (ou non) et d'un autre élément qui clôt le procès de transformation.* » (Reuter, 2000, p18).

Dans cette définition, Reuter signale qu'il y a deux éléments fondamentaux qui font avancer le récit, il s'agit de l'élément déclencheur et de l'autre élément qui va assurer l'équilibre à la fin de l'histoire.

Les résultats de cette enquête révèlent précisément le type de texte le moins choisi par les étudiants. Il s'agit du texte narratif, c'est le type de texte qui présente le plus de difficultés notamment sur le plan morphosyntaxiques. Au sens de Tisset (2000) « *la narration se*

caractérise de trois éléments:: les indices textuels, le temps ou le déroulement des événements, la position ou le point de vue du narrateur » (Tisset, 2000, p 87). Cela affirme la structure complexe et particulière du texte narratif, on cite la variation des temps verbaux employés dans ce type de texte. Partant des ces résultats, nous avons jugé utile de mener une enquête par expérimentation.

3.2. L'analyse descriptive de la deuxième enquête

Notre étude est fondée sur l'analyse des enregistrements dont le contexte est explicité dans la partie méthodologique. C'est pour identifier le(s) type le(s) temp(s) et le(s) mode(s) employés par les enseignants de français dans leur pratique enseignante en classe. cela d'une part, et lors de leur réunion de coordination d'une autre part. Puis feront l'objet d'une analyse détaillée, les raisons majeures qui poussent les enseignants enquêtés les raisons majeures qui poussent les enseignants à employer tel ou tel temps, tel ou tel mode en se basant sur les observations et les commentaires que nous avons établis au moment des enregistrements..

Pendant la transcription phonétique, nous avons adopté certains signes¹² ci dessous:

***La première séance (Enquête 2 Annexe 2)**

Le 07/11/2010 à 15: 10 au CEM les frères Lombarkiya, la première séance enregistrée a été effectuée dans une classe de 3 ème année moyenne. Le but était de repérer les temps et les modes employés dans le discours de l'enseignant.

¹² **ENT**: enseignant, **ENTE**: enseignante, **EVE**: élève.....: Indiquent une courte, moyenne et longue pause.

TPS: pour indiquer le temps, **MD**: pour indiquer le mode, *****: une modalité interrogative

”: Une modalité exclamative, **E**: énoncé, **-**: indique le bruit. **TPH**: transcription phonétique, nous l'avons exploiter pour transcrire les propos oraux des enquêtés, **()**: Les commentaires du transcripteur, **ERG**: l'enregistrement.

| 1er ERG: | MD: | TPS: | 1er ERG: | MD: | TPS: |
|---|-------------|-------------|--|-------------|--------------------------------|
| 1 E.ENTE: Quel était le titre du texte lu en séance de lecture ? TPH: [κει etε ιδ titr dy tεkst ιy ā seās dδ ιεktyr*] | L'indicatif | L'imparfait | 7 E.ENTE: vous réécrivez une nouvelle fois et je viendrai pour vous corriger TPH: [vu reekrive yn nuvεi fwa e 3δ viēdre vu korize] | L'indicatif | le présent/ le futur simple |
| 2 E.ENTE: c'était le miroir. TPH: [setε ιδ mirwar] | L'indicatif | le présent | 8 E.ENTE tout le monde a compris ! TPH: [tu ιδ mōd a kōpri] | L'indicatif | le passé composé |
| 3 E.ENTE: vous allez écrire un récit fantastique avec un élément qui a l'air surnaturel. TPH: [vuzaiε ekrir œ resi fāstik avεk œneiemā ki a ιερ syrnatyrει] | L'indicatif | le présent | 9 E.ENTE: qui a déjà préparé ce sujet ? TPH: [ki a deza prepare sδ syze*] | L'indicatif | le passé composé |
| | | | 10 E.ENTE: utilisez l'effet de suspense. TPH: [ytilize ιefe dδ syspes] | L'impératif | le présent |
| 4 E.ENTE: on va écrire notre récit ici en classe TPH: [ō va ekrir notr reswi isi ā klas] | L'indicatif | le présent | 11 E.ENTE: écrivez s'il vous plaît ! TPH: [ekrive siivu plε ”] | L'impératif | le présent |
| 5 E.ENTE: on travaille ensemble vous discutez doucement. TPH: [ō travaϕ āsābι vu diskyte dusmā] | L'indicatif | le présent | 12 E.ENTE: allez les garçons soyez sérieux travaillez. TPH: [ale ιe garsō swaϕe serø travaϕe] | L'impératif | Le présent |
| 6 E.ENTE: ensuite vous donnez une autre fin à ce récit. TPH: [āsϕit vu done yn otr fε a sδ resi] | L'indicatif | le présent | 13 E.EVE: madama dertaha bien TPH: [madam dertaa] | | |

Tableau 25: temps et modes de la 1 ère séance

Dans cette séance, l'enseignante a limité son discours à l'emploi de deux modes qui sont le plus usités: l'indicatif et l'impératif. En observant le tableau précédent, nous constatons que cette enseignante a varié son discours par l'emploi des moyens morphologiques dans l'énoncé 3 (*vous allez écrire*) et l'énoncé 7 (*vous réécrivez et je viendrai pour vous corriger*). Nous avons également remarqué des moyens pragmatiques dans l'énoncé 6 (*ensuite vous donnez une autre fin à ce récit*), on repère en l'occurrence l'utilisation d'un connecteur de succession (ensuite) qui sert à organiser les actions.

*L'analyse de la première séance (Enquête 2 Durée 1h)

Dans cette séance, l'enseignante a employé dans son discours le mode indicatif, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que « *le mode indicatif sert à exprimer des actions certaines* » (Amhis, 1986, p 74).

De plus, on a constaté que cette enseignante a commencé la séance par l'emploi de l'imparfait dans l'énoncé 1 « *Quel était le titre du texte lu en séance de lecture ?* » et l'énoncé 2 « *c'était le miroir* ». L'imparfait est employé ici pour exprimer l'explication.

le présent est majoritairement employé par l'enseignante enquêtée afin d'actualiser les connaissances des élèves sur le travail proposé dont le thème était écrire un récit fantastique, comme le révèlent les énoncés suivants:

l'énoncé 3 (*Vous allez écrire un récit fantastique*).

l'énoncé 4 (*on va écrire notre récit ici en classe*).

l'énoncé 5 (*on travaille ensemble et vous discutez doucement*).

De plus, cette enseignante dispose de moyens morphologiques et pragmatiques pour exprimer le temps.

C'est ainsi que cette enseignante s'appuie particulièrement sur ce principe, pour organiser son discours suivant un ordre chronologique strict dans l'énoncé 7 (*vous réécrivez une nouvelle fois et je viendrai pour vous corriger*), où on constate l'emploi du futur selon l'ordre des actions exprimées. On note un recours peu commun du passé composé dans l'énoncé 8 (*Tout le monde a compris*) et l'énoncé 9 (*Qui a déjà préparé ce sujet*), en occurrence avec le présent. Benveniste affirme « *Le passé composé est un temps du discours* » cité par Benveniste (Amara, 2009, p89). Comme on le voit dans le tableau, cette enseignante structure temporellement son discours en s'appuyant en grande partie sur le mode de l'impératif, celui-ci consiste essentiellement à exprimer l'ordre, le conseil et la défense dans l'énoncé 10 « *utilisez l'effet de suspense* » et l'énoncé 11 « *écrivez s'il vous plait !* ».

En effet, nous avons repéré des passages qui indiquent l'incompétence des élèves de cette classe en français (énoncé 13). Ce qui confirme l'idée de notre troisième hypothèse: La pratique enseignante pourrait être une source de confusion influençant ainsi la pratique linguistique des apprenants. Cela explique que les enseignants utiliseraient des temps simples pour assurer un discours cohérent qui s'adapterait avec le niveau des élèves. L'enseignante est contrainte de limiter son expression temporelle en se basant sur les modes les plus usités (l'indicatif et l'impératif).

*** La deuxième séance (Enquête 2 Annexe 2)**

Cette séance a été réalisée le 07/11 /2010 à 10: 32, dans une classe de 1 ère année moyenne. L'objectif était d'identifier les temps et les modes qui caractérisent le discours de cet enseignant.

| Le 2ème ERG: | MD | TPS |
|--|-------------|------------------------|
| 1.E.ENTE: on va faire une petite comparaison. TPH: [ō va fɛr yn pətɪt kōparezō] | L'indicatif | Le présent |
| 2. E.ENTE: qu'est ce que vous pouvez dire à propos de Fayçal et Ramzy ? TPH: [kɛsə kəvu puve dir a propo də faɥsaɪ e Ramzi] | L'indicatif | le présent |
| 3 E.ENTE: on va dire Ramzy est petit. TPH: [ō va dir Ramzi e pəti] | L'indicatif | le présent/ |
| 4 E.ENTE: maintenant on va dire Amina est petite.TPH: [mɛtənɛ ō va dir amina e pətɪt] | L'indicatif | le futur le présent |
| 5 E.ENTE: après, nous aurons un adjectif masculin singulier. TPH: [apre nuzorō œ adʒɛktɪf maskylɛ sɛgylɥɛ] | | |
| 6 E.ENTE: donnez-moi la règle ! TPH: [done-mwa la rɛgl] | L'impératif | le présent |
| 7 E.ENTE: il ya un accord entre l'adjectif et le nom qui le qualifie. TPH: [il ɥa œ akor ātr ladʒɛktɪf e ɪə nō ki ɪə kaɪfi] | L'indicatif | le présent |
| 8 E.ENTE: allez on va essayer de corriger. TPH: [aɪə ō va esɑɥɛ də korɪzɛ] | L'impératif | le présent |
| 9 E.ENTE: Amina, écrit au tableau TPH: [amina ekri – tabɪo] | L'impératif | le présent |
| 10 E.ENTE: prends le crayon et souligne l'adjectif ensuite tu encadres le nom qui le qualifie. TPH: [prā ɪə kraɥā e sulɪj ladʒɛktɪf āsɥɪt ty ākadr ɪə nō ki ɪə kaɪfi] | L'impératif | le présent |

Tableau 26: Temps et modes employés de la 2^{ème} enquête

Le tableau précédent nous indique que l'enseignant enquêté a employé dans son discours des moyens adverbiaux tel que « maintenant » et « après ». Il a aussi exploité des moyens grammaticaux comme la conjonction de la coordination « et », qui sert à relier entre les propositions. De plus, on constate que l'enseignant a varié son discours par l'emploi de deux modes: l'indicatif et l'impératif.

***L'analyse de la deuxième séance (Enquête2 Durée 1h)**

L'analyse des données de cette séance révèlent les points suivants:

- L'enseignante fait recours à la morphologie verbale (verbes conjugués) pour exprimer le temps dont on signale un emploi très ponctuel du présent de l'indicatif, comme c'est le cas dans les énoncés suivants:

l'énoncé 1(*on va faire une petite comparaison*).

l'énoncé2 (*Qu'es ce que vous pouvez dire à propos de Fayçal et Ramzy*).

l'énoncé3 (*On va dire Ramzy est petit*).

Le but de cet emploi du présent de l'indicatif est de mettre les élèves dans le bain de la leçon à travers une situation authentique..

- Pour exprimer la temporalité, cette enseignante disposait des moyens plutôt adverbiaux, qui s'expliqueraient par le fait que « *L'adverbe selon la grammaire est défini comme un mot qui accompagne un verbe, un adjectif ou un autre adverbe pour en modifier ou en préciser le sens* » (Dubois, 2007, p 87). Cet emploi relevé entre autres dans l'énoncé 4 (*Maintenant on va dire Amine est petite*), l'adverbe « maintenant » est un adverbe temporel, qui selon Gumier (1996) « *marque une fonction de localisation temporelle* » (Gumier, 1996, p 150). Dans l'énoncé 5 (*Après, nous aurons un adjectif masculin singulier*). Il sert à indiquer une action future (Le futur simple) afin de maintenir une communication efficace avec les élèves.

- Nous remarquons également l'emploi du mode de l'impératif dans le but de donner des consignes, dans certains énoncés tels que:

l'énoncé 6 (*donnez-moi la règle*).

l'énoncé 8 (*Allez on va essayer de corriger*).

l'énoncé 9 (*écrit au tableau*).

l'énoncé 10 (*prends le crayon et souligne l'adjectif*).

Mais on constate aussi à l'énoncé 10 qu'il ya trois actions successives exprimées par la conjonction de coordination (et) avec le connecteur de successivité « Ensuite ». Il s'agit d'une autre catégorie « *Cette catégorie exprime l'idée de séquentialité par rapport à ce qui précède suivant une manière explicite* » (Borillo, 2009, p 9). Cela est relatif à l'emploi du mode de l'impératif.

En effet, cette enseignante s'appuie majoritairement sur les modes de l'indicatif et de l'impératif.

***La troisième séance (Enquête 2 Annexe2)**

Cette séance a été effectuée le 10/11/2010 à 15: 45, avec les élèves de 4 ème année moyenne du CEM Les frères Lombarkiya. Le but de cette séance était de relever les temps et les modes employés dans le discours de la troisième enseignante enquêtée.

| Le 3ème ERG | MD | TPS |
|--|-------------|-----------------|
| 1 E.ENTE: aujourd'hui on va lire un texte long. TPH: [oʒurdʒi o va ʔir œ tɛkst iɔ] | L'indicatif | Le présent |
| 2 E.ENTE: comme d'habitude avant de lire un texte qu'est ce qu'on doit chercher ? TPH: [kom dabityde avā də ʔir œ tɛkst kɛskō dwa [ɛr[e] | L'indicatif | Le présent |
| 3 E.ENTE: encore une fois nous lisons le chapeau. TPH: [ākor yn fwa nu ʔizō ʔə [apo] | L'indicatif | Le présent |
| 4 E.ENTE: quelques noms d'écrivains algériens Surtout qui écrivent en Français. TPH: [kɛikə nō dekrivɛ syrtu ki ekriv ā frāse] | L'indicatif | Le présent |
| 5 E.ENTE: nous lisons silencieusement juste après on posera des questions. TPH: [nu lizō silāsivɔsəmā zyst apre o posəra de Kɛstʔō] | L'indicatif | le futur simple |
| 6 E.ENTE: le ciel était gris, les vêtements étaient tantôt noires tantôt gris, étaient sombres. TPH: [ʔə siʔɛi etɛ gri ʔe vɛtəmā etɛ tāto nwar tāto Gri etɛ sōbr] | L'indicatif | L'imparfait |
| E.ENTE: donnez-moi un titre TPH: [done mwa œ titr] | L'impératif | le présent |
| 8 E.ENTE: prenez le livre à la page 103 TPH: [prəne ʔə ʔivr α ʔa paz 103] | L'impératif | le présent |

Tableau 27: Temps et modes de la 3^{ème} séance

En observant le tableau ci-dessus, nous constatons que l'enseignante enquêtée a exprimé son discours en employant trois types de moyens ; morphologiques dans les énoncés 5 et 6. Elle a également exploité des moyens adverbiaux au niveau des énoncés 1 et 2, et des moyens grammaticaux dans l'énoncé 4.

2.3.1. L'analyse de la 3^{ème} séance (Enquête 2 Durée 1h)

De cet enregistrement, nous relevons des énoncés produits par cette enseignante qui sont exprimés suivant les moyens morphologiques dans l'énoncé 5 (*nous lisons silencieusement*) et l'énoncé 6 (*le ciel était gris les vêtements étaient noirs*). On cite aussi des moyens adverbiaux dans l'énoncé 1 (*Aujourd'hui on va lire un texte long*) et l'énoncé 2. Gumier (1996) confirme que « *l'adverbe aujourd'hui est un circonstant temporel qui marque la fonction de localisation temporelle* » (Gumier, 1996, p152). Dans l'énoncé 2 (*comme d'habitude avant de lire un texte, qu'est ce qu'on doit chercher ?*). Gumier (1996) définit l'adverbe temporel « *comme d'habitude* » « *un adverbe de fréquence qui évoque la répétition du procès* » (Ibid, p 151). On a relevé également des moyens morphologiques pour localiser les actions dans

l'énoncé 3 (*nous lisons encore une fois le chapeau*), nous signalons l'emploi du présent de l'indicatif par le biais des adverbes temporels mais dans l'énoncé 5 (*Après on posera des questions*), on remarque l'emploi du futur simple de l'indicatif.

Cela prouve que cette enseignante dispose de plus de moyens pour pouvoir s'écarter de l'ordre chronologique, tout en assurant une communication efficace et propice avec ses élèves, qui réagissent et suivent l'enchaînement de la séance, d'une façon implicite. Cela permet à cette enseignante d'exprimer l'antériorité en introduisant une relative dans l'énoncé 4 (*des écrivains algériens qui écrivent en français*).

Dans cette séance de lecture nous remarquons aussi, l'emploi de l'imparfait qui est relatif au récit présenté, afin de faire la description comme l'illustre si bien l'énoncé 6 (*le ciel était gris*). Nous retenons ainsi l'utilisation pratique du mode de l'impératif dans l'énoncé 7 (*donnez-moi un titre*) et l'énoncé 8 (*prenez le livre à la page 103*).

Tous ces moyens d'ordre syntaxique et morphologique participent à la cohésion du discours adopté par cette enseignante..

***La quatrième séance (Enquête 2 Annexe 2)**

La séance a eu lieu le 09/11/2010 à 15: 45, avec les élèves de la 4^{ème} année moyenne, au CEM les frères lombarkiya. L'objectif de cette séance était de limiter les temps et les modes qui caractérisent le discours de l'enseignant enquêté.

| 4eme ERG: | MD: | TPS: | 4eme ERG: | MD: | TPS: |
|---|-------------|------------|--|-------------|------------|
| 1 E.ENT: on doit lancer un appel une invitation ou bien on essaye d'écrire une phrase nominale sous forme d'un slogan.TPH: [ô dwa tãse œ apɛl yn ɛvitasiō u biɕɛ ðesɕə dekrir yn fraz nominat suform dœ stogã] | L'indicatif | Le présent | liɕø sɛtadir nome zə nom œ nô propr dœ liɕø dyn lokalite dakor] | L'indicatif | Le présent |
| | | | 5 E.ENT: on passe maintenant au quatrième point.TPH: [ô pas metənã o katriɕem pwɛ] | L'indicatif | Le présent |
| | | | 6 E.ENT: en dernier lieu qu'est qu'on emploie ?TPH: [ã dɛrniɕe liɕø kɛs kô äplwa] | L'indicatif | Le présent |
| 2E.ENT: on doit situer, localiser géographiquement situer l'endroit et le lieu.TPH: [ô dwa sitye iokauize zeografikəmã sitye iãdrw e iə iɕø] | L'indicatif | Le présent | 7.E.ENT: passe au tableau. TPH: [pas o tablo] | L'impératif | le présent |
| | | | 8 E.ENT: donc vous notez, écrivez sur votre cahier d'essai le sujet.TPH: [dôk vu note ekrive syr votr kaɕe dese iəsyze] | L'impératif | le présent |
| | | | 9 E.ENT: travaillez ! et toi mademoiselle travaille.TPH ;[travaɕe e ttwa madəmwazɛi travaɕ] | L'impératif | le présent |
| 3 E.ENT: pour caractériser on doit employé les adjectifs méioratifs et quoi d'autres ? TPH: [pur karakterize ô dwa ôplwaɕe lez adzɛktif melɕoratif e kwa dotr*] | L'indicatif | Le présent | 10 E.ENT: donne –lui le cahier, montre lui comment ?TPH: [don iɕi iə kaɕe môtr iɕi komɛ*] | L'impératif | le présent |
| | | | 11 E.ENT: prenez vos cahiers d'essai TPH: [prəne vo kaɕe dese] | L'impératif | le présent |
| | | | 4 E.ENT: premièrement ici je choisis un lieu c'est –a- dire nommer je nomme ;un nom propre d'un lieu, d'une localité d'accord ! TPH: [prəmierəmã isi zə]wazi œ | L'indicatif | Le présent |

Tableau 28: Temps et modes de la 4^{ème} séance

L'enseignant enquêté a exprimé son discours en employant deux types de moyens ; des moyens syntaxiques (l'énoncé 2 et 3) et des moyens adverbiaux (l'énoncé 4 et 5).

*** L'analyse de la 4^{ème} séance (Enquête2 Durée 1h)**

Il s'agit d'un enregistrement qui nous a permis d'accumuler plusieurs remarques. Nous citons en particulier:

- La participation active des élèves qui indique qu'ils ont compris le discours transmis par leur enseignant.

Pour motiver ses élèves, l'enseignant présente le sujet de la production écrite dont le sujet était la description d'un lieu. Cela affirme sa compétence linguistique et discursive en employant les différents moyens pour exprimer les temps verbaux dans son discours.

Cela a fait preuve de la compétence de cette enseignante quand elle a fait recours à un certain nombre de moyens de nature pragmatique, comme le montre cet énoncé1 (*On doit lancer un appel, une invitation on essaye d'écrire une phrase nominale sous forme d'un slogan*), l'enseignant a fait un acte locutoire, qui selon les propos de Kerbrat Orrechionni « *c'est l'acte de dire quelque chose* » (Kerbrat, 2008, p9).

Tout en employant le présent de l'indicatif pour actualiser l'enchaînement des actions exprimées, on signale aussi des moyens syntaxiques en utilisant des conjonctions de coordination et des locutions prépositives dans:

L'énoncé2 (*On doit situer, localiser géographiquement l'endroit et le lieu*).

L'énoncé 3(*Pour caractériser on doit employé des adjectifs mélioratifs et quoi d'autres ?*).

En se référant toujours au présent de l'indicatif, l'enseignant emploie également des moyens adverbiaux dans les énoncés:

L'énoncé 4(*Premièrement ici je choisis un lieu c'est-à-dire nommer un nom propre d'un lieu d'une localité d'accord !*).

L'énoncé 5 (*On passe maintenant au quatrième point*).

L'énoncé 6 (*En dernier lieu qu'est ce qu'on emploie ?*).

Sous un autre angle, nous remarquons aussi que cet enseignant a accordé une grande importance au mode de l'impératif qui se définit comme « *le mode de l'action* »¹³ que l'on l'emploie pour « *obtenir un résultat, pour agir sur le « tu » et pour agir sur le comportement du « tu »* ». Il est à noter aussi que cet enseignant emploie le mode impératif pratiquement afin d'exprimer un ordre dans:

L'énoncé 8(*Donc notez, écrivez sur votre cahier*).

L'énoncé12 (*Notez le sujet*).

L'énoncé7 (*Passe au tableau*).

Il exprime aussi un conseil dans l'énoncé11 (*Prenez vos cahiers d'essai*).

L'énoncé 13(*écoutez votre camarade et prenez note*).

¹³ (1)- Cité in: la temporalité, disponible sur: www.saby.by/images/j0281023.gif.

L'énoncé 14 (*continue bien*), exprime une manière pour clôturer la communication considérée comme une formule de politesse.

***La cinquième séance (Enquête 2 Annexe 2)**

Cette séance a eu lieu le 23/11/2010 à 13: 58. Il s'agit d'une réunion de coordination, qui s'est déroulé avec l'ensemble des enseignants enquêtés dans la salle des réunions au CEM lombarkiya. Le but de cette séance était de repérer les temps et les modes employés dans le discours enregistré des cinq enseignants.

| Le 5 ^{ème} ERG | MD | TPS |
|---|---------------|------------|
| 1 E.ENTE 1: j'ai même des élèves qui ont des18. TPH: [ʒe mɛm dezɛɛv ki ɔ̃ de dizɕit] | L'indicatif | Le présent |
| 2 E.ENT: c'est –à-dire des élèves qui n'arrivent pas à déchiffrer. TPH: [ʒɛtadir dezɛɛv ki nariv pa α deʃifre] | L'indicatif | Le présent |
| 3 E.ENTE 1: justement, il ya une note qui dit que les élèves doivent avoir le livre. TPH: [ʒystəmə iɕa yn not ki di kə lezelev dwav avwar tə uivr] | L'indicatif | Le présent |
| 4 E.ENT 1: Je préfère qu'ils conçoivent les manuels scolaires. TPH: [ʒə pɛfɛʁ kil kɔ̃swav le manyɛl skoɛɕ] | Le subjonctif | Le présent |
| 5 E.ENT 2: il faut les habituer dès le début. TPH: [il fo lezabitɛ de tɛ deby] | L'indicatif | Le présent |
| 6 E.ENT 1: c'est comme ça que je travaille. TPH: [sɛ kom sa kə ʒə travaɕ] | Le subjonctif | Le présent |
| 7 E.ENT 1: mais quand on conçoit le support avec une petite activité on arrive à les contrôler. TPH: [mɛ kã kɔ̃swa tə sypor avɛk yn pətɪt aktivite ɔ̃nariv α tɛ kɔ̃trole] | L'indicatif | Le présent |
| 8 E.ENT 2: lorsqu'ils sont en classe, c'est le travail. TPH: [tɔɾskɪ sɔ̃ ɛ klas sɛ tə travaɕ] | L'indicatif | Le présent |
| 9 E.ENT 2: pendant la lecture entrainement, on propose d'autres activités TPH: [pɛdɛ tɑ tɛktyr dɛtɾɛnəmə ɔ̃ propoz dotɾ zaktivite] | L'indicatif | Le présent |
| 10 E.ENTE 2: il faut savoir insérer les passages de lecture pendant toutes les activités. TPH: [iɪ fo savwar ɛsɛrɛ tɛ pasaz də tɛktyr pàdà tut lezaktivite] | L'indicatif | Le présent |

Tableau 29: Temps et modes de la 5^{ème} séance

Le tableau présenté au dessus révèle les différences entre le discours des cinq enseignants tenu lors de la réunion et celui enregistré en cours, cette différence se présente au niveau des temps et des moyens employés. Ce sont des moyens syntaxiques mais également adverbiaux, comme nous allons le voir en détail ci-après.

***L'analyse du 5ème enregistrement (Enquête 2 Durée: 45 mn)**

Lors de cet enregistrement, on a réuni les quatre enseignants qui forment les données principales de notre recherche où on accumulera les remarques suivantes:

- Presque tous les enseignants enquêtés interviennent et s'expriment différemment par rapport à leur situation en classe avec leurs élèves. En particulier les deux derniers enseignants qui s'appuient en grande partie de leur discours sur un vocabulaire soigné, cela s'explique par l'emploi des moyens adverbiaux, syntaxiques en utilisant des subordonnées relatives dans les énoncés suivants:

l'énoncé 1 (*J'ai même des élèves qui ont des 18*).

l'énoncé 2 (*c'est-à-dire des élèves qui n'arrivent à déchiffrer*).

l'énoncé 4 (*c'est-à-dire qu'il faut les concevoir*) et des propositions complétives dans l'énoncé 3 (*une qui dit que les élèves doivent avoir le livre*).

Ces propositions nécessitent la concordance des temps employés.

- On note aussi l'emploi des formes impersonnelles dans:

l'énoncé 5 (*Il faut les habituer dès le début*).

l'énoncé 10 (*Il faut savoir insérer les passages de lecture pendant toutes les activités*). Là les deux enseignants utilisent le mode du subjonctif dans l'énoncé 6 (*Je préfère qu'ils conçoivent les manuels scolaires*).

- Il est important de signaler que ces enseignants emploient majoritairement le mode indicatif dans les énoncés suivants:

l'énoncé 7 (*Quand on conçoit le support avec une petite activité on arrive à les contrôler*) et l'énoncé 9 (*Pendant la lecture entrainement, on propose d'autres activités*).

On remarque l'emploi des connecteurs et des adverbes temporels dans l'énoncé 8 (**Lorsqu'ils sont en classe, c'est le travail**) en exprimant le présent de l'indicatif avec ses différentes valeurs, nous citons le présent itératif (d'habitude), et le présent d'énonciation.

En conclusion, cette différence temporelle remarquée au niveau du discours des enseignants est relative à la situation de communication dans laquelle se trouvent ces enseignants. Dans ce sens on cite Traverso (1999) qui affirme que « *Pour définir la situation de communication, on doit faire référence aux facteurs suivants: les participants de la communication (émetteur, récepteur), le cadre spatio-temporel et l'objectif de la communication*

» (Traverso, 1999, p17). Cela explique que tout acte de communication est défini suivant une situation de communication bien déterminée celle-ci se présente sous l'influence de plusieurs facteurs liés entre autres, à (l'émetteur, le récepteur, l'appartenance sociale des participants de la communication, leur état physique).

A cela Traverso ajoute l'appartenance socioprofessionnelle, âge, sexe, appartenance géographique caractéristiques culturelles, etc). Ces éléments sont susceptibles d'influencer le fonctionnement de la communication. Il conçoit également que le cadre de l'acte de communication se complète par les éléments suivants:

- **Le temps:** ce facteur est indispensable dans le déroulement de la communication, ce qui implique que le manque de temps est susceptible d'échouer la communication ou l'interaction.

- **Le lieu:** l'interaction défaire selon les lieux, leur agencement et leur

- disposition spatiale qui déterminent les positions des participants (classe).

- **L'objectif:** toute communication ou interaction vise un objectif à atteindre, qui désigne la raison pour laquelle les participants sont réunis.

C'est à partir de l'objectif ou la finalité qu'on peut distinguer les interactions internes des interactions externes (Traverso 1999). Les premières visent quelque chose qui est extérieur à la relation, c'est le cas des interactions commerciales dont l'objectif global est l'achat ou la vente.

Pour ce qui est de notre, on parle des interactions scolaires (entre enseignant et apprenant), l'objectif sera de la compréhension, de la question et de la réponse. Concernant la conversation vise «*le plaisir de l'échange* » (Traverso, 1999, p18). Citons l'exemple de la conversation entre enseignant et directeur dont l'objectif sera l'entretien et l'approfondissement des liens sociaux.

En effet, l'ensemble de tous ces éléments et facteurs permet de décrire la situation de communication en fonction de leur réalisation.

De plus, Kerbrat (1980) nomme la situation de communication « univers de discours » où l'émetteur choisit librement telle ou telle structure syntaxique qui est issue de son stock langage afin de confectionner son message. Cela fonctionne suivant deux sortes de facteurs présentées comme suit:

1) – les conditions concrètes de la communication.

2)- les caractères thématiques et rhétoriques du discours

En fait, cela confirme l'idée de notre deuxième hypothèse où on a indiqué que les enseignants s'expriment et structurent temporellement leur discours selon la situation de communication.

Cette analyse descriptive observée au niveau de la structure et l'expression de temps dans le discours des enseignants.

L'analyse descriptive du discours des enseignants en classe révèle les points suivants:

- Leur discours se fonde majoritairement sur l'emploi du mode de l'indicatif qui sert à exprimer des actions certaines en utilisant le présent, le passé composé et

- l'imparfait avec l'utilisation pratique du mode de l'impératif ; qui est généralement utilisé dans le but d'agir sur quelqu'un, « *c'est un mode personnel et non temporel* »(1).

- Le choix temporel adopté par les enseignants en classe sert à maintenir la communication et la rendre efficace afin d'assurer un discours cohérent qui s'adapte au niveau des élèves.

- Des ressemblances au niveau des moyens investis par ces enseignants pour exprimer le temps. Ce sont des moyens pragmatiques d'organisation discursive, des moyens morphologiques, des moyens adverbiaux et syntaxiques que l'on rencontre au niveau de l'analyse des enregistrements.

- une différence temporelle au niveau du choix des temps et des modes utilisés en réunion. Nous avons relevé une richesse au niveau de la structure temporelle du discours des enseignants, qui est relative à la situation de communication.

3.3. L'analyse de la 3^{ème} enquête (l'expérimentation)

Cette expérimentation se résume en trois étapes présentées ainsi:

La première étape consiste à proposer trois pré-tests. Il s'agit de la rédaction d'un passage narratif, d'un passage explicatif et d'un passage argumentatif. Le but visé est de préciser le type de texte qui présente le plus d'erreurs au niveau de l'emploi des temps verbaux.

La deuxième étape sert à présenter un test, qui consiste à proposer trois textes narratifs à lire, dans le but de distinguer l'énonciation discursive de l'énonciation historique.

Ensuite, on présente une activité proposant un texte à trous afin de relever les difficultés dans l'emploi des temps verbaux sur les deux plans d'énonciation et y remédier par la suite.

A la fin de l'expérimentation, nous proposons un post-test, avec la même consigne étant posée au début de l'expérimentation.

En effet, nous essayerons dans ce qui suit d'analyser les pré-tests

3.3.1. La catégorisation et le repérage général des types d'erreurs

La catégorisation globale des erreurs comme Roger (1969) affirme que « *consiste à établir des catégories en comparant les réponses les unes avec les autres par rapport au but de la question posée [...] en les combinant, en les distinguant, en essayant de les synthétiser....* »

(Roger, 1969, p. 124).

Le fait de choisir de travailler chaque type de texte séparément s'explique par la délimitation des difficultés des apprenants au niveau de l'emploi des temps verbaux.

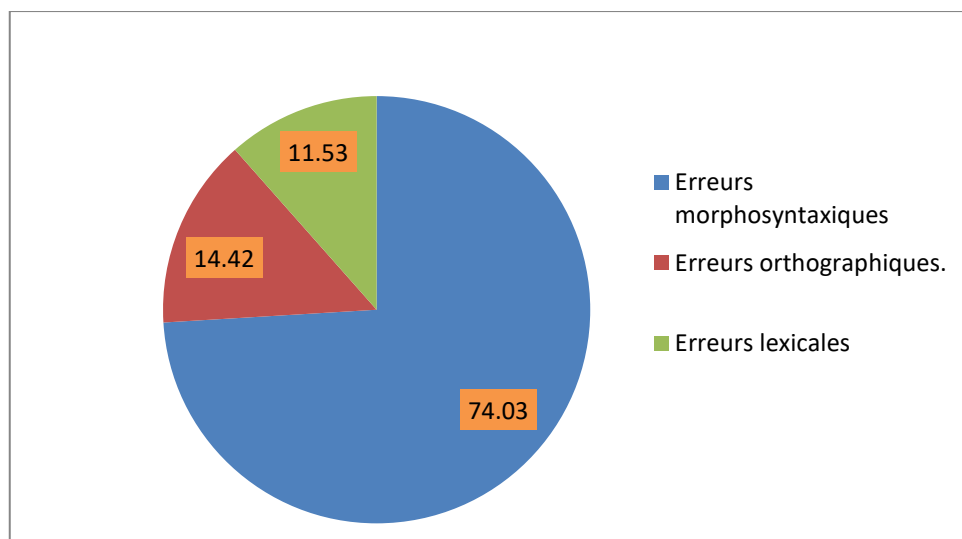
De ce fait, cette catégorisation sert à préciser le taux d'erreur pour chaque catégorie d'erreur recensée au niveau des trois pré-tests.

.33.1.1. Le taux d'erreur du premier pré-test:

Ce pré-test sert à rédiger un passage narratif évoquant un évènement marquant au passé, le but visé est de repérer les types d'erreurs effectuées dans le texte narratif.

| Le nombre des étudiants (/90) | la catégorie de l'erreur | Le nombre des erreurs | |
|-------------------------------|---------------------------|-----------------------|-------------|
| | | fréquence | Pourcentage |
| 22 (24, 44%) | Erreurs lexicales | 12 | (11, 53 %) |
| 33 (36, 66%) | Erreurs orthographiques | 15 | (14, 42 %) |
| 35 (38, 88%) | Erreurs morphosyntaxiques | 77 | (74, 03 %) |

Tableau 30: Types d'erreurs globales du 1 er pré-test



Graphique 5: Le graphique des types d'erreurs globales du 1 er pré-test

D'après le tableau et sa représentation graphique, nous constatons que les erreurs effectuées dans le texte narratif qui sont en nombre de 104 erreurs. Ces dernières sont majoritairement d'ordre morphosyntaxique: 35 étudiants soit 74, 03%. Cela est plus élevé par rapport à l'ensemble des erreurs recensées au niveau du premier pré-test.

Cependant, les erreurs orthographiques sont en nombre de 15 erreurs soit 14, 42% effectuées par 33 étudiants qui représente 36, 66 % du nombre global des étudiants (90). En dernier lieu, nous resencons 11, 53 % réservé aux erreurs lexicales qui sont présentées en 12 erreurs.

La fréquence des erreurs morphosyntaxiques s'expliquerait par la structure complexe et particulière du texte narratif. On cite également la variation des temps verbaux employés dans ce type de texte. Cela confirme la deuxième hypothèse où on a

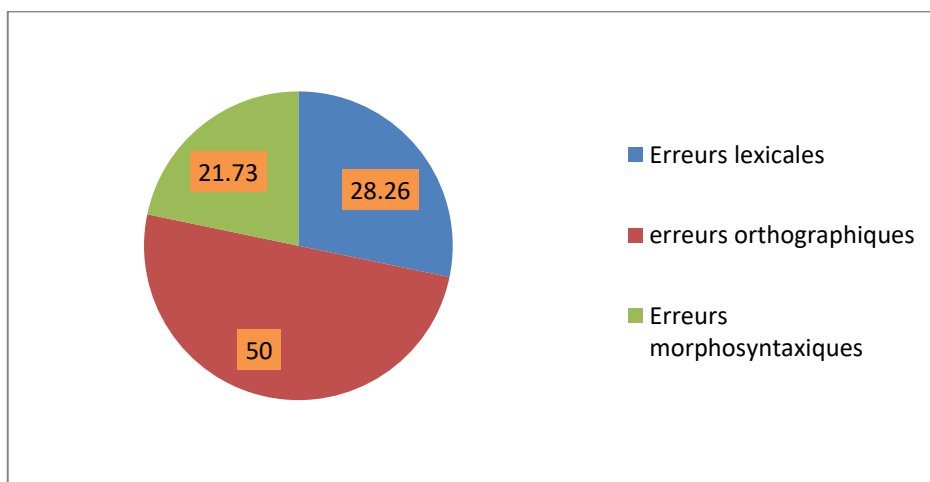
indiqué que La confusion quant aux temps verbaux s'expliquerait par la complexité du système verbal du français et la méconnaissance des valeurs des temps verbaux.

3.3.1.2. Le taux d'erreur du deuxième pré-test

La consigne de ce pré-test est de rédiger un passage explicatif sur le kidnapping des enfants en Algérie. Le but visé est de repérer l'ensemble des erreurs manifestes dans le texte explicatif

| Le nombre des étudiants (/90) | la catégorie de l'erreur | Le nombre des erreurs | |
|-------------------------------|---------------------------|-----------------------|-------------|
| | | La fréquence | Pourcentage |
| 27 (30 %) | Erreurs lexicales | 13 | (28, 26%) |
| 43 (47, 77 %) | Erreurs orthographiques | 23 | (50 %) |
| 20 (22, 22 %) | Erreurs morphosyntaxiques | 10 | (21, 73%) |

Tableau 31: l'ensemble des erreurs globales du 2^{ème} pré-test



Graphique 6: Le graphique des erreurs globales du pré-test

Le tableau précédent montre le taux d'erreurs relevées au niveau du deuxième pré-test, qui consiste à rédiger un passage explicatif, le type d'erreur le plus fréquent chez les étudiants concerne les erreurs orthographiques, soit 50 % sur 43 étudiants qui correspond à 47, 77% du nombre global des étudiants enquêtés, vient ensuite les erreurs lexicales qui sont en nombre de 13, soit 28, 26% sur 27 étudiants représentés par 30%. En ce qui concerne les erreurs morphosyntaxiques, il y a 21, 73% sur 20 étudiants.

La fréquence des erreurs orthographiques s'expliquerait par le non-respect des signes de ponctuation et l'emploi erroné des majuscules dans les énoncés suivants:

L'énoncé1 (*enfin, Le président de la commission nationale*)

L'énoncé2 (*la troisième cause est liée au problème de sorcellerie nous avons un cas de figure à ain defla*).

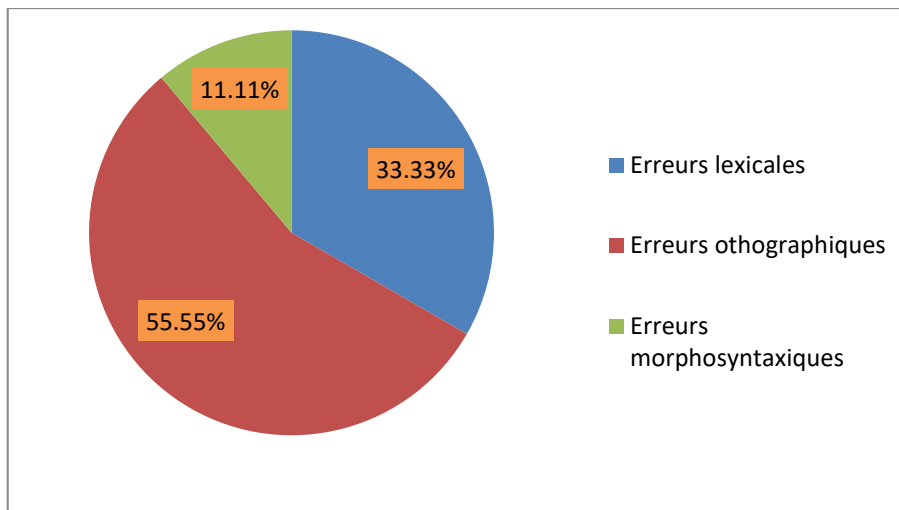
Ce type d'erreurs est qualifié par Tagliante (2001) comme étant une erreur de forme, qui fait partie des erreurs linguistiques.

3.3.1.3. Le taux d'erreur du troisième pré-test

Ce pré-test consiste à rédiger un passage argumentatif sur l'importance des réseaux sociaux en évoquant son rôle dans la vie quotidienne. L'objectif visé est de dégager toutes les erreurs effectuées dans le texte argumentatif.

| Le nombre des étudiants (/90) | la catégorie de l'erreur | Le nombre des erreurs | |
|-------------------------------|---------------------------|-----------------------|-------------|
| | | fréquence | Pourcentage |
| 35 (38, 88%) | Erreurs lexicales | 15 | (33, 33%) |
| 40 (44, 44%) | Erreurs orthographiques | 25 | (55, 55%) |
| 15 (16, 66 %) | Erreurs morphosyntaxiques | 5 | (11, 11%) |

Tableau 32: l'ensemble des erreurs globales du 3 ème pré-test



Graphique 7: Le graphique des erreurs globales du 3ème pré-test

En analysant le tableau ci-dessus, on remarque que toutes les erreurs recensées au niveau de ce pré-test se résument en 45 occurrences. Le taux d'erreur le plus élevé est celui des erreurs orthographiques, soit 55, 55 % sur 40 étudiants (44, 44%). Les erreurs lexicales occupent 33, 33% du nombre global 15 erreurs, sur 35 étudiants qui correspond à 38, 88%. Les erreurs morphosyntaxiques, quant à elles occupent une place insignifiante, soit 11, 11% du total de 5 erreurs recensées, sur 15 étudiants (16, 66%). erreurs orthographiques s'expliquerait par

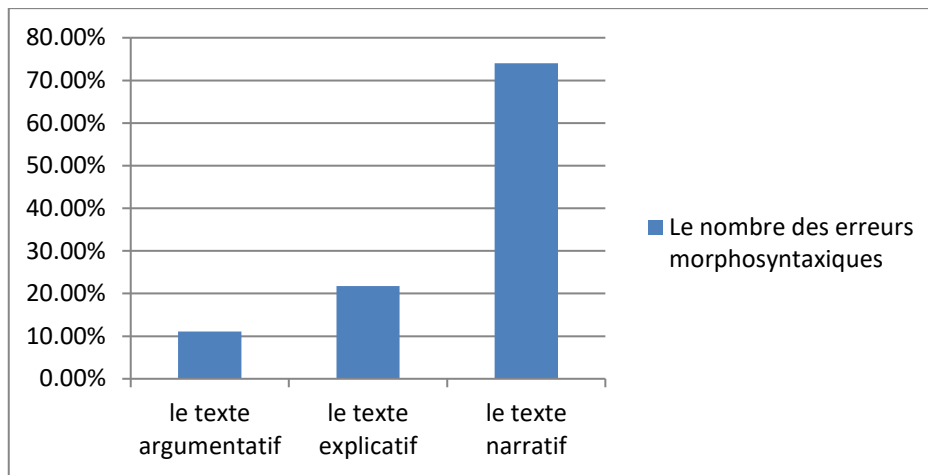
La fréquence des erreurs orthographiques s'expliquerait par l'apprentissage défectueux de la langue cible de l'apprenant. Ce type d'erreur révèle une difficulté d'application des règles grammaticales pour produire un énoncé correct. Ces erreurs sont intralingales, on cite la confusion entre le féminin et le masculin, comme le révèlent les énoncés suivants:

L'énoncé1 (*il y a des avantages et des inconvénients de **cette** phénomène*).

L'énoncé2 (*le facebook a connu **une** grande succès*)

Ces erreurs sont intralingales « *elles se produisent à cause de la généralisation erronée, de l'application incomplète des règles de la méconnaissance des conditions qui régissent l'application d'une certaine règle* » (Richards, 1980, p 6).

L'ensemble des erreurs retenues lors des trois pré-tests affirme que le texte narratif présente le taux le plus élevé des erreurs d'ordre morphosyntaxique, présentés ainsi:



Graphique 8 : Le graphique des erreurs morphosyntaxiques des trois pré-tests

Les résultats des 3 tests révèlent des taux d'erreurs sur le plan morphosyntaxique en fonction des types de texte rédigés. En voici les résultats pour chaque type:

-Le texte narratif présente 104 erreurs sur l'ensemble de 15120 mots (168 mots par copie) soit 53.33%

-Le texte argumentatif présente 45 erreurs sur l'ensemble de 12600 mots (140 mots par copie) soit 23.07%

-Le texte explicatif présente 46 erreurs sur l'ensemble de 17550 mots(195 mots par copie) soit 23.58%

D'après la catégorisation globale des erreurs effectuées, nous avons constaté que par rapport aux autres textes l'explicatif et l'argumentatif, le texte narratif représente le plus d'erreurs morphosyntaxiques. Il s'agit en particulier de l'emploi des temps verbaux. Cela s'explique par la richesse et la complexité des temps verbaux employés dans le texte narratif, ce qui va engendré des confusions au niveau des actions du premier plan et les actions de l'arrière-plan. Partant de cette catégorisation on déduit que la deuxième étape de l'expérimentation consiste à proposer des activités de remédiation aux emplois lacunaires des temps verbaux du texte narratif.

3.3.2. L'analyse quantitative des erreurs morphosyntaxiques du corpus

Après avoir effectué une catégorisation globale des erreurs morphosyntaxiques relevées des trois pré-tests. Nous essayerons dans ce qui suit d'analyser ces erreurs du point de vue quantitative.

Avant d'entamer l'analyse, il serait évident de définir cette méthode « *l'étude quantitative permet de prouver ou démontrer des faits, les résultats sont exprimés en chiffres (statistiques)* »¹⁴

A ce sens, nous allons décrire les erreurs des trois tests:

***La fréquence des erreurs morphosyntaxiques du 1er pré- test**

Le tableau ci-dessous précise la catégorie des erreurs et leurs fréquences dans les productions écrites du premier pré-test, relatif au texte narratif.

| La catégorie de l'erreur | Le type de l'erreur: | La fréquence: | |
|----------------------------------|----------------------|---------------|-------------|
| | | copie | pourcentage |
| La terminaison des verbes | Morphologique | 11 | (14, 28 %) |
| L'emploi du temps verbal | Morphologique | 30 | (38.96 %) |
| L'accord du verbe | Morphologique | 8 | (10.38 %) |
| L'emploi de l'infinitif | Syntaxique | 7 | (9.09 %) |
| L'emploi de l'auxiliaire | Syntaxique | 7 | (9.09 %) |
| L'accord du participe passé | Morphologique | 8 | (10, 38 %) |
| La répétition du sujet | Syntaxique | 3 | (3.89 %) |
| L'emploi de la forme pronominale | Syntaxique | 3 | (3, 89 %) |

Tableau 32: 1.le tableau récapitulatif du 1^{er} pré-test

La figure précédente présente le nombre et le taux des erreurs commises au niveau du premier pré-test, qui vise à rédiger un passage narratif sur un événement marquant. Il en ressort que:

-Le type d'erreur le plus fréquent dans les productions écrites concerne plutôt le temps verbal représenté par le taux 28.84 %. Il s'agit précisément de la conjugaison fautive des verbes à l'imparfait dans l'énoncé suivant (*quand j'étais petite*)

-Vient ensuite un autre type repéré au niveau de la terminaison des verbes qui occupe 10.57 % du nombre total des erreurs, comme l'illustre bien cet exemple (*il me **donné** des observations*)

-Une troisième catégorie concerne l'accord du verbe atteint 7.69%. Il s'agit particulièrement de l'accord des verbes en genre et nombre. On note cet emploi dans l'énoncé (*il aime les personnes qui **parle** et **maitrise** les langues*)

- Une autre catégorie est relative aux erreurs de l'accord du participe passé correspond à 6, 73% de l'ensemble des lacunes. Nous révélons dans les énoncés ci-dessous:

¹⁴ www.scribb.fr, consulté le 14 Décembre 2020

L'énoncé1 (*on a **ouvert** la porte*).

L'énoncé2 (*ils sont **rester** chez nous*).

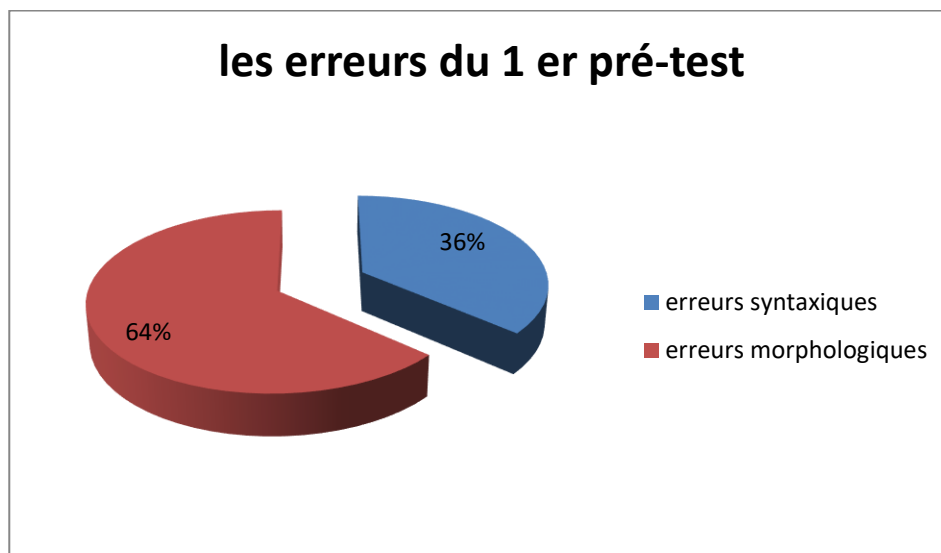
-L'emploi inapproprié de l'auxiliaire être / avoir des verbes conjugués au passé composé et l'emploi erroné de l'infinitif représenté tous deux le même taux 11.11%.

-5.55% de répétition du sujet concernant en particulier les substituts grammaticaux.

-En dernière position vient le type des erreurs qui concerne l'emploi de la forme pronominale, soit 3.33%. On note aussi l'emploi du gérondif, soit 1.11%.

En effet, nous concluons que l'ensemble de ces erreurs est classé en deux catégories dont la première est syntaxique, soit 36, 36% et la deuxième est morphologique soit 63, 63 % erreurs sur le nombre total des erreurs (77) relevées au niveau de 90 copies.

En voici la représentation graphique:



Graphique 9: Le graphique circulaire du taux des erreurs du 1^{er} pré-test

3.3.3. L'analyse qualitative du 1^{er} pré-test

Cette analyse a pour but de comprendre ou d'expliquer un phénomène ou un fait scientifique. C'est une méthode purement descriptive, qui se concentre sur les interprétations des données observées en fonction des types d'erreurs recensés précédemment.

Les résultats retenus de notre analyse qualitative sont les suivants:

***L'emploi fautif du temps verbal**

Ce type d'erreur est relevé au niveau de l'emploi du passé composé PC au lieu de l'imparfait ou l'inverse. En voici les exemples (énoncés désormais E) du corpus illustrant cela:

E1: *C'était le jour des résultats du BAC, toute la famille **est perturbée et attendre** l'affichage* (Annexe 3)

Correction:

-C'était le jour des résultats du BAC, toute la famille **était perturbée** et **attendait** l'affichage des résultats

E2: *un jour, j'ai fixé un rendez-vous avec le dentiste* (Annexe3)

Correction

Un jour, **j'avais** un rendez-vous chez le dentiste

E3: *A partir de ce jour, j'ai découvert le vrai monde*

Correction:

A partir de ce jour, **je découvrais** le vrai monde (Annexe3)

E4: *Quand j'étais petite, je voulais être médecin, vraiment j'ai étudié très fort et sérieusement* (Annexe3)

Correction:

Quand j'étais petite, je voulais être médecin, vraiment **j'étudiais** sérieusement

En étudiant ces erreurs issues de l'emploi abusif du passé composé à la place de l'imparfait, il est important de noter que le premier pré-test vise à rédiger un passage narratif sur un événement marquant au passé

Les exemples précédents révèlent que les étudiants accusent une confusion entre le récit et discours, où la majorité ont fait référence à l'énonciation discursive en employant le passé composé. Cela nous amène à mentionner la distinction entre l'énonciation historique et l'énonciation discursive.

En fait, Emile Benveniste conçoit cette distinction entre le récit et le discours comme suit

« Les temps d'un verbe français ne s'emploient pas comme les membres d'un système unique, ils se distribuent en deux systèmes distincts et complémentaires. Chacun d'eux ne comprend qu'une partie des temps du verbe; tous les deux sont en usage concurrent et demeurent disponibles pour chaque locuteur. Ces deux systèmes manifestent deux plans d'énonciation différents, que nous distinguons comme celui de l'histoire et celui du discours »

(Benveniste, 1974, p. 238)

On constate que l'énonciation historique exclut toutes formes autobiographiques en utilisant le pronom personnel « il ». Le récit se caractérise par l'emploi du passé simple et de l'imparfait. En voici les particularités de ces temps:

- le passé simple est employé pour présenter un fait accompli à un moment précis du passé, il est employé dans la langue écrite. il est également employé pour exprimer une succession des faits.

-L'imparfait, c'est un temps qui sert à exprimer un passé qui dure. Il exprime également la durée dans le passé et la description au niveau du discours. Il s'emploie dans les deux plans (discursif et historique).

Au niveau de l'énonciation discursive « *le locuteur s'énonce directement par l'emploi des pronoms personnels « je » et « tu ». le temps de base est le présent d'énonciation. Il sert à exprimer des faits antérieurs à ce présent au passé composé, qui sert à présenter un fait accompli à un moment précis* ». (Belkbir, 1986).

C'est le temps de la langue orale. Il exprime également l'antériorité par rapport au présent de l'indicatif.

En effet, nous concluons que les étudiants accusent des défaillances en un emploi inapproprié du passé composé et l'imparfait, cela s'explique par le manque de connaissance de la valeur de ces deux modalités où les étudiants les emploient d'une manière aléatoire et arbitraire. Ce type de difficultés relève de la complexité de la langue française. On qualifie ces erreurs comme étant des erreurs intralinguales, qui résultent de la langue cible où les étudiants commettent inévitablement des erreurs en se basant sur une autre forme semblable à celle qui est demandée. Cela résulte du manque de connaissance des règles grammaticales acquises comme le montre Oztokat(1993) « *les erreurs intralinguales sont celles qui concernent directement l'acquisition de la langue étrangère* ». (Oztokat, 1993, p. 70)

*La terminaison des verbes

Des erreurs ont été recensées au niveau de la maîtrise de la terminaison des verbes dans les énoncés suivants:

E1: *quand j'étais petite, j'avait un rêve à réaliser (Annexe3)*

Correction:

Quand j'étais petite, j'avais un rêve à réaliser

E2: *Ma mère vienne avec mon cousin pour aller à l'hôpital (Annexe3)*

Correction:

Ma mère venait avec mon cousin pour aller à l'hôpital

E3: *En route vers l'aéroport, il me donné des observations (Annexe3)*

Correction:

En route, vers l'aéroport, il me donnait des observations

E4: *moi et la jeune fille quitté la voiture (Annexe3)*

Correction:

Moi et la jeune fille quitions la voiture

En effet, en observant ces exemples, on trouve que la majorité des étudiants commettent ce type d'erreur au niveau de la terminaison des verbes. Cela fait partie de la conjugaison des verbes, qui désigne l'ensemble des formes que peut prendre un verbe en fonction de la personne et du nombre, du temps, du mode et de la voix.

En outre, il ya des éléments fondamentaux pour la maîtrise de la conjugaison, ils sont en nombre de deux:

-Le radical: est une base essentielle d'un verbe qui lui sert à exprimer son sens

-La terminaison: est la partie finale du verbe, jointe au radical, elle se modifie en fonction du temps, du mode, de la personne et du nombre

Exemple: quittions: - quitt: radical

- Ions: terminaison

Donc, ce type d'erreur provient du facteur de la performance, cette erreur est qualifiée comme une erreur aléatoire provoquée par une perturbation dans l'application d'une règle connue. Là Corder (1980) confirme que « *les erreurs seront par définition non-systématiques* » (Corder, 1980, p13).

*L'accord du verbe

Nous remarquons des lacunes au niveau de l'accord en personne, de l'accord en genre et nombre. Nous les indiquons dans les énoncés ci-dessous:

E1: *Ma famille sont très heureuses* (**Annexe3**)

Correction: Ma famille est très heureuse

E2: *Il aime les personnes civilisés qui parle et maîtrise les langues* (**Annexe3**)

Correction: Il aime les personnes civilisés qui parlent et maîtrisent les langues

E3: *c'est des évènements qui reste dans notre mémoire.* (**Annexe3**)

Correction: c'est des évènements qui restent dans notre mémoire

Ces exemples lacunaires de l'accord des verbes se situent beaucoup plus au niveau de l'accord en personne, représenté dans E1(*Ma famille sont très heureuses*). Ces erreurs se focalisent sur la confusion entre la troisième personne du singulier et celle du pluriel, comme le montre l'énoncé 3 (*Des événements qui reste*). Cette confusion est relative au non respect de l'apprenant des restrictions des règles. Autrement dit, l'apprenant applique des règles dans des contextes inadéquats. A ce sens Corder (1980) ajoute que « *Le non- respect des restrictions de règles est l'application des règles ou des structures dans des contextes où elles ne s'appliquant pas* » (Corder, 1980, p 15).

***L'emploi de l'infinitif**

Nous avons relevé des carences au niveau de l'emploi fautif de l'infinitif présenté comme suit:

E1: *On a décidé de rentre en Algérie* (Annexe3)

Correction: on décidé de rentrer en Algérie

E2: *Après huit heures, le destin fait changé notre vie* (Annexe3)

Correction: Après huit heures, le destin fait changer notre vie

E3: *Il n'arrive plus à équilibrerait la voiture* (Annexe3)

Correction ; il n'arrive plus à équilibrer la voiture

E4: *Il va annoncé une mauvaise nouvelle* (Annexe3)

Correction: il va annoncer une mauvaise nouvelle

En observant ces énoncés erronés, nous remarquons que la succession de deux verbes dans un énoncé exige de conjuguer le premier verbe et mettre le deuxième à l'infinitif représenté dans E2 (*Le destin fait changé notre vie*), E4 (*Il va annoncé une mauvaise nouvelle*).

De plus, la présence d'une préposition qui précède un verbe, permet de le mettre à l'infinitif, comme l'illustre bien E1(*on a décidé de rentre en Algérie*), E3 (*Il n'arrive plus à équilibrerait la voiture*). La source de ce type d'erreur dépend de la simplification des règles. C'est l'apprenant ne règle pas toutes les règles ou toutes les structures dans la langue cible.

***L'emploi de l'auxiliaire**

Nous avons trouvé des erreurs au niveau du choix défectueux de l'auxiliaire et la confusion entre l'emploi des deux auxiliaires être ou avoir. Les exemples suivants prouve cette confusion:

E1: *Durant les examens, j'étais peur* (Annexe3)

Correction: Durant les examens, j'avais peur

E2: *J'ai partie avec lui à l'aéroport de Constantine* (Annexe3)

Correction: je suis partie avec lui à l'aéroport de Constantine

E3: *Les hommes sont quitté la voiture* (Annexe3)

Correction: Les hommes ont quitté la voiture

L'analyse de ses erreurs révèle que les étudiants accusent des lacunes dans l'emploi de l'auxiliaire avoir et l'auxiliaire être au passé composé. Cela s'expliquerait par la méconnaissance de l'usage de l'auxiliaire être. Ce type d'erreur est qualifié comme une erreur développementale. Selon Richards c'est une erreur que l'apprenant accuse à cause d'une application abusive d'une règle.

*** L'accord non-approprié du participe passé**

Ce type d'erreur concerne la forme non-appropriée du participe passé détectée dans les énoncés ci-dessous:

E1: *On a ouvri la porte* (Annexe3)

Correction: on a ouvert la porte

E2: *Je n'ai pas réussit au Bac* (Annexe3)

Correction ; je n'ai pas réussi au Bac

E3: *Nous avons voyager par taxi* (Annexe3)

Correction: nous avons voyagé par taxi

E4: *Quand on a grandé chez ma tante* (Annexe3)

Correction: quand on a grandi chez ma tante

E5: *Ils sont rester chez nous* (Annexe3)

Correction: ils sont restés chez nous

On constaté que les étudiants ne maîtrisent pas bien la forme correcte du participe passé en utilisant des verbes au passé composé, cela est représenté dans les énoncés 1, 2, 4.

De plus, les étudiants font la confusion entre l'infinitif et le participe passé. Les énoncés 3, 5 révèlent cette confusion. Cette erreur est qualifiée comme étant une erreur développementale ou application abusive d'une règle. Corder affirme que « *ce type d'erreurs relève des hypothèses que l'apprenant se fait au cours du développement de son apprentissage.* » (Ibid, p 24)

***La répétition du sujet**

Nous avons repéré des difficultés observées dans l'emploi et la répétition du sujet dans les phrases ci-après:

E1: *Pour nous dire que mon père il est mort* (Annexe3)

Correction: pour nous dire que mon père est mort

E2: *Heureusement mes parents ils m'encourageaient* (Annexe3)

Correction: heureusement mes parents m'encourageaient

Partant de ces exemples, nous pouvons dire la structure grammaticale des énoncés 1, 2 est agrammaticale, cela est dû à la répétition du sujet, ce type d'erreur résulte de l'impact de la langue maternelle, donc ces erreurs sont qualifiées comme interlinguales. C'est un problème provenant de la langue source de l'apprenant. Le type d'erreur dans le cas où l'apprenant n'arrive pas à distinguer un trait de la langue cible qui est différent de la langue source.

***Le choix fautif de la forme pronominale**

Il est à noter que ce type d'erreur qui concerne l'emploi inapproprié de la forme pronominale des verbes, indiqué dans les énoncés suivants:

E1: *Nous nous souviennons des souvenirs passés avec mon père* (Annexe3)

Correction: nous nous souvenons des souvenirs passés avec mon père

E2: *Je souviens quand il m'a dit la nouvelle*

Correction: je me souviens quand il m'a dit la nouvelle (Annexe3)

Les étudiants utilisent la forme incorrecte des verbes pronominaux, cela s'explique par le facteur d'incapacité des étudiants au niveau de la conjugaison des verbes pronominaux. Ce type de verbe est un verbe accompagné d'un pronom personnel à la même personne grammaticale que le sujet.

3.3.4.1. Le classement des erreurs du 2^{ème} pré-test

Un relevé précisant les erreurs du corpus du 2^{ème} test¹⁵ est effectué selon le nombre, le type et la catégorie de l'erreur, comme le montre le tableau suivant:

| La catégorie de l'erreur: | Le type de l'erreur: | Le nombre total des erreurs | |
|--------------------------------------|----------------------|-----------------------------|-------------|
| | | Fréquence | pourcentage |
| L'emploi erroné de l'infinitif | Syntaxique | 2 / | 20 % |
| L'emploi de l'auxiliaire être /avoir | Syntaxique | 4 / | 40 % |
| L'emploi de l'auxiliaire de modalité | Syntaxique | 2 / | 20 % |
| L'accord du verbe | Morphologique | 2 / | 20 % |

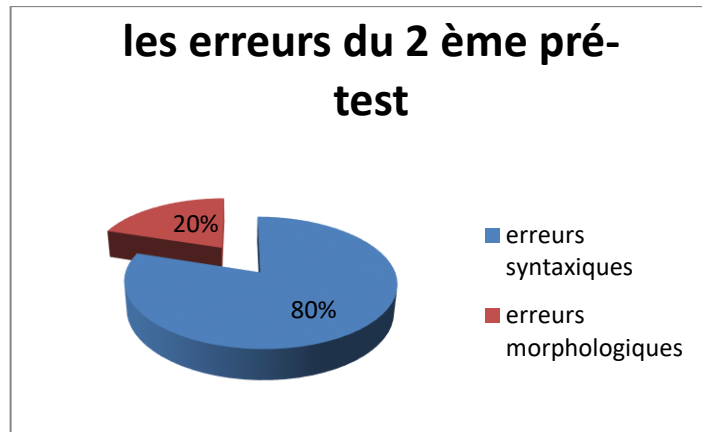
Tableau 33: tableau récapitulatif des erreurs du 2^{ème} pré-test

Le taux le plus élevé des erreurs du deuxième pré-test concerne l'emploi de l'auxiliaire être et avoir qui correspond à 40 %.

Le taux le moins élevé concerne l'emploi erroné de l'infinitif, l'emploi de l'auxiliaire de modalité et l'accord du verbe, soit 20% pour le même type.

En effet, nous pouvons conclure que l'ensemble des erreurs recensées au niveau du deuxième pré-test se résume en deux catégories d'erreurs ; la première est syntaxique composé de 8 erreurs (80 %), la deuxième est morphologique correspond à (20 %) sur le total des erreurs morphosyntaxiques reprises(10)

¹⁵ Test qui vise à écrire un texte argumentatif sur les réseaux sociaux



Graphique 10: Le graphique circulaire du taux des erreurs du 2^{ème} pré-test

3.3.4.2. Analyse morphologique et grammaticale des erreurs du 2^{ème} pré-test

Nous analysons les observables repérés du dernier tableau par rapport aux points suivants:

* La confusion entre l'auxiliaire être et avoir

Ce type d'erreur évoque le choix arbitraire de l'auxiliaire être et avoir présenté dans les exemples suivants:

E1: *Ils ont plus attentifs* (Annexe3)

Correction: ils sont plus attentifs

E2: *Ces réseaux on des avantages* (Annexe3)

Correction: ces réseaux ont des avantages

E3: *Les jeunes ont insisté sur les avantages mais ils sont oublié de les classer* (Annexe3)

Correction: les jeunes ont insisté sur les avantages mais ils ont oublié de les classer

Ces lacunes au niveau de l'emploi erroné des deux auxiliaires être et avoir. Cela s'expliquerait par le fait que les étudiants n'assimilent pas bien la distinction entre l'emploi de l'auxiliaire être au passé composé.

*L'accord du verbe

Nous avons détecté les fautes d'accord représentées comme suit:

E1: *Pour ceux qui utilise ces réseaux* (Annexe3)

Correction: pour ceux qui utilisent ces réseaux

E2: *Des moyens de communication qui facilite la vie* (Annexe3)

Correction: des moyens de communication qui facilitent la vie

La source de ce type d'erreur est relative à la méconnaissance des étudiants des règles de l'accord. On cite en particulier l'accord du verbe avec le sujet (en genre et en nombre).

*** L'emploi fautif de l'infinitif**

On a remarqué des exemples lacunaires au niveau de l'emploi erroné de l'infinitif reprises dans les exemples suivants:

E1: *Le facebook permet s'ouvri à d'autres cultures*

Correction: le facebook permet de s'ouvrir à d'autres cultures

E2: *Vous devez chaque instant suivez la nouvelle*

Correction: vous devez chaque instant suivre la nouvelle

E3: *Vous risquez perdé le temps*

Correction: vous risquez de perdre le temps

En observant ce type d'erreur, on trouve que les étudiants commettent des erreurs au niveau de l'emploi fautif de l'infinitif dans E1, où ils omettent l'emploi de la préposition qui implique que le verbe précédé par une préposition se met à l'infinitif.

On a remarqué que la phrase composée de deux verbes qui se suivent, le premier se conjugue mais le deuxième se met à l'infinitif, comme le justifie E2 (*Vous devez chaque instant suivez la nouvelle*).

En utilisant les verbes à l'infinitif, l'étudiant confond l'infinitif avec le participe passé ou l'inverse. Cela est repéré dans E3(*Vous risqué perdre*).

***L'emploi de l'auxiliaire de modalité**

L'emploi des marqueurs de modalité dans le texte argumentatif révèle des erreurs dans les exemples suivants:

E1: *Il savoir le consommer avec modération*(Annexe3)

Correction: il faut savoir les consommer avec modération

E2: *Il paru indispensable de manier cet outil* (Annexe3)

Correction: Il paraît indispensable de manier cet outil

En observant ces exemples, il serait important de définir la modalisation le procédé de la modalisation est considéré comme étant le moyen que l'énonciateur l'utilise pour prouver son engagement. Cela se manifeste dans cette définition « *C'est la façon dont l'énonciateur se rend visible à travers ce qu'il dit, le moyen qui lui permet de concrétiser l'attitude qu'il décide d'adopter par rapport au sujet et à son destinataire* » ((Maranda, 2018)

Le texte argumentatif se caractérise par l'emploi des marqueurs de modalité comme les auxiliaires de modalité (falloir, devoir, pouvoir, sembler, paraître,) comme le montre les deux exemples E1(*Il savoir le consommer avec modération*) et E2 (*Il paru indispensable de manier cet outil*). Cet emploi erroné est relatif à la méconnaissance de l'apprenant sur l'importance de ces moyens, qui assurent la cohérence textuelle du texte argumentatif.

3.3.5.1. Le classement des erreurs du troisième pré-test

Le tableau suivant montre le taux des erreurs relevées dans les productions écrites des étudiants dont le consigne est de rédiger un passage explicatif. Le thème exposé est le phénomène du kidnapping des enfants en Algérie.

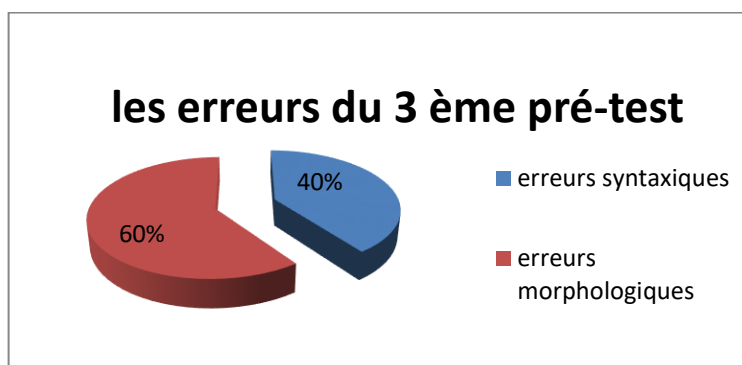
| La catégorie de l'erreur: | Le type de l'erreur: | Le nombre total des erreurs | |
|-----------------------------------|----------------------|-----------------------------|-------------|
| | | Fréquence | pourcentage |
| L'emploi erroné de l'infinitif | Syntaxique | 1 | (20 %) |
| La redondance du pronom personnel | Syntaxique | 1 | (20 %) |
| L'accord du participe passé | Morphologique | 1 | (20 %) |
| La terminaison des verbes | Morphologique | 2 | (40 %) |

Tableau 34: tableau récapitulatif des erreurs du 3^{ème} pré-test

A partir des observables du tableau, on peut remarquer que la terminaison des verbes représente le taux le plus élevé, soit 4, 44% sur 2 erreurs. Ensuite on constate des taux égaux au niveau de l'emploi erroné de l'infinitif, la redondance du pronom personnel et l'accord du participe passé, soient 2, 22% sur l'ensemble des erreurs morphosyntaxiques (5 erreurs) reprises au niveau du troisième pré-test.

D'après les données relevées du troisième pré-test, on déduit que le texte explicatif présente moins d'erreurs morphosyntaxiques. Cela s'expliquerait par le fait que la structure du texte explicatif est simple, sa visée est informer et énoncer des faits réels à un destinataire.

Pour conclure, à propos de ce classement des erreurs globales du troisième pré-test, nous disons que ces erreurs englobent le type syntaxique composé de 2 erreurs(40%), et le type morphologique comporte 3 erreurs(60%).



Graphique 11: Le graphique circulaire du taux des erreurs du 3^{ème} pré-test

3.3.5.2. L'analyse morphologique et grammaticale des erreurs du 3^{ème} pré-test

Dans cette étape, nous essayerons de décrire les résultats repérés du tableau précédent en les analysant comme suit:

*La terminaison des verbes au présent de l'indicatif

Nous avons constaté des erreurs au niveau de la terminaison des verbes au présent de l'indicatif. Les étudiants confondent entre le « e » et le « é », ces emplois se manifestent dans les exemples suivants:

E1: *Le fléau évolué récemment (Annexe3)*

Correction: le fléau **évolue** récemment

E2: *Ce qui nous poussé d'avoir les causes de ce crime (Annexe3)*

Correction: Ce qui nous **pousse** d'avoir les causes de ce crime

*La redondance du pronom personnel

Ce type d'erreur évoque la répétition du pronom personnel impliquant un emploi fautif dans l'exemple suivant:

E: *Le chantage et le règlement de comptes **qu'ils** sont liés au problème de sorcellerie*

Correction: le chantage et le règlement de comptes **qui** sont liés au problème de sorcellerie

Dans cet exemple, on doit éviter la répétition du sujet par l'emploi du pronom relatif « qui ». Ce type nommée « Erreur intralinguale » résulte de l'apprentissage défectueux ou partiel de la langue cible de l'apprenant. L'apprenant accuse des difficultés dans l'application des règles dans la langue cible.

*L'emploi fautif de l'infinitif:

Nous avons repéré des anomalies reprises au niveau de l'emploi de l'infinitif détectées dans l'exemple ci-dessous:

E: Ce phénomène peut **affecte** la vie future de l'individu (Annexe 3)

Correction: ce phénomène peut **affecter** la vie future de l'individu

Dans cet exemple, nous avons deux verbes qui se suivent, la règle exige que le premier se conjugue tandis que le deuxième se met à l'infinitif. Cela s'expliquerait par le fait que l'apprenant emploie une structure apprise de la langue cible, mais il généralise cette structure dans un emploi inadéquat. Il s'agit de la généralisation abusive des règles de la langue cible. Ce type d'erreur est confirmé par Selinker(1972)

*L'accord du participe passé

On a remarqué des énoncés lacunaires qui comportent un accord incorrect des erreurs du participe passé, en voici un l'exemple:

E: *des enfants kidnappée* (Annexe 3)

Correction: des enfants **kidnappés**

Dans cet exemple on a repéré un accord incorrect du participe passé avec un sujet pluriel.

De l'analyse des erreurs morphosyntaxiques des trois pré-tests, nous pouvons conclure que le taux d'erreur le plus élevé concerne le premier pré-test relatif à la rédaction du passage narratif, soit 74, 03% sur 77 erreurs morphosyntaxiques. On y trouve un l'emploi fautif par rapport au temps verbal, soit 38.36 % sur 30, mais également à la terminaison des verbes, soit 14.28 % sur 11 erreurs. Selon les résultats du 1^{er} pré-test (relatif au passage narratif). Une remédiation devrait être, nous semble-t-indispensable, mise en place immédiatement suivie d' un test et un post-test qui seront établis dans la partie suivante.

3.4. L'analyse descriptive du test

En se basant sur les données recensées du pré-test, nous allons tenter de remédier aux difficultés morphosyntaxiques relatives aux temps verbaux. Nous avons jugé utile de proposer un test pour améliorer l'appropriation des temps verbaux du texte narratif.

Ce test a été élaboré selon les critères suivants:

- Le test a été fait avec le même public: 90 étudiants enquêtés répartis en quatre groupes d'une vingtaine d'étudiants (plus exactement, le groupe 1: 22 étudiants, le groupe 2: 28 étudiants, le groupe 3: 26 étudiants, le groupe 4: 24 étudiants).

Il s'agit d'étudiants inscrits en 1 ère année de licence de français, ce choix est motivé surtout par des raisons de faisabilité. Le fait que notre expérimentation est longitudinale, cela nous a imposé de prendre le même public afin de mener à bien notre étude, cela nous a permis également de passer le test dans des conditions optimales d'authenticité.

Le test s'est déroulé en classe, dans le cadre d'un TD du module de CEE (compréhension et expression écrites).

Ce test a été réalisé en deux séances successives ; 1 h 30 mn. Il était consacré à l'explication des caractéristiques du récit autobiographique suivie de deux activités de remédiation.

L'objectif visé dans ce test est de remédier efficacement aux emplois lacunaires des temps du récit (le texte narratif)

***La première séance**

Cette séance a été consacrée à l'explication et la présentation des caractéristiques du récit autobiographique. L'explication porte précisément sur: **la situation d'énonciation dans un texte autobiographique ; les énoncés ; l'énonciation historique et discursive:**

*** La situation d'énonciation dans un texte autobiographique**

Selon Agathe(2009), le texte autobiographique se caractérise des éléments suivants

*** L'enfant et le moment de la narration**

Lorsque le narrateur évoque ses souvenirs, le pronom « Je » renvoie au narrateur enfant. Les temps utilisés sont alors l'imparfait et le passé simple qui renvoient au moment de la narration et du souvenir passé. Il s'agit de temps coupés de la situation d'énonciation.

*** L'adulte et le moment de l'écriture**

Lorsque le narrateur commente ses souvenirs, le pronom « Je » renvoie au narrateur adulte. Il livre alors ses réflexions d'adulte au présent et au passé composé qui renvoient au moment de l'écriture. Il s'agit de temps ancrés dans la situation d'énonciation.

*** Va-et-vient**

Le va-et-vient entre ces deux systèmes de temps est une des caractéristiques du récit autobiographique.

Les énoncés se divisent en deux types:

1- L'énoncé ancré qui se caractérise par:

Présence de l'émetteur (marques de la première personne)

Présence du récepteur (marque de la 2ème personne)

Déictique de lieu et temps (ici, là – demain, aujourd'hui)

Temps du système du présent (imparfait, PC- Présent – futur)

2- L'énoncé coupé dont les caractéristiques sont les suivantes:

Absence de l'émetteur et du récepteur

Absence de déictiques

Utilisation des temps du système du passé (PQP –PA- PS- imparfait –Conditionnel)

*** L'énonciation historique et discursive**

*** Selon Emile Benveniste**

E. Benveniste(1966), classe ces temps de la conjugaison selon leur rôle et leur usage réel dans le discours contemporain. Il confirme dans l'étude des « *relations de temps dans le verbe français* » que toutes ces formes ne s'emploient pas comme les membres d'un « *système unique* » mais, ils se distribuent en « deux systèmes distincts et complémentaires. Ces deux systèmes manifestent deux plans d'énonciations différents, que nous distinguerons comme celui de « l'histoire » et celui de « discours ».

« *L'énonciation historique, aujourd'hui réservée à la langue écrite, caractérise le récit des événements passés* ». Il poursuit en précisant « *qu'il s'agit de la présentation des faits survenus à un certain moment du temps sans aucune intervention du locuteur dans le récit* ». Il

ajoute que « *les événements sont posés comme ils se sont produits à mesure qu'ils apparaissent à l'horizon de l'histoire. Personne ne parle ici: les événements semblent se raconter eux-mêmes* ». (Ibid, p 241)

Le discours, par contre, suppose « *un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque sorte* » (Benveniste, 1966, p 242). Cette distinction entre histoire / discours, entraîne une classification des temps:

L'énonciation historique, comporte trois temps: le passé simple (passé indéfini), l'imparfait (y compris la forme en *-rait* dite conditionnel), le plus-que-parfait, il admet aussi le prospectif (imparfait de « aller » et de « devoir » +infinitif) et le présent intemporel tel que le présent dit de définition, tandis que, l'énonciation de discours admet tous les temps, sauf l'aoriste simple et composé (passé simple, passé antérieur).

A l'instar de la théorie de Benveniste, tous les linguistes n'admettent pas que le choix entre imparfait et passé simple soit entièrement réglé par l'aspect. De ce fait, si l'on ne se limite pas aux frontières de la phrase, on constate que les temps jouent un rôle dans l'organisation textuelle avec les oppositions aspectuelles, nous en restons au niveau de la micro-syntaxe et dans le cadre étroit de la phrase: il faut donc aller au-delà.

* La théorie de WEINRICH

L'opposition imparfait / passé simple peut se comprendre à l'aide des notions d' H. WEINRICH, d'arrière-plan, de premier plan et de mise en relief. H. WEINRICH (1973 réexprimé par H. RÜCK, 1980, P. 25), lui, s'inscrit dans une perspective textuelle, définit les temps « *non pas comme l'expression linguistique de la réalité temporelle (il considère les interprétations basées sur la notion « d'aspect » et de « mode d'action » par exemple « action durative », « action ponctuelle », mènent à l'erreur), mais comme un outillage spécial, diversifié d'une langue à une autre, qui sert à la connexion textuelle* ». (Ibid, p25)

H. WEINRICH, distingue deux attitudes fondamentales dans la « mise en langue » (comme dans la réception de la langue), qui se présentent dans l'opposition entre temps commentatifs et temps narratifs:

- les temps commentatifs: présent, passé composé et futur.

- les temps narratifs: passé simple, imparfait, plus-que-parfait, le passé antérieur et le conditionnel.

Dans tout récit, il distingue deux niveaux: « l'arrière-plan » et « le premier plan ». Et la notion de *mise en relief* rend compte des oppositions entre imparfait et passé simple: elle ne concerne donc que le discours narratif. Selon H. WEINRICH, le choix des tiroirs est déterminé par la perspective narrative, et non par la perspective temporelle ou aspectuelle. Les temps ont

pour fonction de donner du relief à un texte en projetant au *premier plan* (passé simple) certains contenus et en repoussant d'autres dans l'ombre de l'*arrière-plan* (imparfait).

Le passé simple amène les procès au premier plan (ce pour quoi l'histoire est racontée, comme l'écrit R. BARTHES dans *Le Degré zéro de l'écriture*: par le passé simple, le verbe fait implicitement partie d'une chaîne causale, il participe à un ensemble d'actions solidaires et dirigées, il s'inscrit dans la ligne des fonctions cardinales ou noyaux, véritables charnières du récit). L'imparfait, au contraire, produit un effet d'arrière-plan (fonctions secondaires qui ne font que remplir l'espace narratif entre les fonctions charnières: commentaire, explication, description...), ce qui ne correspond pas à une opposition simpliste entre description et narration.

D'après la description de ces deux modalités, nous concluons que l'opposition imparfait /passé simple, n'est pas d'ordre temporel, puisqu'ils situent l'action verbale au moment du passé: il s'agit d'un système d'opposition:

| Le passé simple | L'imparfait |
|---|---|
| Premier plan (Actions principales qui font avancer le récit) | Arrière plan (Actions secondaires) |
| Des actions achevées dans le passé (précisées par un indicateur de temps: ce jours-là, un jour) | Décrire le décor (le lieu et les personnages) |
| Des actions qui déclenchent l'élément perturbateur | La répétition des actions |
| Des actions successives | Des actions simultanées |

Tableau 35: les caractéristiques de l'imparfait et du passé simple (Ibid, p26)

Le tableau ci-dessus nous renseigne sur les caractéristiques de l'imparfait qui se caractérisent par les points suivants:

- Il exprime des actions secondaires et simultanées
- Il décrit le décor de l'histoire
- Il exprime la répétition (des actions habituelles)
- * Les caractéristiques du passé simple:
- Il exprime des actions principales qui font avancer le récit
- Il présente des actions achevées dans le passé
- Il exprime des actions qui déclenchent l'élément perturbateur

***La deuxième séance**

Cette séance a été consacrée à la présentation des activités de remédiation

***Activité1:**

Dans le but de distinguer l'énonciation ancrée de l'énonciation coupée, nous avons proposé la consigne suivante: Lisez les textes autobiographiques suivants en repérant les passages ancrés et coupés de l'énonciation:

Texte1:

Durant son absence, la beauté de ma mère, son esprit, ses talents, lui attirèrent des hommages. Monsieur de la Closure, résident de France, fut un des plus empressés à lui en offrir. Il fallait que sa passion fut vive, puisque au bout de trente ans je l'ai vu s'attendrir en me parlant d'elle. Ma mère avait plus que de la vertu pour s'en défendre ; elle aimait tendrement son mari. Elle le pressa de revenir, il quitta tout, et revint. Je fut le triste fruit de ce retour.

Dix mois après, je naquis infirme et malade. Je coutais la vie à ma mère, et ma naissance fut le premier de mes malheurs. Je n'ai pas su comment mon père supporta cette perte, mais je sais qu'il ne s'en consola jamais. Il croyait la revoir en moi, sans pouvoir oublier que je la lui avais ôtée ; jamais il m'embrassa que je ne sentisse à ses soupirs, à ses convulsives qu'un regret amer se mêlait à ses caresses: elles n'en étaient que plus tendres.

Quand il me disait: Jean Jacques parlons de ta mère ; je lui disait: hé bien ! mon père nous allons donc pleurer ; et ce mot seul lui tirait déjà des larmes. Ah disait-il en gémissant, rends –la moi, console moi d'elle, remplis le vide qu'elle a laissé dans mon âme. Ainsi, si tu n'étais que mon fils ?

Quarante ans après l'avoir perdue, il est mort dans les bras d'une seconde femme, mais le nom de la première à la bouche, et son image au fond du cœur.

Jean Jacques Rousseau, *Les Confessions*, Livre I, 1782

Texte2:

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations ; l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginai que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservaient le vieux médecin de

la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent: laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande

barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) ; j'aperçus des instruments tranchants et, sans

doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer: « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée: le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmenner au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris, *L'âge d'homme*, 1939

- Faire lire les deux extraits pour répondre aux questions ci-dessous:
- Qui parle dans les deux textes?
- Quel souvenir évoque –t-il l'auteur dans les deux textes ?
- Relève les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes:
- Complète le tableau en relevant du texte les deux types d'énoncés (coupés/ancrés):

| Enoncé ancré: | Enonce coupé: |
|--|---|
| <p>Texte1:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p>Texte 1:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>Texte2:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p>Texte 2:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |

Activité 2 (texte à trous)

Dans le but de repérer les valeurs des temps du récit autobiographique, Il s'agit d'un récit autobiographique dont les verbes sont mis entre parenthèses à l'infinitif. Le but est de repérer les valeurs des temps du récit autobiographique.

La consigne était de conjuguer les verbes au passé simple ou à l'imparfait, et au présent de l'indicatif en prenant en considération la valeur de chaque temps. ce récit comporte 19 verbes ; 11 verbes au passé simple, 4 verbes à l'imparfait et 3 verbes au présent de l'indicatif.

Je (**se souvenir**)..... de ce soir -là comme si c (**être**)hier, je (**avoir**)encore six ans quand mes parents me (**laisser**)..... dans ma chambre pour aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (**rentrer**)..... tard, je (**être**)dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuit. Soudain, je (**entendre**)un grand bruit, je me (**mettre**)debout sans savoir que faire, mes jambes (**trembler**)et mon cœur (**battre**)..... très fort. Après quelques secondes, je (**décider**)de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors un chat (**miauler**)....., je (**reprendre**)mon souffle et je (**revenir**)..... dans ma chambre. Après un instant mes parents (**arriver**).....Je n'(**arriver**)..... jamais à oublier ce souvenir qui (**rester**) gravé dans ma mémoire.

***Analyse des résultats du test**

Activité 1

Il s'agit de deux récits autobiographiques à lire. Le premier est un extrait du livre « **les confessions** » de Jean Jacques Rousseau et le deuxième est un extrait du livre « **L'âge d'homme** » de Michel Leiris. c'est aux étudiants de répondre questions présentées précédemment. Ces

questions sont en nombre de 3 questions ouvertes et la dernière question comporte un tableau à remplir, pour faciliter notre analyse, nous allons réécrire les questions avec les réponses

- La réponse de la 1^{ère} question:

- Qui parle dans les deux textes?

***Texte1:** c'est l'auteur Jean Jacques Rousseau qui parle

***Texte2:** c'est l'auteur Michel Leiris qui parle

- La réponse de 2^{ème} question:

- Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes ?

***Texte1:** l'auteur évoque le souvenir de la mort de sa mère

***Texte2:** l'auteur évoque le souvenir de l'opération des végétations

- La réponse de la 3^{ème} question:

- Relève les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans

les deux textes:

***Texte 1:** l'auteur enfant: ma naissance fut le premier de mes malheurs

L'auteur adulte: quarante ans après l'avoir perdue

***Texte2:** l'auteur enfant: âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression

L'auteur adulte: le plus pénible de mes souvenirs d'enfance

-La réponse de la 4^{ème} question:

- Complétez le tableau suivant:

| Enoncé ancré: | Enoncé coupé: |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Texte1:</p> <p>- parlons de ta mère -remplis le vide qu'elle a laissé dans mon âme - il est mort dans les bras d'une seconde femme - je l'ai vu s'attendrir</p> | <p style="text-align: center;">Texte1:</p> <p>- il fallait que sa passion fut vive -elle aimait tendrement son mari -elle le pressa de revenir - je fus le triste fruit de ce retour</p> |
| <p style="text-align: center;">Texte 2:</p> <p>-je veux dire que je subis une opération -viens mon petit coco -on va jouer à faire la cuisine - A partir de ce moment je ne me souviens de rien</p> | <p style="text-align: center;">Texte2:</p> <p>-je fus victime d'une agression -voici comment les choses se passèrent -j'aperçus des instruments tranchants -le vieux médecin m'amena chez le chirurgien</p> |

Tableau 36 : les résultats de l'activité1

L'objectif de ce test est de savoir si les étudiants identifient les spécificités du récit autobiographique, en distinguant l'énonciation historique de l'énonciation discursive, après avoir été éclairés par rapport à la théorie de Benveniste.

***La première question**

La consigne était la suivante: qui parle dans les deux textes ?. Le but visé est d'identifier les auteurs narrateurs au niveau des deux textes. En voici les résultats:

| Nombre d'étudiants | Texte 1: | Texte 2: |
|--------------------|----------|----------|
| 90 | 90 | 90 |
| Pourcentage | 100% | 100% |

Tableau 37: le pourcentage de la 1^{ère} question

D'après ce tableau, nous constatons que tous les étudiants des 4 groupes (90) ont répondu correctement à la première question qui concerne l'identification des auteurs narrateurs des deux textes, ce qui affirme qu'ils ont bien retenu les particularités d'un texte autobiographique.

***La deuxième question**

La question était la suivante: quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes ? Le but visé est de repérer les différents moments du récit.

| Nombre d'étudiants | Texte 1: | Texte 2: |
|--------------------|----------|----------|
| 90 | 75 | 90 |
| Pourcentage | 83, 33 % | 100% |

Tableau 38: le pourcentage de la 2^{ème} question

En observant ce tableau, nous pouvons déduire qu'au niveau de la deuxième question qui consiste à repérer le souvenir évoqué par l'auteur dans les deux textes, nous constatons que:

-le texte 1: 75 étudiants soit 83.33% qui ont répondu correctement à la question, qui concernent la confusion entre le souvenir de la mort de la mère de l'auteur, la naissance de l'auteur et la séparation des parents de l'auteur.

-le texte2: tous les 90 étudiants ont répondu à la question, qui évoque le souvenir de l'opération des végétations de l'auteur narrateur.

***La troisième question**

La question était la suivante: relève du texte les passages indiquant la présence de l'auteur comme enfant et comme adulte. L'objectif visé est d'identifier les deux moments du récit.

| Nombre d'étudiants | Texte 1: | Texte 2: |
|--------------------|----------|----------|
| 90 | 84 | 89 |
| Pourcentage | 93, 33 % | 98, 88 % |

Tableau 39: le pourcentage de la 3^{ème} question

D'après le tableau précédent, nous avons remarqué que 84 étudiants soit 93.33 % ont relevé les passages du texte1 et pour le texte2. On remarque 89 étudiants soit 98.88%, qui ont saisi les deux moments du récit autobiographique ; le moment de la narration quand l'auteur enfant évoque ses souvenirs d'enfance, il emploie l'imparfait et le passé simple. Le moment de l'écriture quand l'auteur adulte commente et actualise ses souvenirs passés, il emploie le présent de narration et le passé composé.

***La quatrième question**

La question était la suivante: complétez le tableau en relevant les énoncés coupés et ancrés des deux textes. Le but visé était de repérer les temps employés au niveau des deux types d'énonciation.

| Nombre d'étudiants | Texte 1: | Texte 2: |
|--------------------|----------|----------|
| 90 | 87 | 82 |
| Pourcentage | 96.66 % | 91.11 |

Tableau 40: le pourcentage de la 4^{ème} question

Le tableau ci-dessus nous renseigne sur la quatrième question, qui consiste à compléter le tableau des énoncés ancrés/coupés. Cette question a été identifiée par la plupart des étudiants au niveau des deux textes. 87 étudiants soit 96.66% pour le texte1 et 82 étudiants soit 91.11% pour le texte2. Cela nous amène à déduire que les étudiants arrivent à retenir le va et le vient entre les deux systèmes d'énonciation du récit.

***Activité 2**

L'objectif visé est de savoir si les étudiants se rendent compte de la valeur et de la fonction des temps verbaux dans le texte narratif. Afin de rendre l'analyse facile, nous avons trouvé qu'il serait préférable de réécrire le récit en conjuguant les verbes aux temps qui conviennent en précisant la valeur de chaque temps. En voici la correction:

Je **me souviens** de ce soir -là comme si c'**était** hier, **j'avais** encore six ans quand mes parents me **laissèrent** dans ma chambre pour aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils **rentrèrent** tard, **j'étais** dans mon lit en train de lire un conte de

Mille et une nuit. Soudain, j'**entendis** un grand bruit, je me **mis** debout sans savoir que faire, mes jambes **tremblèrent** et mon cœur **battait** très fort. Après quelques secondes, je **décidai** de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors un chat **miaula**, je **repris** mon souffle et **je revins** dans ma chambre. Après un instant mes parents **arrivèrent**.

Je **n'arrive** jamais à oublier ce souvenir qui **reste** gravé dans ma mémoire.

Nous nous appuyons dans notre travail sur les notions de H.WEINRICH (1973) qui utilise systématiquement les notions de **premier plan** et **arrière-plan**. « *Cet arrière-plan sert donc essentiellement à la description (par opposition à la progression narrative) destinée à la fois à préciser l'identité, le caractère, les émotions...des personnages, à fournir des informations sur l'atmosphère et les localisations spatio-temporelles, à donner des commentaires, etc.* » (

Mainguenu, 1999, p. 89).

Ce texte est un exemple représentatif de la théorie de H. WEINRICH, concernant la répartition des temps du premier plan (passé simple), et de l'arrière plan (imparfait).

Notre objectif est de savoir si les élèves connaissent la valeur des deux temps de la narration (passé simple/imparfait), et celle du présent de narration.

*Analyse des résultats de l'activité 2 (test)

Il s'agit d'un texte à trous, les étudiants sont amenés à identifier les valeurs des temps: le passé simple, l'imparfait et le présent de narration.

*Les verbes conjugués au passé simple

| Nbre d' étudiants | Laisserent | rentrèrent | Entendis | mis | Tremblèrent | décidai | Miaula | Repris | Revins | Arrivèrent |
|-------------------|------------|------------|----------|--------|-------------|---------|--------|--------|--------|------------|
| 90 | 75 | 73 | 54 | 61 | 83 | 64 | 74 | 51 | 58 | 82 |
| Prtage % | 83.33% | 81.11% | 60% | 67.77% | 92.22% | 71.11% | 82.22% | 56.66% | 64.44% | 91.11% |

Tableau 41: les occurrences du passé simple

Le tableau ci-dessus nous renseigne sur la réponse des étudiants quant à la valeur du passé simple. ces réponses sont représentées en pourcentage. On constate que ces verbes sont conjugués au passé simple, ils sont en nombre de 10 verbes ; 5 verbes du premier groupe (laisser,

décider, rentrer, trembler, miauler) et 5 verbes du 3 ème groupe (mettre, entendre, reprendre, revenir, arriver).

***Les verbes conjugués à l'imparfait**

| Nombre d'étudiants | était | J'avais | J'étais | Battait |
|--------------------|--------|---------|---------|---------|
| 90 | 85 | 80 | 78 | 69 |
| Pourcentage % | 94.44% | 88.88% | 86.66% | 76.66% |

Tableau 42: les occurrences de l'imparfait

Le tableau précédent montre le taux de réponse des étudiants sur les verbes conjugués à l'imparfait. Ces verbes sont en nombre de 4 verbes ; (les auxiliaires être / avoir, battre)

***Les verbes conjugués au présent de narration**

| Nombre d'étudiants | me souviens | Je n'arrive | Reste |
|--------------------|-------------|-------------|--------|
| 90 | 88 | 84 | 88 |
| Pourcentage % | 97.77% | 93.33% | 97.77% |

Tableau 43: les occurrences du présent de narration

Les données de ce tableau nous renseignent sur les verbes conjugués au présent de narration, ils sont 3 ; (se souvenir, arriver, rester)

D'après ces tableaux, nous constatons que l'emploi de trois modalités verbales est relevé ainsi:

- Dans la première phrase, la majorité des étudiants 88 ont conjugué le verbe « me souviens » au présent de narration, soit 97.77%. Là l'auteur commente son souvenir. La valeur du présent est de rendre les émotions de l'auteur vives.

- le verbe « c'était » à l'imparfait, ce verbe est repéré par 85 étudiants soit 94.44%. La valeur de l'imparfait est de décrire le cadre temporel du récit.

- le verbe « j'avais » à l'imparfait, ce verbe est identifié par 80 étudiants soit 88.88%. La valeur est la description du personnage

- Il emploie le verbe « laissèrent » au passé simple, Ce verbe est conjugué par 75 étudiants soit 83.33. La valeur est de raconter des actions principales du premier plan et il emploie « quand » qui exprime la simultanéité. Cela implique de conjuguer le verbe « rentrèrent » au passé simple pour avancer la suite du récit, ce verbe est identifié par 73 étudiants soit 81.11%.

-l'auxiliaire « étais » à l'imparfait, ceci est conjugué correctement par 78 étudiants soit 86.66%. La valeur est décrire la situation de l'auteur.

-Il conjugue le verbe « entendis » au passé simple, ce verbe est identifié par une minorité 54 étudiants soit 60%. La valeur est déclencher l'élément perturbateur du récit.

-le verbe« mis » au passé simple repéré par 61 étudiants soit 67.77%. La valeur est avancer le récit.

-Le verbe « tremblèrent » à l'imparfait, ce verbe est identifié par la majorité des étudiants, soit 92.22%. La valeur est ajouter une action principale.

-Le verbe« battait » à l'imparfait, relevé par 69 étudiants, soit 76.66%. La valeur est exprimer des actions de l'arrière plan.

-Le verbe« décidai »au passé simple, ce verbe est identifié par 64 étudiants soit 71.11%. La valeur est raconter des actions achevées au passé.

-Le verbe« miaula » repéré par 74 étudiants soit 82.22%. La valeur est exprimer des actions successives par les verbes« repris » représenté par un taux réduit 56.66% sur 51 étudiants et le verbe« revins » repéré par 58 étudiants soit 64.44%.

-A la fin du récit, on constate l'emploi du passé simple, temps du premier plan, dans le verbe« arrivèrent », ceci est identifié par un taux élevé 91.11% sur 82 étudiants.

En effet, le narrateur arrive à la fin de son souvenir où il l'évoque pour l'actualiser et le rendre vif en employant le verbe« je n'arrive » et« reste » au présent de narration

*Les valeurs des temps

*Les valeurs du passé simple

| Nombre d'étudiants | Avancer le récit (premier plan) | Exprime des actions achevées | Exprime la succession des évènements | Exprime des actions qui déclenchent l'élément perturbateur |
|--------------------|---------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|--|
| 90 | 74 | 62 | 73 | 78 |
| Pourcentage% | 82.22% | 68.88% | 81.11% | 86.66% |

Tableau 44: les valeurs du passé simple

Le tableau ci- dessus nous montre le taux des réponses des étudiants sur les valeurs du passé simple. On constate que le taux le plus élevé concerne la valeur du déclenchement de l'élément perturbateur, soit 86.66% sur 78 étudiants, ensuite le deuxième taux est celui de la valeur du premier plan, soit 82.22% identifié par 74 étudiants. En outre, on cite le troisième taux est relatif à la valeur de la succession des évènements, soit 81.11%, sur 73 étudiants. A la dernière position vient la valeur des actions achevées, soit 62 %, identifié par 62 étudiants.

***Les valeurs de l'imparfait**

| Nombre d'étudiants | Exprimer des actions secondaires(arrière plan) | Description |
|--------------------|--|-------------|
| 90 | 75 | 83 |
| Pourcentage% | 83.33% | 92.22% |

Tableau 45: les valeurs de l'imparfait

Le tableau précédent révèle deux valeurs de l'imparfait présentées ainsi: le premier taux est celui de la valeur de la description, soit 92.22% sur 83 étudiants, tandis que le deuxième taux est réservé à la valeur de l'arrière plan, représentée par 83.33% sur 75 étudiants.

Les valeurs du présent de narration

| Nombre d'étudiants | Commenter et expliquer (actualiser le passé) |
|--------------------|--|
| 90 | 88 |
| Pourcentage% | 97.77% |

Tableau 46: les valeurs du présent de narration

En observant ces tableaux, nous pouvons déduire que le taux le plus élevé concernant les valeurs des trois modalités verbales identifiées par les étudiants, c'est bien la modalité du présent de narration représenté par 97.77% sur 88 étudiants, ensuite vient la modalité de l'imparfait repéré par 83 étudiants soit 92.22% qui concernent la valeur de la description, tandis que la modalité du passé simple a atteint 86.66% sur 78 étudiants, de plus les autres valeurs de l'imparfait et du passé simple est qualifiées similaires présentées ainsi ; 83.33 % pour la valeur de l'arrière plan(l'imparfait), puis vient la valeur du premier plan qui fait avancer le récit(le passé simple)

Alors, dans ce petit récit, la modalité passé-simple est la plus utilisée: dix occurrences. Dans un récit, le passé simple sert à raconter les évènements. Il sert à présenter les évènements que le narrateur voit se produire successivement. Pour cela

WEINRICH.H le qualifie comme « **temps de premier plan** ».

Tandis que les autres verbes sont conjugué à l'imparfait: quatre occurrences. Cette modalité sert à la description, pour cela nous la trouvons au début du récit, avant le début de l'action. WEINRICH.H le qualifie comme étant le temps « **d'arrière plan** ».

D'après notre analyse, nous constatons que les étudiants se sont habitués à un seul mode d'exercice, on leur propose des verbes à conjuguer tout en précisant le temps auquel il faut les conjuguer, ce qui leur crée difficulté lorsque c'est à eux de choisir le temps qui convient dans un récit. Pour éviter ce genre de difficultés chez les élèves, les enseignants doivent les habituer à s'exercer et à produire des textes.

En conclusion, suivant les données récapitulatives de l'analyse du test de notre expérimentation, nous amène à déduire que la modalité de l'imparfait et celle du présent de narration sont les plus employées correctement que celle du passé simple, ce qui prouve que la remédiation proposée aux étudiants a donné ses fruits

En effet, nous avons constaté une minorité des étudiants qui accusent des lacunes au niveau de la modalité du passé simple, celles-ci concernent les verbes du 3ème groupe comme les verbes: reprendre, revenir, entendre et mettre, par contre les verbes du premier groupe ne posent pas de problème au niveau de la morphologie.

En outre, on déduit que les étudiants identifient efficacement les valeurs des modalités verbales ; le présent de narration, l'imparfait et le passé simple, cela prouve que les étudiants avancent progressivement

3.5. Analyse descriptive du post-test

Le but est de remédier aux lacunes commises au niveau de l'emploi des temps verbaux en rédigeant un texte narratif par les étudiants (le public visé), nous avons proposé un post-test dont la consigne consiste à rédiger un passage narratif sur un évènement marquant au passé.

Pour analyser les temps dans le corpus, nous appuyons sur la théorie énonciative d'E.BENVENISTE et celle de H.WEINRICH, adoptant une perspective textuelle. Nous avons d'abord analysé les termes du sujet que nous avons proposé aux élèves, pour déterminer dans quel plan (histoire/discours) l'énonciateur se situe. Ensuite, nous avons repéré les temps déviant (discordant).

Pour rappeler le sujet était le suivant:

«Vous avez assisté à un évènement qui vous a marqué au passé (fête, accident...), raconter-le ?»

Ce sujet comporte certain nombre d'indices d'énonciation qui sont:

- le pronom « vous »
- le passé composé « avez assisté », « a marqué »

Lorsqu'on se situe au premier plan, bon nombre de nos sujets ont donc raconté sur le mode de l'énonciation discursive et ont employé le passé composé. Quelques-uns d'entre eux ont adopté l'énonciation historique et ils ont utilisé le passé simple.

Pour rappel, nous allons faire la distinction de l'emploi des temps du discours et temps du récit.

Selon E. BENVENISTE, pour le discours, le « temps » de base est le présent de l'énonciation ; les faits antérieurs à ce présent sont rapportés au passé composé ou à l'imparfait plus la présence des pronoms personnels (je, tu). Tandis que, le récit, lui, a pour temps de base *le passé simple* ; il utilise également *l'imparfait*, complémentaire du passé simple, plus l'absence des pronoms personnels (je, tu).

Mais, selon D. MAINGUENEAU (1999, p. 78) c'est la combinaison *non-personne + passé simple* qui fonde le récit, et non la seule présence de la non personne Il continue en disant que « lorsqu'un enfant fait une rédaction au *je + passé simple* ce n'est pas nécessairement un manque de « naturel » mais plutôt le résultat de l'intériorisation de normes narratives qui permettent de constituer son *je* en *je textuel*, en personnage de narration » (Ibid)

L'analyse des productions écrites de nos étudiants, nous a permis d'identifier un nombre réduit par rapport aux types d'erreurs déjà repérées ;

Bon nombre de sujets, se sont inscrits dans l'énonciation discursive, J.M. ADAM parle « d'ancrage actualisé » ou de « monde actualisé » (1994, p. 237). D'autres sujets, peu nombreux, ont adopté, l'énonciation historique (ou « ancrage non actualisé ») et ont donc utilisé le passé simple.

En fait, nous présenterons un tableau récapitulatif qui va résumer les données globales du post-test décrites ainsi

| Occurrences Temps | Occurrences globales | Occurrences acceptables | Occurrences non-acceptables |
|--------------------------|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| Le présent de narration | 270 | 186 | 84 |
| Pourcentage 100% | 100% | 68, 88% | 31, 11% |

Tableau 47: les occurrences du présent de narration

En observant le tableau précédent, nous constatons que le taux des occurrences acceptables du présent de narration est plus élevé, représenté par 68.88 %, ce qui prouve l'emploi correct du présent qui exprime le repérage de sa valeur dans un récit autobiographique, qui sert à évoquer le souvenir d'enfance et l'actualiser

| Occurrences Temps | Occurrences globales | Occurrences acceptables | Occurrences non-acceptables |
|-------------------|----------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Le passé simple | 284 | 156 | 128 |
| Pourcentage 100% | 100% | 54.92% | 45 % |

Tableau 48: les occurrences du passé simple

En analysant les données du tableau précédent, nous pouvons déduire que l'emploi des occurrences acceptables atteint 54.92% et le taux des occurrences non- acceptables représenté par 45%, en effet, cela nous amène à remarquer que les étudiants ont acquis la morphologie verbale du passé simple, cependant les occurrences non-acceptables se manifestent au niveau de la conjugaison des verbes du 3^{ème} groupe et précisément les verbes irréguliers

On définit en général le passé simple comme un temps qui exprime de manière complète, globale la totalité d'un événement. Il situe donc le procès entièrement dans le passé par rapport au moment de l'énonciation.

C'est à lui qu'on se réfère comme « vrai » temps du passé. Car le PS est en coupure complète avec le présent, et ainsi les bornes de la durée du procès sont fixées. Donc il affirme son aspect accompli.

| Occurrences Temps | Occurrences globales | Occurrences acceptables | Occurrences non-acceptables |
|-------------------|----------------------|-------------------------|-----------------------------|
| L'imparfait | 315 | 295 | 20 |
| Pourcentage 100% | 100% | 93.65% | 6.34% |

Tableau 49: Les occurrences de l'imparfait

D'après ce tableau, nous concluons l'emploi correct de l'imparfait avec des occurrences acceptables présenté par 93.65 % un taux très élevé en comparaison avec les occurrences non-acceptables qui a atteint 6.34 %, ceci prouvera la maîtrise de la modalité de l'imparfait avec sa valeur temporelle comme l'affirme Gaillard & Colignon (2005): « *L'imparfait est en particulier le temps utilisé dans les descriptions...: Il était laid et terrorisait son entourage. Mais c'était un homme très bon.* » (Gaillard & Colignon, 2005 p 46)

En général, l'imparfait est un temps qui situe **l'action dans le passé:**

« L'imparfait montre un fait en train de se dérouler dans une portion du passé, **mais sans faire voir le début ni la fin du fait:** *Le soir tombait.* » (Grevisse & Gosse, 1993 p271)

En outre, Éluerd (1992) compare aussi l'imparfait avec le présent: «*Les emplois de l'imparfait peuvent être comparés avec les emplois du présent. Comme lui, l'imparfait exprime l'aspect non accompli. On l'appelle parfois « le présent du passé »*» (Éluerd, 1992, p 113)

De façon générale, les résultats de l'analyse quantitative montrent que, quelle que soit la la remédiation mise en place, d'une séance à l'autre, les étudiants font de moins en moins d'erreurs. En effet, on note que le nombre d'erreurs est plus faible après l'intervention (post-test) qu'avant l'intervention (pré- test), il apparaît néanmoins le fait que les activités de remédiation aident les étudiants à faire moins d'erreurs dans certaines formes temporelles.

Conclusion partielle

Au terme de ce chapitre, nous avons analysé notre corpus constitué des productions écrites des étudiants dans le but de décrire, expliquer les problèmes survenus dans l'utilisation des temps verbaux et particulièrement les temps du récit tout en essayant d'y remédier. A cet effet, nous avons mené notre étude en proposant deux enquêtes et une expérimentation auprès des étudiants. Le but est de détecter la source de ces difficultés et une autre enquête auprès des enseignants pour évaluer et recueillir leurs pratiques effectives en classe.

En effet, L'analyse des résultats a révélé la source des difficultés des étudiants en employant des temps verbaux. Cette difficulté est située au niveau du texte narratif où les étudiants confondent des valeurs des temps du récit.

De plus, on a constaté une confusion entre les deux plans d'énonciation: historique et discursive. Cela confirme la première hypothèse qui concerne la richesse et la complexité du système verbal du français.

3.6. Les pistes de remédiation et suggestions méthodologiques

A cet effet, nous proposons dans ce qui suit quelques pistes méthodologiques qui aident à améliorer l'appropriation des temps verbaux.

-Pour mieux préparer les apprenants au fonctionnement des temps du récit, il est indispensable de leur expliquer ce qui caractérise les instances du discours, en se basant sur le déroulement du procès avec les différentes façons. Amener les apprenant à faire la distinction entre le temps et l'espace afin d'identifier les instances du discours.

-Proposer des actes de communications verbales et demander aux apprenants de les raconter par écrit. Le but est d'identifier cet écart entre le moment d'écriture et le moment de l'acte. On pourra sensibiliser l'apprenant à la distinction des deux plans de l'énonciation: l'énonciation de récit et l'énonciation de discours.

- l'étudiant est amené à reconnaître la différence aspectuelle (premier plan/arrière-plan) en proposant des récits autobiographiques à lire.

- Se baser davantage sur la grammaire textuelle et ne pas limiter l'enseignement des formes verbales au niveau phrastique.

- Savoir expliciter à l'oral, les règles des formes verbales (le passé simple et l'imparfait (les temps du récit) et s'y exercer au niveau de la production écrite.

- Proposer des récits réels à lire, des dialogues courts à écouter et des contenus riches en verbes, dans des situations de communication variées surtout au niveau de l'écrit.

Conclusion et perspectives

En entamant cette recherche, nous avons opté pour un objectif principal, c'est de chercher les facteurs qui sont à l'origine des difficultés de l'emploi des temps verbaux à l'écrit chez les étudiants de 1ère année LMD du département de français de l'université de Batna.

Nous rappelons la problématique de notre recherche, les choix et les démarches méthodologiques suivis des résultats obtenus.

Il s'agit d'expliquer le rapport de causalité existant entre l'emploi erroné des temps verbaux et leurs origines. La problématique de notre recherche cernait les facteurs qui provoquent l'emploi erroné des temps verbaux, en l'occurrence les temps du récit. Les questions posées étaient les suivantes:

- Pourquoi les étudiants accusent des difficultés dans l'expression des temps verbaux en rédigeant des textes narratifs en FLE ? Autrement dit, quels sont les facteurs influençant la maîtrise des temps verbaux en FLE ? ?

- Est-ce que c'est le programme du français proposé durant le cursus scolaire qui en est la cause ?

- Est ce que c'est dû aux caractéristiques inhérentes au système grammatical français ?

- Est-ce que c'est la pratique enseignante en classe de FLE (leur discours tenu en classe) qui influence la pratique linguistique des apprenants?

Est c'est que ce sont les trois facteurs susdits qui en sont la cause?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes appuyées sur des champs disciplinaires variés en adoptant plusieurs approches d'analyse, à l'approche interactionnelle élaborée dans la 2ème enquête, à l'approche énonciative adoptée dans la 3ème enquête, à l'approche textuelle et l'approche contrastive élaborées dans la 3ème enquête.

Il s'agit d'une description des difficultés au niveau de la phrase ainsi qu'au niveau textuel et énonciatif en se basant entre autres sur les travaux effectués par Emile Benveniste (1966) et Harald Weinrich (1989) qui proposent un classement des temps du verbe français en tenant compte non seulement de leurs valeurs temporelles ou aspectuelles mais avant tout de leur rapport avec l'énonciation. Ils distinguent donc deux plans d'énonciations ; l'énonciation discursive et l'énonciation historique.

En outre, nous avons exploité l'approche interactionnelle pour analyser les pratiques effectives des enseignants. Orrechionni (1980) affirme que:

*« L'univers de discours » doit figurer sur le schéma de communication, dans la mesure où:
« Il est inexact en effet de se présenter l'émetteur comme quelqu'un qui pour confectionner son message, choisit librement tel ou tel item lexical, telle ou telle structure syntaxique dans le stock de ses aptitudes langagières, et puise dans cet immense réservoir sans autre contrainte que « ce*

qu'il a à dire ». Des contraintes supplémentaires apparaissent qui fonctionnent comme autant de filtres limitant les possibilités de choix » (Orrechionni, 1980, p16). Dans ce sens, Catherine Orrechionni évoque le concept « univers de discours », c'est là où l'émetteur choisit librement telle ou telle structure syntaxique qui est issue de son stock langage afin de confectionner son message, ceci fonctionne suivant deux sortes de facteurs selon Catherine Kerbrat Orrechionni présentés comme suit: les conditions concrètes de la communication, autrement dit, l'univers de discours englobe les données situationnelles de l'acte de communication. Cela nous amène à déduire que la situation de communication joue un rôle primordial dans l'acte de communication.

Notre travail était reparti en deux parties principales, composée chacune de trois chapitres ; la première partie était consacrée au statut et enseignement du français en Algérie où nous avons traité les particularités de l'enseignement de la grammaire au niveau des quatre paliers: le primaire, le moyen, le secondaire et le palier universitaire. De plus on a évoqué les caractéristiques du système verbal du français en définissant ses concepts de base ; temps, mode, aspect et verbe.

Nous avons aussi évoqué l'erreur et son analyse au niveau de la production écrite en précisant les étapes de l'analyse des erreurs ainsi que les types de textes.

En ce qui concerne la dernière partie qui comporte trois chapitres ; le premier concerne la description du cadre général de la recherche centrée sur la constitution du recueil de données, les enquêtes et la présentation du corpus, le deuxième a été consacré à la présentation de la méthodologie choisie et le dernier chapitre a été réservé à l'analyse des observables.

En effet, la recherche théorique concernant le programme de l'enseignement du français, l'analyse des pratiques enseignantes et celle des productions écrites ont révélé les causes des fautes et des défaillances que nous avons recensées dans les écrits des étudiants. Ces défaillances et ces incorrections sont dues à plusieurs facteurs:

-La discontinuité et la rupture d'ordre linguistique, cognitif et méthodologique repéré dans le programme d'enseignement dans les trois cycles: le primaire, le moyen et le secondaire, basée sur la grammaire phrastique en marginalisant la grammaire textuelle. Cela prouve la première problématique, qui affirme que Les difficultés morphosyntaxiques des apprenants en production écrite seraient dues à la discontinuité des programmes proposés.

-Les pratiques enseignantes antérieures influençaient la pratique linguistique des étudiants. Le discours des enseignants en classe avec leurs élèves se fonde majoritairement sur l'emploi du mode de l'indicatif qui sert à exprimer des actions certaines en utilisant le présent, le passé composé et l'imparfait avec l'utilisation pratique du mode de l'impératif, qui est généralement

utilisé dans le but d'agir sur quelqu'un comme l'affirme Amhis (1986) « *c'est un mode personnel et non temporel* » (Amhis, 1986, p56).

Cela révèle une richesse par rapport à l'emploi des temps verbaux, contrairement de tous ce qui a été repéré en classe. Là nous avons constaté une différence temporelle au niveau du choix des temps et des modes utilisés. Ce choix des temps verbaux adopté par les enseignants en classe. Il sert à maintenir la communication et la rendre efficace afin d'assurer un discours cohérent qui s'adapte avec le niveau des apprenants. Nous avons remarqué la diversité des temps verbaux employés dans le discours des enseignants. Cela prouve que cette différence est relative à la situation de communication (Kadri, 2012, p91)

En effet, cela nous amène à déduire que les difficultés d'emploi des temps verbaux, dans les écrits des étudiants s'expliquent par les pratiques enseignantes.

L'analyse des observables nous a permis de confirmer, les hypothèses émises au début de cette recherche, à savoir la complexité du système verbal français. Ce système apparaît étrange et difficile à maîtriser par des apprenants d'une langue étrangère, plus spécialement la diversité des temps en français.

Enfin, pour que l'étudiant apprenne à utiliser les formes verbales (la syntaxe du verbe), il doit se doter de deux savoirs fondamentaux:

-Savoir découvrir et expliciter les règles d'apparition de ces formes dans les productions langagières: c'est ce qu'on appelle connaître la valeur ou l'emploi des temps et des modes.

-Savoir les écrire convenablement dans les productions écrites, afin qu'elles soient comprises du lecteur. C'est là un travail de syntaxe et de grammaire textuelle. Les temps donc ne seront pas étudiés uniquement sur des phrases, mais aussi sur des textes comme l'affirme Kais (2010):

« *La tendance actuelle est orientée vers la grammaire du texte qui tient compte de l'énonciation, de la cohérence textuelle et des différents réseaux linguistiques englobant l'aspect lexical, l'aspect grammatical et*

orthographique du système ». (Kais, 2010, p64)

De plus, il faut retenir que le fait de bien comprendre le mécanisme des deux plans d'énonciation – le discours et le récit -pourrait donner une idée plus claire du type de temps à employer. De même, la notion de premier plan / arrière-plan de Weinrich favorise la gestion des temps du récit.

A l'issue de cette étude, nous proposons de repenser le contenu du programme d'enseignement des temps verbaux au niveau des trois paliers (le primaire, le moyen, le secondaire et l'universitaire), en se basant sur la grammaire textuelle pour enseigner les temps

verbaux. En effet, un texte présente mieux les situations d'emploi qu'une phrase isolée. Dans ce sens, il est nécessaire d'accorder de l'importance à l'acquisition des valeurs des temps, afin d'amener l'apprenant à faire la distinction entre les plans d'énonciation (discursif et historique).

De plus, il faut proposer des pistes méthodologiques qui pourraient contribuer à une amélioration de l'enseignement / apprentissage des temps verbaux au niveau de la production écrite.

Nous espérons développer d'autres pistes permettant une utilisation correcte des temps verbaux chez les étudiants algériens en classe de FLE.

Les Références Bibliographiques

Références bibliographiques

- Abdelhamid, S. (2002). Pour une approche sociolinguistique de l'apprentissage du français langue étrangère chez les étudiants du département de français. Université de Batna. Thèse de doctorat.
- Adam, J-M. (1996). Le Passé simple: pierre d'angle du récit. In J-M Adam (1996): *le texte narratif. Traité d'analyse pragmatique et textuelle*, pp. 233-250. Paris: Nathan.
- Adam, J-M. (1994). *Le texte narratif*. Paris: Nathan.
- Adam, J-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- Adolphe, V. (1956). *Dictionnaire des difficultés de la langue française*. Paris: Librairie Larousse.
- Achouche, M. (1981). La situation sociolinguistique en Algérie, in Dabène, L. (éd), *langue et migration*. Grenoble: presses universitaires de Grenoble.
- Ait Amar Meziane, O. (2013). Pour l'exploitation des stratégies communicatives d'enseignement/apprentissage en classe de FLE en contexte algérien. *Revue Didactique*, Université Yahia Fares Médéa, n°3. 179-193.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF.
- Amir, A- K et Amhis, B. (1986). *Apprendre, enseigner la conjugaison*. Alger: office des publications universitaires
- Ammara, A. (2013). L'approche par compétence: une réponse aux difficultés d'apprentissage des temps verbaux en classe du FLE, *Synergies*, n 18 Algérie.
- Ammara, A. (2003). *Pluralités des modalités temporelles en français*. *Synergies*, n 4. Algérie
- Angers, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Casbah Université
- Angers, M. (2005). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines la 4^{ème} édition*. Canada : CEC.

- Arnauld, A & Lancelot, C. (2010). *Grammaire générale et raisonnée*. Paris:
- Allia.
- Arrive, M. & al. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris: Flammarion.
- Astofli J-P. (2011). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF éditeur, 10e édition.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage en L2 notamment dans ses usages industriels. *Aile*, n° 7.
- Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues*, Edition OPHRYS.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Barbazan, M. (2006). *Le temps verbal - Dimensions linguistiques et psychologiques*, pp. 470. Presses Universitaires du Mirail.
- Barthes, R. (1953). *Le degré zéro de l'écriture*. Seuil : Paris.
- Beacco, J-P. (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Beaudichon, J & Strock, A. (1971). Entre langage oral et langage écrit d'après l'analyse de quelques indices significatifs. In: *Enfance*. Tome 24 n°4. 353-375.
- Bescherelle. (1990). *la grammaire pour tous, dictionnaire de la grammaire française en 27 chapitres index des difficultés grammaticales*. Paris : Hatier.
- Bénédicte, G&Colignon, J-P. (2005). *Toute la conjugaison*. Paris : Albin Michel.
- Benhouhou, N. (2001). L'enseignement du français dans le secondaire: pour une perspective énonciative de l'écrit, *Insaniat*, n 10.
- Benveniste. E. (1966). *Actif et moyen dans le verbe, Problèmes de linguistique général*. France: Éditions Gallimard.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1. Paris: Gallimard.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. Tome 2. Paris: Gallimard.

- Berney, P. (1972), *Les verbes français*. Paris: Hachette.
- Besse, H & Porquier, R.(1984).*Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier.
- Bernard.E & Lavenne, C. (1989), *Grammaire utile du français, mode d'emploi*. Paris: Hatier.
- Bidaud, E., Hakima, M. (2005). De l'oral à l'écrit. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 3. n°61. Toulouse: Erès édition. 19-24.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- Bremond, C. (1964). Le message narratif. *Communication*. V4 n: 1, pp.32.Union soviétique. Paris: Éditions Hatier.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*, Éditions New York: Longmans, Green.
- Bloom, B. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, traduction de Lavallée Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Bordalo, I. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris: Hachette.
- Bracops, M. (2006). *Introduction à la pragmatique: les théories fondatrices des actes du langage*. Belgique: édition Boeck université.
- Borillo, A.(2009). *Les adverbes temporels et la structuration du discours, temporalité et attitude*. Amsterdam: édition Radopi.
- Borillo, A & Veters, C& Vuillaum, M. (1998). *Variations sur la référence verbale*. Amesterdam: Edition Radopi.
- Besse, H& Porquier, R. (1984).*Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier.
- Bouthiba, F. (2014). Apprentissage de la grammaire: erreurs morphosyntaxiques dans les productions écrites des élèves de 3^{ème} année secondaire, *Synergies*. n 21. Algérie.
- Charaudeau.P (1992). La situation dans le temps, *Grammaire du sens et de l'expression*, pp 443-492. Paris: Éditions Hachette.

- Charaudeau, P & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Edition Seuil.
- Charolles, M. & Combettes, B. (1999). De la phrase au discours: rupture et continuité. *Langue française*, n 11.
- Charaudeau, P. & D, Maingueneau. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Edition Seuil.
- Christmann, E-P. & Badgett, J-L. (2008). *Interpréter les données d'évaluation*. NTSA: Press.
- Combettes, B. (1993). *Les classes 'verbe'. Le système verbal: formes et emplois*. Nancy: CRDP de Lorraine.
- Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles: De Boeck.
- Combettes, B & Tomassone, R. (1988). *Le texte informatif: aspects linguistiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Confais, J-P. (2002). *Temps Mode Aspect*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail
- Corder, S.P. (1971). Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée. *CILA*, n° 14.6-15.
- Corder, S.P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants. *Langages*. Vol.14.n 57.
- Corder, S.-p. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*. Vol.5.
- Cosnier J., Gelas N. & Kerbrat-Orecchioni C. (1988). *Echanges sur la conversation*, pp.251. Paris: CNRS.
- Culioli, A. (1978). Valeurs aspectuelles et opérations énonciatives: l'aoriste in David, A. et Martin, R. (éd.), *La notion d'aspect*. Paris: Klincksieck.
- Cuq J-P & Gruca I. (2003). *Cours de didactique de français langue étrangère et second*. Presse Universitaire de Grenoble.

- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de la didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris: éd. Clé Internationale, S.E.J.E.R.
- Cuq, J-P. (2004). *Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Boeck supérieur.
- Debyser, F. (1997-1998). *La place de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE*. Sève-Lausanne: Cours UNIL.
- Defayes, J-M.& Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Liège: édition Mardaga.
- De Pietro J.-Fr. (1988). Vers une typologie des situations de contact linguistiques. *Langage et société*. n°43.
- Desmons, F. (2005). *Enseigner le FLE : pratiques de classe*. Paris : Edition Belin.
- Descomps, D. (1998). *La dynamique de l'erreur dans les apprentissages*. Paris : Hachette éducation.
- Ducrot, K(1972). *Dire et ne pas dire: principe de sémantique linguistique*. Paris: Edition Herman.
- Ducrot, O. (1979). L'imparfait en français. pp.53-73. Wiesbaden: *Linguistische Berichte*.
- Dubois, J. (1999). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Editions Larousse.
- EL habitri, R. (2009). Méthodologies didactiques et enseignement de la grammaire: Etat des lieux dans le secondaire en Algérie. pp.53-61. Université de Mostaganem. *Synergies Algérie* n°8.
- Eluerd, R. (2007). *La langue française pour tous*. 2è édition. Paris: Editions rue des écoles.
- Eluerd, R. (2009). *Le verbe et le groupe du verbe.. Littré grammaire*, pp. 147-227. Paris: Éditions Garnier.

- Engel, D. (2002). Les nouveaux temps du passé : *Les temps du passé français et leur enseignement*. pp. 1-13. *Cahier Chronos 9*
- Filatre, D. (2005). Les impacts organisationnels du LMD sur la fonction scolarité : compte rendu. Paris : Amu.
- Fraisse, P & Breyton, M. (1959). Comparaison entre les langages oral et écrit. *L'Année Psychologique*. n 59, 61-71.
- Forgues F. & Vandangeon, I & Durumez (2007), Analyses longitudinales, in Thiétart, R-A. *Méthodes de recherche en management*. - 3e édition: Dunod.
- Galisson, R. Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé Internationale.
- Germain, C. (1999). *La production écrite*. Paris: Clé Internationale.
- Grevisse, M. (1980). *Le Bon Usage*. 10^{ème} édition. Gembloux : Duculot.
- Giakomi, A. & De Héridia, Ch. (1986). Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteur francophone et locuteurs immigrés. *Langage*, n 84. 9-24.
- Habitri, R. (2009). Méthodologies didactiques et enseignement de la grammaire: Etat des lieux dans le secondaire en Algérie. Université de Mostaganem. *Synergies Algérie* n 8. 53-61.
- Harrel, L-E. (1957). A comparison of the development of oral and written language in schoolage children. *Monog. Soc. Research in child development*, n 22, 1-77.
- Gosselin, L. (1996). *Sémantique de la temporalité en français: un modèle calculatoire et cognitif du temps et l'aspect*. Bruxelles: édition Duclos.
- Gosselin, L. (2005), *temporalité et modalité*. Bruxelles: Edition Duclos.
- Grevisse, M & Goosse, A. (1994). *Nouvelle grammaire française*, 2^{ème} édition. Belgique: Éditions Duclos.
- Grimas, J. (1983). *Du sens II*. Paris: Seuil.

- Grize, J-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Presses universitaires.
- Guillaume, G. (1965). *Temps et aspect*. Paris: Champion.
- Jakobson, R. (1973). *Essais de linguistique générale*. Paris: édition de Minit.
- Kanoua, S. (2008). Culture et enseignement du français en Algérie. *édition synergies*, Alger. n 88.
- Kadri, H. (2012). Le rôle de l'aspect temporel dans le discours des enseignants du français « cas du CEM Les frères Lombarkiya-Batna ». Mémoire du Magister.
- Kerbrat, O-C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris: édition Armand Colin.
- Kerbrat, O-C. (2008). *Les actes du langage dans le discours: théorie et Fonctionnement*. Paris: édition Armand Colin.
- Kerbrat, O-C. (1990). *Les interactions verbales*. Tome.1. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat, O-C. (1992). *Les interactions verbales*. Tome.2. Paris: Armand Colin.
- Kelle, M. (1993). L'expression du temps en français, in Combettes, B. (éd), *Les classes 'verbe'*. *Le système verbal: formes et emplois*. pp. 41 –76. Nancy: CRNDP.
- Khendek, M-, A. (1981) *Maniement du système prépositionnelle du français par les locuteurs algériens plurilingues*, mémoire du diplôme d'étude approfondi sous la direction de D. MORSLI (D). Université d'Alger.
- Koch, P& Wulf, O. (2001). Langage parlé et langage écrit. *Lexikon der romanistischen linguistik*. Tome1.
- Lachraf, M. (1976). *L'Algérie: notion et société*. Alger: Sned.
- Leiris, M. (1939). *L'âge d'homme*. Paris : Gallimard.
- Leybre Peytard et J-L, Malandin. (1982). *Décrire et découper la parole*. Belc.
- De Saussure, L & Moechler. J&Puskas G. (2007). *Information temporelle procédures et ordre discursif*. Amsterdam: édition Radopi.

- Mahmoudian, M. (1976). *Pour enseigner le français*. Paris: PUF.
- Maingueneau, D. (1999). *L'énonciation en linguistique*. Paris: Hachette Supérieur.
- Marquillo Larry, M. (2002). *L'interprétation de l'erreur*. France : Ed. CLE International.
- Martin, R. (1971). *Temps et aspect - Essai sur l'emploi des temps narratifs en moyen français*. Paris: Editions Klincksieck.
- Martinet, A. (1999). *Eléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin.
- Martinet, A. (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris: éd. Didier-CRÉDIF.
- Martinet, A. (1970). *La linguistique synchronique*. Paris: PUF.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Moirand, S. & Peytard, J. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris: Hachette.
- Moeschler, J. (1998). *Le temps des événements - Pragmatique de la référence temporelle*. Paris: Éditions Kimé.
- Morsly, D. (1988). *Le français dans la réalité algérienne*, thèse de Doctorat d'Etat es lettres et sciences humaines, Université de Paris V, France.
- Mounin, G. (2004). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris: Éditions des Presses universitaires de France.
- Muchielli, R. (1969). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. pp. 124. Paris: Les éditions sociales françaises.
- Nabti, A. (1986). *L'enseignement de la grammaire: le cas des modalités verbales, de la didactique indirecte à l'approche communicative*. Mémoire de Mgister, Alger.
- Norman, D, A. (1981). Categorization of action slips. *Psychological Review*. N 88.
- Oztokat, N. (1993). Analyse des erreurs/ analyse contrastive. *Grammaire et didactique des langues*. N 59.
- Perdue, C. (1980). L'analyse des erreurs: un bilan pratique. *Revue Langages* N°57.
- Petiot, G. (2000). *Grammaire et linguistique*. Paris: Armand Colin

- Popin, J. (1999). *Précis de grammaire fonctionnelle du français*. Paris: Nathan.
- Porcher, L. (1987). Promenades didacticiennes dans l'œuvre de Bachelard in *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues, Essais*. Paris: CREDIF/ Didier.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs, problèmes et perspectives.- *Revue E.L. A* n° 25. 23-43.
- Pougeoise, M. (1996). *Dictionnaire didactique de la langue française: grammaire, linguistique, rhétorique, expression & stylistique, avec la conjugaison des principaux verbes*. Paris: Éditions Armand Colin.
- Pinchon, J&Bernard, C. (1981). *Le système verbal du français: descriptions et applications pédagogiques*. Paris: Edition Nathan.
- Porquier, R. & PY, B. (2004). *Apprentissage d'une LE/ Contextes et discours*. Paris: Didier.
- Porquier, R. (1980). Apprentissage et connaissance d'une langue. *Langages*, n° 57, numéro spécial. 87-94.
- Propp, V. (1928). *Morphologie du conte*. Leningrad.
- Reigel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1996). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF, 2^e édition.
- Reichenbach, H. (1947). *Element of symbolic logic*. New York: Macmillan.
- Renvoisé, C. (2010). la morphologie verbale: repérer les complexités et les régularités. *Synergies France*, volume 6.
- Reuter, Y. (2009). *L'analyse du récit*. Paris: Armand colin.
- Riachi, M. (2007). *Les Interactions verbales en classe de français au Liban: analyse des stratégies communicatives d'enseignement et d'apprentissage*. Thèse de Doctorat pp.41-4. Paris. Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III.
- Ricardou, J. (2000). *Ecrire en classe*. *Revue Pratiques*, N: 20.
- Richards, C. (1980). *Error Analysis : perspectives on second language*. London : Longman.

- Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*. Paris: Ophys
- Robert. (1996). *Conjugaison, tous les verbes usuels et récents*, édition Nathan.
- Robert. P. (1985). *Le petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Robin, N& Charnet, C. (1997). *Rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse : Activités*. Hachette : Paris.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Paris: Dunod.
- Rojas, C. (1971). L'analyse des fautes.- *Revue F. D. M.* N 81. 58-63.
- Rondal, J-A. (1999). *Comment le langage vient aux enfants*. Bruxelles : Labor.
- Rousseau, J-J. (1782). *Les confessions*. Paris : Edition Launette.
- Ruck, H. (1980). *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris : Hatier.
- Salins DE, G-D. (1996), *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*. Paris: Didier/Hachette.
- Sebaa, R. (2002). *L'Algérie et la langue française: L'altérité partagée*. Oran: Dar El Gharb.
- Seghiour, M. (2018). *Apprentissage de la production écrite: vers une adaptation de la progression thématique*. Thèse de Doctorat soutenue sous la direction du Pr. Dakhia Abdelouahab. Université Mohamed Kheidhar Biskra, Thèse de Doctorat.
- Selinker, L. (1972). Interlangage.- *IRAL*, V 10 N 3, PP. 31-50.
- Thabault, R. (1944). *L'enfant et la langue écrite*. Paris : Librairie Charles delagrave.
- Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Paris: Clé. International.
- Tesnière, L. (1966). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.
- Tisset, C. (2000). *Analyse linguistique de la narration*. Paris: Armand colin.
- Touratier, C. (1996) *Le système verbal français*. Paris: Masson et Armand Colin.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris: édition Nathan.

- Traverso, V. (2012). Analyses interactionnelles: repères, questions saillantes et évolution, pp 3-17. Langue française. n 175.
- Vasseur, M-Th & Arditty, J. (1993). Les activités réflexives en situation de communication exolingue: réflexions sur quinze ans de recherche. Aile. n 15. 57-87.
- Veronique, G-D. (2017). *Converser dans une langue étrangère pour apprendre*. pp.175-192. Paris: Riveneuve éditions.
- Vetters, C. (1996). *Temps, aspect et narration*, Amsterdam-Atlanta: édition Radopi.
- Wilmet, M. (2008). *Grammaire rénovée du français*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Weinrich, H. (1973). *Le temps: le commentaire et le récit (Traduit de l'allemand "Tempus"*. Paris: Editions du Seuil.
- Weinrich, H. (1989). *Grammaire textuelle du français*. Paris: Didier/ Hatier.
- Zebiri A. (2010). *Difficultés de l'accord des verbes à l'écrit. Etude morphosyntaxique (Cas des élèves de la 1ère Année Secondaire /Lettres) Lycée de Ksar-El-Abtal. Sétif*. Mémoire de Magister Université Mohamed Kheidhar Biskra.
- Document d'accompagnement du français (2011) 1^{ère} AS, Commission nationale des programmes.
- Document d'accompagnement du français (2011) 2^{ème} AS, Commission nationale des programmes.
- Document d'accompagnement du français (2011) 3^{ème} AS, Commission nationale des programmes.
- Descriptif du contenu de formation (2013/2014). Université Batna.
- Descriptif des matières(2013). 1^{ère} & 2^{ème} de Licence. Université Alger2.

- Finalités de l'enseignement de la langue française. (2003), plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif.
- Le référentiel général des programmes (2009).
- Programme officiel de français 3AP (2008)
- Programme officiel de français 4AP (2008)
- Programme officiel de français 5AP (2008)
- Le petit Larousse illustré (1972)
- Le petit Larousse CD, (2010)
- Encyclopédie Universalis CD, 2009

- SITOGRAPHIE

- Amara.A. (2019). Analyse des difficultés rencontrées par des élèves Algériens de 1ère A. S. dans l'expression des temps verbaux en français. *Insaniyat* / [إنسانيات] En ligne], 14-15 | 2001. Disponible sur: <http://journals.openedition.org/insaniyat/9658> ; DOI: 10.4000/insaniyat.9658 (Consulté le 19 avril 2019).
- Barbara, R. (2019). Cours de morphologie. Disponible sur: <https://elc.hypotheses.org/155>. (Consulté le 14/04/2020).
- Charvy, N. (2018). Analyses interactionnelle, syntaxique et régulatrice. Disponible sur: URL: <http://journals.openedition.org/pratiques/4103> DOI: 10.4000/pratiques.4103. (Consulté le 05/12/2021).
- Demmane. F. (2011). *Différents types d'erreurs dans la production écrite*. Disponible sur: <http://lebonusage.over-blog.com/article-differents-types-d-erreurs-dans-la-production-ecrite-72813073.html>. (Consulté le 12/01/2022).
- Filatre, D. (2005). Le compte rendu du séminaire « les impacts organisationnels du LMD sur la fonction scolarité, disponible sur: www.amue.fr (Consulté le 12/05/2020)

- Fiorin, J –L. (2008). *Discours et récit*. Disponible sur: [http:// www.w3.org/tr/rec-html.Temps](http://www.w3.org/tr/rec-html.Temps)
(consulté le 06/01/2016)
- Forgues, B. & Vandangeon I-D. (2010). *L'étude longitudinale*. Disponible sur:
https://www.researchgate.net/publication/302186033_Analyses_longitudinales (Consulté
le 20 Novembre 2021).
- Gosselin, L.(2001) «*Temps et aspect en Français* ».Disponible sur « cours école:
<http://www.rescif.risc.cnss.fr/images/haut.gif>.(consulté le 04/02/2016)
- Encyclopédie scientifique en ligne: [www. claval.ca](http://www.claval.ca) consulté le 20 Aout
- 2019).
- Leclerc J. (2005). *L'aménagement linguistique dans le monde* Disponible sur:
<https://www.axl.cefano.ulaval.ca/monde> (Consulté le 10/05/2020)
- Maranda, B. (2018). *La modalisation et les marques de modalité*, disponible sur
<https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/la-modalisation-f1113> (Consulté le 10/08/
2020).
- Moeschler, J. (2005) *Le temps dans la langue, de la grammaire à la pragmatique*. Disponible
sur<http://www.unige.ch/lettres/linguistique/moeschler/publicationpdf/tempslangue.pdf>.
(Consulé le 10/06/2016).
- La temporalité citée in: [http:// www.saby.by/images/J0281023.gif](http://www.saby.by/images/J0281023.gif).
- Vision systématique chapitre 1, *Les fonctions du langage* cité, disponible sur:
<http://www.cours.fse.ulaval.ca.Fr>.
- Porquier R. (2000). *Les communications exolingue, endolingue et bilingue. Les milieux
d'acquisition hétéro- et homoglotte*. Disponible sur:
http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.kozlova_1&part=226455
(Consulté le 13 Décembre 2021).

- Kais, A. (2010). L'enseignement de la grammaire en classe du FLE. Disponible sur:
<http://www.fletizi.123.fr/index.php/didactique/36-lenseignement-de-gramm-en-classe-fle>
(Consulté le 8/02/2020)
- Yahiaoui, k. (2015). Les interactions en ligne/ les interactions en présentiel: étude comparative, Multilinguales [En ligne], disponible sur: URL:
<http://journals.openedition.org/multilinguales/4843>;DOI:
<https://doi.org/10.4000/multilinguales4843> (Consulté le 18 mai 2021).

La table des matières

| | |
|---|------------|
| DEDICACE : | I |
| REMERCIEMENTS : | II |
| SOMMAIRE | III |
| LISTE DE TABLEAUX | V |
| LISTE DES GRAPHIQUES | VII |
| INTRODUCTION | 8 |
| LA PREMIERE PARTIE: LE FRANÇAIS EN ALGERIE: STATUTS & ENSEIGNEMENT | 15 |
| CHAPIRE 1: L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES QUATRE PALIERS | 16 |
| Introduction..... | 17 |
| .11. Le statut de la langue française en Algérie | 17 |
| 1.2. Les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français | 18 |
| 1.3. Les compétences visées par le système éducatif algérien..... | 19 |
| 1.3.1. Compétences en compréhension | 19 |
| 1.3.2. Compétences langagières | 19 |
| 1.4. Le rôle de la grammaire dans l'enseignement du français..... | 20 |
| 1.4.1. Grammaire implicite et grammaire explicite | 21 |
| 1.5. L'enseignement de la langue française dans les quatre paliers..... | 23 |
| 1.5.1. L'enseignement du français au primaire | 23 |
| 1.5.2. L'enseignement du français au cycle moyen | 28 |
| 1.5.3. L'enseignement du français au secondaire..... | 32 |
| 1.5.3.1. L'enseignement de la grammaire au secondaire | 33 |
| 1.5.4. L'enseignement du français à l'université(le système LMD en Algérie) | 35 |
| Conclusion | 46 |
| CHAPITRE 2: LE SYSTEME VERBAL DU FRANÇAIS & SES CARACTERISTIQUES | 47 |
| Introduction..... | 48 |
| 2.1. Le temps..... | 48 |
| 2.1.1. Le temps physique:..... | 48 |
| 2.1.2. Le temps vécu: | 48 |
| 2.1.3. Le temps linguistique: | 48 |
| 2.1.4. Le temps selon Reichenbach | 49 |
| 2.2. Les valeurs et emplois des temps et des modes | 50 |
| 2.2.1. Les valeurs des temps de L'indicatif..... | 51 |
| 2.2.2. Le subjonctif..... | 55 |
| 2.2.3. Le conditionnel..... | 56 |
| 2.2.4. L'impératif | 57 |
| 2.3. L'aspect..... | 57 |

| | |
|--|-----------|
| 2.3.1. L'aspect lexical | 58 |
| 2.3.2. L'aspect grammatical | 58 |
| 2.3.3. L'aspect aoristique (perfectif): | 58 |
| 2.3.4. L'aspect inaccompli (imperfectif): | 58 |
| 2.3.5. L'aspect accompli: | 59 |
| 2.3.6. L'aspect prospectif | 59 |
| 2.4. Définition du verbe | 60 |
| 2.4.1. Le verbe selon les grammaires (traditionnelle, structurale, générative) | 60 |
| 2.4.2. Critères d'identification du verbe | 61 |
| 2.4.3. Les types de verbe | 61 |
| 2.4.4. Les formes verbales | 67 |
| 2.5. La morphologie verbale | 69 |
| 2.5.1. Le morphème lexical | 70 |
| 2.5.2. Le morphème grammatical | 70 |
| 2.6. La syntaxe du verbe | 72 |
| 2.6.1. Le verbe noyau de la phrase | 72 |
| 2.6.2. Principes généraux d'accord | 72 |
| 2.7. Les caractéristiques du système verbal du français | 74 |
| Conclusion | 76 |
| CHAPITRE 3: L'ERREUR & SON ANALYSE | 77 |
| Introduction | 78 |
| 3.1. Distinguer l'erreur de la faute | 78 |
| 3.1.1. Erreur | 78 |
| 3.1.2. Faute | 78 |
| 3.2. Les types d'erreurs en production écrite | 79 |
| 3.2.1. Erreur de contenu | 79 |
| 3.2.2. Erreur de forme | 80 |
| 3.2.3. L'erreur de performance | 80 |
| 3.2.4. L'erreur de compétence | 81 |
| 3.2.5. L'erreur interlinguale | 81 |
| 3.2.6. L'erreur intralinguale | 81 |
| 3.2.7. L'erreur développementale | 81 |
| 3.3. La source des erreurs | 82 |
| 3.3.1. Interférence de la langue maternelle | 82 |
| 3.3.2. Généralisation abusive des règles de la langue cible | 83 |
| 3.4. L'analyse des erreurs | 83 |
| 3.4.1. Un survol historique sur les approches de l'analyse des erreurs | 83 |
| 3.4.2. De l'analyse contrastive à l'analyse des erreurs | 84 |
| 3.4.3. Les étapes de l'analyse des erreurs | 85 |
| 3.5. L'erreur en grammaire textuelle | 86 |
| 3.5.1. La microstructure | 86 |
| 3.5.2. La superstructure | 87 |
| 3.5.3. La macrostructure | 87 |
| 3.5.4. A propos de la cohérence/ la cohésion | 87 |

| | |
|--|------------|
| 3.5.5. A propos de la reprise de l'information | 88 |
| 3.5.6. A propos du choix des temps verbaux | 88 |
| 3.5.7. L'erreur en progression thématique | 88 |
| 3.6. La typologie textuelle | 89 |
| 3.6.1. L'approche textuelle..... | 89 |
| 3.6.2. L'approche fonctionnelle | 90 |
| 3.6.3. L'approche communicationnelle..... | 90 |
| 3.7. Les éléments analysables de la grammaire textuelle | 93 |
| 3.8. L'approche énonciative..... | 94 |
| Conclusion | 96 |
| LA DEUXIEME PARTIE: LE CADRE METHODOLOGIQUE ET PRATIQUE DE LA RECHERCHE | 97 |
| CHAPITRE 1: CONSTITUTION DU RECUEIL DE DONNEES | 98 |
| Introduction..... | 99 |
| 1.1. L'enquête | 99 |
| 1.2. Contexte et lieu d'enquête | 99 |
| 1.3. La première enquête: enquête par questionnaire | 100 |
| 1.4. La deuxième enquête: observation en situation | 101 |
| 1.4.1. La 1 ^{ère} séance | 101 |
| 1.4.2. La 2 ^{ème} séance..... | 101 |
| 1.4.3. La 3 ^{ème} séance | 102 |
| 1.4.4. La 4 ^{ème} séance..... | 102 |
| 1.4.5. La 5 ^{ème} séance | 102 |
| 1.5. La troisième enquête: enquête par expérimentation | 102 |
| 1.6. Les enquêtés..... | 103 |
| 1.6.1. Enseignants..... | 103 |
| 1.6.2. Apprenants | 104 |
| 1.7. Condition de production | 104 |
| 1.7.1. La première enquête (le questionnaire)..... | 104 |
| 1.7.2. La deuxième enquête (l'observation en situation) | 105 |
| 1.7.3. La troisième enquête (l'expérimentation) | 105 |
| 1.8. La sélection des textes | 105 |
| 1.9. Le corpus..... | 105 |
| 1.9.1. Le corpus de la 1 ^{ère} enquête..... | 105 |
| 1.9.2. Le corpus de la 2 ^{ème} enquête | 106 |
| 1.9.3. Dans la 3 ^{ème} enquête (L'expérimentation) | 108 |
| 1.9.3.3.Le post-test | 114 |
| CHAPITRE 2: LA METHODOLOGIE D'ANALYSE DES OBSERVABLES | 115 |
| Introduction..... | 116 |
| 2.1. Analyse des observables | 116 |
| 2.1.1. Analyse quantitative et qualitative (pour l'enquête n 1) | 116 |
| 2.1.2. L'analyse descriptive (pour la 2 ^{ème} enquête)..... | 116 |
| 2.1.3. Approche interactionnelle (pour la 2 ^{ème} enquête) | 116 |

| | |
|--|-------------------------------------|
| 2.1.4. L'analyse descriptive (pour la 3 ème enquête)..... | 117 |
| 2.1.5. L'analyse quantitative et qualitative (pour l'expérimentation)..... | 117 |
| 2.1.6. Approche textuelle (pour la 3 ème enquête) | 118 |
| 2.1.7. L'analyse grammaticale et morphologique (pour la 3 ème enquête) | 118 |
| 2.1.8. Approche de l'analyse des erreurs (pour la 3 ème enquête) | 119 |
| 2.1.9. Approche contrastive (pour la 3 ème enquête)..... | 119 |
| Conclusion | 120 |
| CHAPITRE: 3 ANALYSE DES OBSERVABLES ET DISCUSSION | 121 |
| Introduction..... | 122 |
| 3.1. Analyse quantitative de la première enquête (le questionnaire) | 122 |
| 3.1.1. L'analyse quantitative de la première enquête | 123 |
| 3.2. L'analyse descriptive de la deuxième enquête..... | 130 |
| 3.3. L'analyse de la 3 ^{ème} enquête (l'expérimentation) | 142 |
| 3.3.1. La catégorisation et le repérage général des types d'erreurs..... | 142 |
| 3.3.2. L'analyse quantitative des erreurs morphosyntaxiques du corpus..... | 147 |
| 3.3.3. L'analyse qualitative du 1 ^{er} pré-test | 149 |
| 3.4. L'analyse descriptive du test..... | 160 |
| 3.5. Analyse descriptive du post-test | 174 |
| 3.6. Les pistes de remédiation et suggestions méthodologiques..... | 177 |
| CONCLUSION ET PERSPECTIVES | 179 |
| LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 184 |
| RESUME..... | ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED. |
| :ملخص..... | ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED. |
| ABSTRACT:..... | ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED. |
| ANNEXES..... | 204 |

Annexes

Annexe 1: la 1^{ère} enquête

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe : Femme

Age : 19 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Personnellement, je préfère raconter mon histoire par écrit, parce qu'à l'écrit je peux expliquer et exprimer mes idées et mes pensées sans difficultés. Alors qu'à l'oral, je me sens un peu perturbé et paniqué.

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je préfère le texte argumentatif, c'est le meilleur texte à étudier car au niveau de ce texte le locuteur expose son opinion sur un sujet et le fait partager à un interlocuteur pour le convaincre

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe :Femme

Age : 20 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Je préfère raconter mon histoire par écrit, car l'écriture me donne plus de liberté et d'inspiration. En écrivant je ne risque pas de perdre mes idées où je peux les organiser et les raconter de façon détaillée

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je choisis le texte explicatif car il ce type explique de façon objective . Il nous fournit assez d'informations . Sa structure est simple .

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe : Femme

Age : 20 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Je choisis l'écrit parce que je peux exprimer mes sentiments en toute confiance où je peux corriger mes fautes d'orthographe .

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je préfère le texte argumentatif car on peut avoir plusieurs avis concernant un sujet bien défini avec des arguments logiques. On utilise pratiquement un seul temps de conjugaison qui est le présent de l'indicatif .

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe : Homme

Age : 19 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Je préfère l'oral, là je peux décrire tout ce que je ressens en décrivant mes vrais sentiments. Je peux facilement convaincre l'auditeur.

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je choisis le texte explicatif

La justification : il énonce des faits réels en y apportant des explications sur un phénomène. Son contenu est facile à comprendre.

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe : Femme

Age : 18 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Personnellement, j'opte pour l'écrit pour bien choisir les mots convenables. Aussi pour enchaîner mes idées, mais surtout pour éviter les erreurs de l'accord des verbes et des adjectifs qualificatifs.

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je préfère le texte descriptif car ce type favorise la subjectivité du locuteur. Il s'efforce d'évoquer une réalité que le lecteur ne voit pas mais il peut l'imaginer à travers le descripteur. De plus, on emploie l'imparfait qui rend le texte descriptif facile à lire.

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe : Homme

Age : 19 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Je choisis l'oral parce qu'en parlant on peut exprimer tous les sentiments et les émotions, et même le locuteur ressent cette situation.

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je préfère le texte narratif car il raconte des faits et des évènements très variés. Là on peut découvrir passionnément le déroulement des événements d'une histoire.

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe :Femme

Age : 18 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Je préfère raconter mon histoire par écrit, car à l'oral je me sens moins confortable. Par contre l'écrit je me sens à l'aise. 100 % de garantie et 0 % de risque.

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je choisis le texte argumentatif, car en rédigeant un texte argumentatif on n'accuse pas des difficultés de conjugaison. Il s'agit uniquement d'employer le présent de l'indicatif.

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe : Femme

Age : 20 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Personnellement, je choisis l'oral pour utiliser le ton que je veux et pour être comprise à travers mon expression verbale.

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je préfère le texte argumentatif car il sert à exposer mon opinion dans le but de faire réagir le lecteur.

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe : Femme

Age : 21 ans.

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Je préfère raconter mon histoire par les deux codes car, je pense que les deux codes se complètent. Cela prouve qu'il faut avoir une bonne prononciation des mots à l'oral pour pouvoir les écrire correctement.

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je préfère le texte argumentatif parce qu'il est facile à comprendre et il traite les sujets d'actualité.

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe : Homme

Age : 19 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Je préfère l'écrit parce que tout simplement, on peut mémoriser les évènements les plus marquants

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je préfère le texte explicatif car ce type de texte présente une structure très simple en se basant sur l'emploi du présent de l'indicatif.

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe : Femme

Age : 19 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Pour moi les deux codes m'arrange très bien car le fait de maîtriser une langue étrangère, on doit pratiquement exploiter l'oral et l'écrit à la fois.

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je préfère le texte narratif car j'adore lire les légendes historiques et les récits. Cela me passionne immensément.

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe :Homme

Age : 18 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Je choisis l'oral car c'est plus facile à expliquer et très expressif par rapport à l'écrit.

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je préfère le texte argumentatif qui sert à développer un raisonnement logique. Là l'auteur essaye d'influencer la pensée du destinataire en l'amenant à changer à changer son opinion.

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe :Homme

Age : 19 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Pour moi, je choisis l'écrit car il me permet de s'auto-corriger ma rédaction en prenant en considération les fautes de l'accord des verbes en personne et en nombre.

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je préfère le texte descriptif car il se caractérise par l'utilisation des repères spatiaux , des verbes de description , qui se conjuguent à l'imparfait ou au présent de description.

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe :Femme

Age : 20 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Je préfère raconter mon histoire oralement car en exprimant mes idées verbalement, je développe la curiosité et l'imaginaire du récepteur.

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je préfère le texte explicatif car il se caractérise par l'objectivité et par l'utilisation des adverbes et des connecteurs logiques, et l'utilisation des verbes conjugués au présent de l'indicatif.

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe :Femme

Age : 19 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Je préfère l'écrit parce que c'est facile à transmettre tes idées au récepteur, ce qui lui facilite la compréhension .

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je préfère le texte narratif car il capte l'attention du lecteur, dès le début en suivant l'enchaînement des actions et le dénouement du récit.

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe : Femme

Age : 19 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Je choisis l'oral parce qu'en s'exprimant verbalement cela nous permet de développer les connaissances linguistiques et ça donne la confiance en soi.

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je préfère le texte explicatif car il sert à informer et apporter de nouvelles connaissances, ce qui impose d'employer le présent de l'indicatif pour exprimer la valeur de vérité générale.

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe : Femme

Age : 20 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Pour moi, je préfère l'écrit car je me sens à l'aise en écrivant. Cela me permet de faire plus attention à ma rédaction.

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je préfère le texte argumentatif pour justifier mon choix en exprimant mon point de vue personnel en s'appuyant sur des arguments qui ont une valeur de preuves.

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe :Homme

Age : 19 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Je préfère l'oral lorsqu' on raconte l'histoire oralement, on attire l'attention de l'auditeur. L'histoire est réelle et non falsifiée et la narration orale reste gravée dans les mémoires.

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je préfère le texte argumentatif pour sa structure qui est simple , précisément le temps de conjugaison dominant est le présent de l'indicatif.

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe : Femme

Age : 19 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Je choisis l'écrit car l'écriture me permet d'organiser mes idées , de les raconter en détails et je ne risque pas de les perdre.

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je préfère le texte descriptif pour traduire les impressions ressenties par le descripteur. Cela donne une description purement subjective.

On vous remercie d'avance pour votre participation à cette enquête, qui s'inscrit dans le cadre de préparation d'une thèse de doctorat en sciences du langage. Portant sur l'emploi des temps verbaux dans les productions scripturales des apprenants (étudiants de 1^{ère} année Licence sont précisément ciblés).

L'objectif est de préciser le code langagier le plus commode par les étudiants, ainsi que leur type de texte préféré

Sexe : Femme

Age : 20 ans

Question1 :

- Préférez-vous raconter votre histoire oralement ou par écrit ? Expliquez pourquoi

Je préfère raconter mon histoire par écrit parce que le fait de prendre un stylo et une feuille je m'exprime beaucoup mieux qu'à l'oral. Cela aide à mémoriser les événements vécus.

Question2 :

- Que préférez-vous comme type de texte : narratif, argumentatif, explicatif ou descriptif ? Justifiez votre choix.

Je préfère le texte explicatif car il sert à se renseigner et de communiquer des connaissances sur un sujet donnée, il se caractérise également par l'emploi du présent de l'indicatif.

Annexe 2: la 2^{ème} enquête

Premier enregistrement :

La date et l'heure : le 07/11/2010 à 15 :10

Le lieu : le CEM Les frères Lombarkia

Classe : 3^{ème} année moyenne

Activité : production écrite

(L'enseignante commence sa leçon)

ENTE : quel était le titre du texte lu en séance de lecture ?

ENTE : vous rappelez !

(Les élèves répondent)

ENTE : c'était le miroir.

ENTE : quel était son type ?

ENTE : c'est le récit fantastique (l'enseignante répond avec ses élèves)

ENTE : puisqu'aujourd'hui on passe à la production écrite

ENTE : quels sont les éléments que vous devez connaître pour écrire le récit fantastique ?

(Un élève répond)

ENTE : où se passe l'histoire c'est-à-dire un indicateur de lieu oui encore

ENTE : c'est-à-dire les éléments de base

(Un élève répond) **EVE :** le héros madame

ENTE : oui le héros très bien

ENTE : le héros est un animal ou un être humain hein

il doit être un être humain : un garçon.....vous comprenez

Cet être humain doit être victime d'une situation d'angoisse, d'une aventure qui provoque l'angoisse revenant à notre texte le miroir, il y avait deux personnages, Vous rappelez, ça c'est le premier élément

ENTE : rappelez-moi, s'il vous plait le deuxième élément pour écrire toujours le récit.

(Un élève répond) **EVE :** madame expliquer le récit à la fin.

ENTE : oui (le professeur répète la réponse de l'élève)

ENTE : mais l'histoire où se passait ? Dans un endroit imaginaire hein ou

réel allez-y

ENTE : dans un endroit réel comme le notre mais dans ce monde là se passe une chose surnaturelle, elle a la forme d'énigme et on trouve l'explication à cette chose là à la fin de l'histoire. C'est à votre tour d'écrire ce récit qui contient tout ça, on va écrire la consigne)

ENTE : rédigez un récit fantastique dans lequel vous racontez une histoire que vous avez vécu vous ou une autre personne de ta famille on a compris la consigne

(L'enseignante écrit le sujet de la production écrite au tableau)

ENTE : vous allez écrire un récit fantastique avec un élément qui a l'air surnaturel.

= ...

ENTE : n'oubliez pas les critères de réussite.

(L'enseignante explique encore le sujet)

ENTE : première des choses on va créer une atmosphère par exemple dans notre classe les rideaux sont arrachés et les coins pleins d'araignées, pleine de poussière tout ça à l'air surnaturel vous comprenez, vous allez créer le décor vous comprenez

Par exemple à la télévision lorsqu'on regarde un film d'horreur exemple où l'image nous montre une maison abandonnée, la porte cassée, quand on entre dans cette maison on sent quoi ?

ENTE : n'oubliez pas de créer une atmosphère à partir de quoi ? De décor, du bruit et des odeurs, le deuxième point comme a dit ton camarade on doit donner une explication à la fin de récit mais je dois garder mon lecteur (celui qui lit) en attente c'est -à-dire utilisez l'effet de suspence (l'enseignant écrit au tableau)

ENTE : tout le monde a compris !(l'enseignante continue à écrire le sujet en expliquant)

ENTE : ne perdez le temps s'il vous plait

....

ENTE : qui a déjà préparé le sujet ?oui

(Un élève lit son travail)

ENTE : est ce qu'elle a respecté les critères de réussite ?(les élèves font la

remarque)

ENTE : donc on va écrire notre récit ici en classe, on travaille ensemble, vous discutez doucement

(Les élèves commencent à travailler en groupes)••••

= Madame dertaha (les élèves s'expriment en Arabe)

(L'enseignante passe table par table)

ENTE : vous réécrivez une nouvelle fois et je viendrai vous corrigez =

••••

ENTE : Allez-y

(Les élèves discutent ensemble)

ENTE : réfléchissez ensuite vous donnez une autre fin à ce récit

(L'enseignante corrige à un élève)

ENTE : vous allez commencez de la façon que vous voulez

(L'enseignante passe entre les tables)

ENTE : je viendrai après quelques secondes ; allez les garçons soyez sérieux travaillez (la cloche sonne)

Le deuxième enregistrement :

La date et l'heure : le 07/11 /2010 à 10 :32

Le lieu : le CEM Les frères Lombarkia

La classe : 1 année moyenne

L'activité : l'accord de l'adjectif qualificatif

(L'enseignante entame sa séance par une situation authentique)

ENTE : on va faire une petite comparaison hein Ramzy debout hein

Fayçal debout •••qu'est ce que vous pouvez dire à propos de Ramzy et de Fayçal hein ?

ENTE : on va dire Ramzy est petit mais Fayçal est grand.

(L'enseignante donne un autre exemple)

ENTE : maintenant on va dire Amina est petit e

ENTE : ici petit est un adjectif masculin singulier

ENTE : quand on dit Amina c'est beaucoup hein (les élèves répondent à la question)

ENTE : (l'enseignante écrit au tableau)

ENTE : donnez-moi la règle

(L'enseignante répond avec ses élèves) : il ya un accord entre l'adjectif et le nom qui le qualifie

(L'enseignante propose une autre activité)

ENTE : prenez les livres à la page 30 +2 ça donne hein 32

.... =

(Un élève lit l'exercice)

ENTE : prends le crayon et souligne l'adjectif ensuite tu encadres le nom qui le qualifie

....

(L'enseignante passe table par table)

ENTE : active, qu'est que tu as fait ?qu'est ce que tu as trouvé ?

....

ENTE : tu as laissé deux adjectifs

(L'enseignante passe par d'autres élèves)

ENTE : allez on va essayer de corriger

(L'enseignante corrige avec ses élèves)

ENTE : 'l'enseignante fait la remarque à un élève)tu as dit madame tu ne seras jamais interrogé

ENTE : petites est adjectif qui qualifie le nom lunettes hein vous avez compris

(Les élèves font la 2ème activité)

....

ENTE : Amina écrit au tableau

(Les élèves écrivent avec l'enseignante)

Le troisième enregistrement :

La date et l'heure : le 10/11/2010 à 15 :45

Le lieu : le CEM Les frères Lombarkia

La classe : 4ème année moyenne

L'activité : lecture récréative (texte : « les yeux baissés » de Tahar ben djelloun)

(L'enseignante commence sa leçon par un rappel)

ENTE : prenez le livre à la page 103, (l'enseignante répète la phrase), aujourd'hui on va lire un texte long comme d'habitude avant de lire un texte,

qu'est qu'on doit chercher ?(les élèves répondent)

ENTE : on cherche les paratextes, très bien....

ENTE : comment appelle cette partie écrite en haut du texte ?

(L'enseignante répète la question)

(Les élèves donnent des réponses aléatoires)

ENTE : on l'appelle le chapeau

....

(Un élève lit le chapeau du texte et l'enseignante corrige la prononciation)

ENTE : encore une fois nous lisons le chapeau

(Un autre élève lit)

ENTE : donnez-moi quelques noms d'écrivains Algériens hein surtout qui écrivent en Français(les élèves répondent ensemble)

EVE : Mouloud Feraoun

ENTE : très bien quel était le titre de son ouvrage ?

(Les élèves donnent des exemples)

ENTE : hein le titre ...on a fait déjà le texte en première année

(Un élève répond) **EVE** : Fouroulou

ENTE : oui c'est le personnage je cherche le titre c'est le fils du ... le contraire de riche hein du pauvre le fils du pauvre bien encore.

ENTE : oui Mohamed Dib, il a écrit pas mal d'ouvrages hein donnez-moi un titre, oui un exemple qu'on a vu déjà à la télé sous forme de feuilleton

lala aini, Oumar (un élève répond)

ENTE : voila c'est Dar sbitar oui bien nous lisons silencieusement juste après on posera des questions

.... (Les élèves silencieusement)

....

ENTE : qui veut lire la première partie ?

(Un élève lit)

ENTE : qui veut terminer ?

(Un autre élève lit)

ENTE : encore terminez (l'enseignante écoute et corrige au même temps)

ENTE : bien nous lisons partie par partie

ENTE : qui est le personnage principal ?

(Les élèves répondent)

ENTE : encore la question suivante, où et quand arrive-t-il ?

(l'enseignante pose encore la question d'une autre façon)

ENTE : lorsque je dis ou je cherche quoi ?(les élèves répondent)

ENTE : est ce qu'il ya une réponse qui indique que c'est l'hiver ?

(Une élève répond) **EVE** : oui madame puisqu'il dit il faisait froid

ENTE : oui mais il ya une autre réponse laquelle

(Une autre élève répond)

EVE : à l'aube

ENTE : oui à l'aube vous savez ce que veut dire ? (une élève répond)

EVE : madame c'est la fin de la journée

ENTE : sûre c'est la fin non c'est le début de la journée c'est-à-dire vers le lever du soleil

(L'enseignante pose d'autres questions)

ENTE : l'auteur a décrit Paris, comment ?

(Un élève répond)

ENTE : oui le ciel était gris , les vêtements étaient sombres tantôt noires tantôt gris , je vais noter synonyme de patrie c'est pays

(Un élève lit la 2ème partie)

ENTE : quelle est l'impression que l'auteur éprouvait à Paris ?

(L'enseignante répète la question)

ENTE : je pose encore la question d'une autre façon, comment l'auteur se sentait à Paris ? Hein, l'auteur a changé de pays

(Les élèves donnent plusieurs réponses)

ENTE : il avait le vertige (madame qu'est ce que ça veut dire vertige ?)

ENTE : hein vertige, je donne un exemple lorsque quelqu'un monte en haut de la maison et il jette un regard on bas il va avoir le vertige c'est vomir (les élèves lisent le 2ème paragraphe)

(Un élève lit)

ENTE : comment l'auteur a qualifié Paris ?(les élèves répondent)

ENTE : il a parlé encore de quoi ?

ENTE : a quoi il pense lorsqu'il dit le calme , le silence ?

ENTE : à son pays natal

ENTE : donc ici Tahar Ben jelloun fait la comparaison entre son pays natal et Paris (l'enseignante récapitule les réponses)

ENTE : maintenant l'auteur se sentait comment ?

ENTE : rappelez –moi ce qu'on a évoqué dans les deux extraits (L'enseignante termine sa leçon par une récapitulation générale)

Le quatrième enregistrement :

La date et l'heure : le 09/11/2010 à 15 :45

La classe : 4 année moyenne

Le lieu : le CEM Lombarkia Batna

L'activité : production écrite

(L'enseignant commence à expliquer)

ENT : passe au tableau (il s'adresse à un élève)

ENT : écrivez la date activité expression écrite (l'enseignant crie)

ENT : ce n'est pas le moment de la correction du devoir, prenez vos cahiers d'essai

••• (Les élèves discutent)

ENT : (il s'adresse à l'élève qui écrit au tableau) atelier d'écriture un seul « t » « e » d'écriture l'apostrophe, les accents

ENT : prenez note nous avons accent grave, accent aigu, accent circonflexe et nous avons ici un tréma et bien sûr l'apostrophe (l'enseignant note au tableau)

ENT : le signe de l'apostrophe c'est un « e » qui s'élude une voyelle « e » (l'enseignant répète)

ENT : écriture oui notez le sujet dans la séance de l'atelier d'écriture nous avons trois séances ; la première est la préparation à l'écrit (l'enseignant note le sujet au tableau)

••• (Un élève passe pour marquer les absences)

ENT : les absences (les élèves répondent)

ENT : pas d'absents ! Donc vous notez, écrivez sur votre cahier d'essai le sujet (l'enseignant écrit et explique à la fois le sujet)

ENT : décrivez un lieu de votre propre choix pour motiver ou/et attirer les touristes à le visiter, voilà hein, la méthode comment allons- nous décrire ce lieu selon une méthode laquelle ? Premièrement ici un je choisis un lieu c'est-à-dire

nommer, je nomme (un nom propre d'un lieu) d'une localité, d'accord !deuxième point la localisation, qui peut dire mieux ? Qui peut me donner une autre formulation ? (l'enseignant continue)

ENT : localisation c'est-à-dire la situation géographique, on doit situer, localiser, situer l'endroit et le lieu sont des synonymes oui encore région, ville (un élève ajoute) **EVE** : village

ENT : on le situe selon quoi ? (il répond avec les élèves)

ENT : selon les points cardinaux Nord, Sud, Ouest, Est très bien on passe maintenant au quatrième point je caractérise cet endroit, ce lieu quels sont les moyens linguistiques qu'on utilise pour caractériser ?

ENT : les indicateurs de lieu encore (les élèves répondent)

ENT : oui les adjectifs comment on les appelle ? Oui les adjectifs mélioratifs, qui peut me citer quelques exemples (les élèves répondent avec leurs enseignant)

ENT et EVE : merveilleuse, magique, vert c'est un adjectif de couleur ; splendide, vaste et grande , c'est des adjectifs qu'on utilise pour mettre en valeur un lieu décrit, vous avez compris, très bien.

(L'enseignant répète)

ENT : pour caractériser on doit employer les adjectifs mélioratifs et quoi d'autres ?

EVE : les groupes prépositionnels exemple la ville de Bejaia, les groupes prépositionnels et la proposition relative et en dernier lieu qu'est ce qu'on emploi ? Une phrase, quelle phrase ? On lance un appel c'est le slogan (les élèves donnent des exemples)

ENT : en conclusion on doit lancer un appel, une invitation ou bien on essaye d'écrire une phrase nominale sous forme d'un slogan hein plus , qui peut me donner des exemples ?Batna la perle des Aurès, Biskra est la porte du désert , oui le cœur de l'Algérie ,oui en quelques sortes ce sont des phrases nominales et on ajoute par exemple des phrases d'invitation ,on emploie l'impératif , n'oubliez pas , visitez , profitez (un élève répond) **EVE** : ne perdez pas la chance de voyager , d'admirer les beaux paysages , chacun est invité de composer son texte à sa manière selon ses moyens , d'accord , allez •••• oui un travail individuel sur

le cahier d'essai ,vous avez 20 minutes , celui qui termine passe au tableau ,
travaillez•••• = (les élèves travaillent)

ENT : on travaille au crayon, vous écrivez au crayon ,allez vous écrivez un
petit paragraphe (l'enseignant passa et vérifie les travaux des élèves)

(Un élève lui parle)EVE : Monsieur une forêt

ENT : oui on peut décrire une forêt, oui mais c'est un peut difficile, non
une ville, un village c'est mieux ••••

ENT : un travail individuel, mademoiselle travaille toute seule

•••• =

ENT : travaille •••• =

(L'enseignant passe par les tables)

ENT : oui c'est bien continue, une belle ville, c'est un nom féminin donc
une belle •••• (un élève lit son texte à l'enseignant)

ENT : Djemila, par quoi on remplace Djemila ? (un autre élève répond)
par elle, est ce qu'on peut remplacer Djemila par il ? Par ce que Djemila est un
nom féminin, une ville d'accord allez !

EVE : Djemila est une région magnifique qui se trouve à l'est de Sétif, à la
ligne elle, ou est le verbe ? Le verbe oui est une ville hein, c'est quoi ça ?
Comment on écrit ici le verbe (l'enseignant donne des remarques)

ENT : donne –lui le cahier, corrige lui, montre lui comment ?est une ville
très bien continue, qui se trouve remplace Djemila, à l'est de, qui peut me situer
Djemila ? Au Nord de Sétif, au sud , à l'est oui à l'ouest de Sétif exactement très
bien

ENT : très vite appliquez-vous et travaillez

Passes au tableau ; vous écoutez votre camarade et prenez note (un élève lit
son travail)

(L'enseignant au même temps corrige les erreurs tout au long de la séance)

ENT : (la cloche sonne) travaillez à domicile pour améliorer votre écriture.

Le cinquième enregistrement :

La date et l'heure : le 23/11/2010 à 13 :58

Le lieu : Le CEM Lombarkia Batna

L'activité : réunion de coordination entre les quatre enseignants

L'enseignant 1 coordinateur prend la parole :

Appréciations globales concernant les résultats obtenus lors des devoirs oui
kifeche en 1ère année moyenne (les enseignants répondent ensemble : faibles)

ENT 2 : on a l'impression qu'on a des élèves de l'année préparatoire

ENTE 1 : en général, ils sont oui la 4ème année acceptables, j'ai même des
élèves qui ont des 18

ENT 2 : mes élèves de 1ère ont des 20

(L'enseignant coordinateur 1 note ses remarques sur le registre de
coordination)

ENT 1 : les difficultés affrontées plus remédiation

ENT 2 : oui surtout les absences

ENT 1 : le taux des absences

ENTE 1 : entre parenthèses ça concerne la 1ère année moyenne

ENT 1 : le niveau, les élèves accusent un retard

ENT 2 : sur quels points ?

ENT 1 : sur tous les points.

ENT 2 : du côté administratif c'est autre chose

ENT 1 : ils accusent des carences : la dyslexie, langue

ENT 2 : c'est-à-dire des élèves qui n'arrivent pas à déchiffrer, ils ne
déchiffrent pas

ENT 1 : donc on dit les élèves n'ont pas de base (l'enseignant note)

ENTE 1 : vous avez dit les élèves accusent un retard

ENTE 2 : en 3ème année moyenne ils ne savent plus lire

ENT 2 : est ce que tous les élèves ont le manuel scolaire ?

ENTE 1 : Non

ENTE 1 : justement il ya une note qui dit que les élèves doivent avoir le
livre

ENT 2 : puisqu'il est disponible

ENTE 1 : vous avez lu la note

ENT 2 : oui

ENTE 1 : donc lorsque l'inspecteur vient en classe, il nous pose des
problèmes

ENT 2 : j'ai renvoyé pas mal d'élève à cause du livre !

ENT 1 : concernant les supports sont longs, c'est impossible de les recopier

ENTE 1 : personnellement je prends des phrases

ENT 1 : c'est-à-dire qu'il faut les concevoir

ENT 1 : donc on va adapter, comme ça l'élève travaille

ENTE 1 : personnellement je me base sur le livre surtout pour ce qui est des activités métalinguistiques, c'est aux élèves d'animer la séance

ENT 1 : comment vous arriverez à les contrôler mais quand on conçoit le support avec une petite activité, on arrive à les contrôler mais nous sommes que des facilitateurs, à ma connaissance, il ne faut pas choisir des supports éparpillés, donc on a deux possibilités ; la première on porte des passages sinon on conçoit les supports (l'enseignant donne un exemple de support)

ENT 1 : c'est comme ça que je travaille

••• = (il montre un autre support long)

ENT 1 : regardez c'est long nos élèves ne savent pas Alger

ENT 2 : c'est l'occasion pour découvrir

ENT 1 : mais Timgad c'est juste à côté

ENTE 2 : ils ne connaissent que cette partie (l'enseignante rit)

Ils ne savent jamais

ENT 2 : vous avez suffisamment de temps pour porter ce support au tableau

ENT 1 : oui une demi heure mais tout le monde travaille

ENT 2 : il faut les habituer dès le début ,lorsqu'ils sont en classe c'est le travail

ENT 2 : pendant la lecture entraînement on propose une activité de langue

ENT 2 : donc on va le guider

ENTE 2 : il faut insérer les passages de lecture pendant toutes les activités

ENT 2 : oui la lecture c'est la clef du savoir

••• (La cloche sonne)

ENTE 2 : pour l'expression écrite mes élèves sont faibles, ils ne savent pas s'exprimer

ENT 1 : qu'est ce que vous proposez comme remède ? Mais je vous propose de les travailler en groupes

ENTE 2 : c'est ce que je faisais mais on n'a pas assez d'éléments comme ça

ENT 1 : votre dernier point avant de terminer concernant l'élaboration des compositions

Oui, je vous remercie à la prochaine fois.

L'expérimentation

1/ Le pré-test

2/ Le test

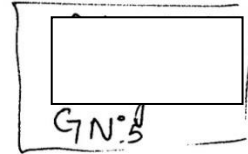
3/ Le post-test

Annexe 3: Expérimentation)

Dimanche 11. mars 2018

Module : C.E.E

T.D N° :



"On raconte un événement triste que on a marqué au passé :
"mort d'une personne" ?"

Il est une fois, quand j'étais petite au C.E.M. Après la prière d'Asr au même temps la dégradation au je suis rentrée au retour à mon parcours, j'étais rite avec mes amies proches. Soudain, j'ai entendu un sang catastrophique très regretable, j'ai tourné brusquement j'ai vue à un rivière de sang au dessous d'un grand camion. C'est un coup d'une petite fille de l'âge 03 ans au dessous du camion qui est effacé sa vie a cause de la négligence du chauffeur c'est son père "le père de la petite fille" qui n'est pas vue sa petite fille quand il est monté au son camion. "Après l'accident" Quelques minutes après l'accident "la mort de la petite fille" son père a été choc il ne peut pas parler ou bouger. C'est ça la vie c'est le destin. Actuellement tous ce qui présente ou assiste au mort de cette fille soit sa famille aussi moi et mes amies. On ne peut pas oublier le jour de l'accident le jour de la peur et la rivière du sang de la petite fille.

11-03-2018


 G = 05 TD.

« raconte un événement heureux ou triste qui vous marque en Passé' (une réussite, un accident...)

au mois de juillet passé', exactement du jour de résultat du BAC. on attend le résultat dans temps plein de peur et crispés, parce que ma petite sœur et mon frère traversent cette examen.

ma mère elle est peur et contrariété, quand le résultat est affiché. je prend mon portable et écrire le code de ma sœur. après quelque second, il reçu un message, j'ai pas ouvrir avec impossibilité, et enfin message de félicitation ma sœur est réussie. je vous embrasse et pleure beaucoup à grand bonheur.

- maman elle dit questionner le résultat de ton frère? moi encore j'ai envoyer un message pour connaître le résultat, et après quelque seconde, un message reçu. je ne peux pas ouvrir ce message mes mains trembler beaucoup, mais malheureusement le résultat négative.

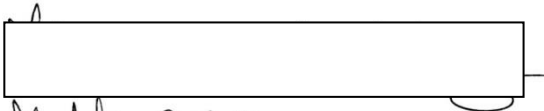
ma mère tomber à la terre et on va aller à l'hôpital elle n'est pas patienter. et ma mère en ce jour là est malade.

Le 11/03/2018.

groupe 05.

Aujourd'hui je vais vous parler de mon baccalauréat.
 Quand j'étais petite, je entendais toujours les gens parler sur le sujet du
 baccalauréat, en 2016 j'ai passé l'examen c'était une année fatigante et
 c'était aussi l'année des soutiens, inoubliable, dans cette période
 il avait beaucoup pression pour moi et pour tout les élèves on
 était tous obligée de redoubler nos efforts pour réussir
 en juillet 2016 c'était le jour le plus heureux dans ma vie et dans la
 vie de tout les personnes qui ont eus leur bac, c'est une journée
 inoubliable elle reste gravée dans ma tête toute la période.

11-03-2018



Module : C.E.E.

Group: 05.

1) Durant mon enfance, j'ai visité mon grand père qui est malade, à l'hôpital.

C'est la première fois pour visiter une salle de malade, j'ai resté avec ma mère devant la salle d'attente bondée de patients et d'accompagnateurs.

Il y avait des enfants dans la salle d'attente : dans les bras de leurs mères, une vieille dame qui s'était étendue à même le sol, une jeune femme qui racontait ses misères de vieilles avec ce garçon qui ne guérissait jamais, un homme d'âge mûr demandait à sa femme d'enlever son fils car il n'en pouvait plus de voir sa femme lui entrer.

Après des minutes, le médecin nous autoriser d'entrer à la salle de mon grand père, j'étais très prête d'avoir, parce que il est très malade.

Après deux jours, mon grand père mourir, c'est la chose ~~so~~ pour moi. et c'est un événement très triste pour moi.

Un événement heureux :

j'étais tranquillement dans ma chambre à faire mes devoirs dans un silence absolu, puis quand j'en suis finis, je descendis dans la salle à manger et allumais la lumière,

Soudain tous mes amis et ma famille surgirent et criaient "joyeux anniversaire", j'en suis très peur si bien que mes jambes tremblaient et que mon cœur battait très vite mais je fus aussi heureuse.

il y avait des tas de ballons multicolores partout accrochés ainsi que plein de friandises et de gâteaux étalés sur le buffet tous cela me faisait chaud au cœur, mes yeux étaient remplis de larmes de bonheur, j'étais très amuse de cet anniversaire inattendu.

Ce fut le plus beau jour de ma vie qui restera à jamais gravé dans mon cœur.



[] 9:05

Le 1^{er} Mai journée inoubliable et triste pour toute la famille parce que c'est la journée ou quand a perdu l'un de plus proche et important dans notre famille c'est = "mon oncle", il était un brave homme : très gentil avec tout les gens : petit, grand, riche, pauvre, il aide les gens qui ont besoin de l'aide soit moralement soit qui ont besoin de finances.

Vers 05h du matin j'ai entendu le téléphone sa sonne et généralement chez nous quand le téléphone fixe sa sonne veut dire que y'a il une information très importante surtout par rapport de temps, quand ma mère a répondu, mais tante elle a crié, tellement y'a pas de bruit pendant la nuit et tout de monde dortant j'ai entendu très bien sa voix, elle a crié à maman et Ma mère ne comprend rien de qu'es ce qu'elle est entrain de parler, elle a dit, Je veux dire ma mère elle a répondu : donc j'arrive pas à te comprendre qu'es ce qu'il y'a exacte ? elle a dit que mon cher oncle est décédé, j'étais choqué et je veux pas croire de cette triste nouvelle directement j'ai pensé à mon père parce qu'il aime trop surtout tant qu'il est mon grand frère.

Mon père était à la Mosquée pour la prière du Fadjr quand il a rentré à la maison maman informe lui

L'été passé, en 30 juin 2017
c'est la fin de la vie de mon père
à l'hôpital sous les soins
de ma mère durant 8 ans
de souffrance de la maladie
du cancer.

Mon père a été déjà dans l'hôpital
depuis 15 jours, nous avons attendu
son retour à la maison pour
être avec nous à l'occasion de
la fête de l'anniversaire, mais le destin
a voulu autre chose.

Je me souviens c'était le jeudi
soir je suis allé avec mon frère
à l'hôpital pour voir Mon père
Je ne sais pas que c'est la dernière



longtemps avant, c'est-à-dire

dans un passé lointain, quand j'eus
 à l'âge de ~~10~~¹⁶ ans je voyageai avec mon
 ami à Alger pour assister une conférence
 qui a pour objectif de motiver les gens à l'époque.
 Soudain un chauffeur échappa mon ami, quand
 nous essayâmes à traverser la route. après
 il déposa une plainte contre le chauffeur
 qui a failli le tuer. Au commencement il disait
 que c'est ni nullement sa faute et ce que la victime
 essaya de traverser la route sans faire attention
 et en plus sans apparition soudain et ce qu'il
 n'y avait de passage piéton. En fin je lui disai
 que l'essentiel qu'il sont sains et saufs de part
 et d'autre.

oui, c'est vrai que l'événement a déjà passé,
 mais je n'aime pas le souvenirs juste le moment
 actuel, car il eut sur le point d'arriver un accident
 catastrophique.

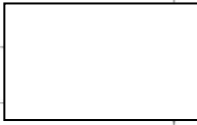
Q701 ~~en net~~

en rentrant de l'école j'ai rencontrée
une vieille dame souffrante, elle
ne peut pas se tenir debout seul, elle
est hors d'haleine, elle m'a percé
le cœur par ses vêtements, en haillons
qui lui donne l'air d'une mendicante
son visage pâle et chétive m'a poussé
de s'approcher d'elle et de lui
tendre la main en disant

Pourquoi avez-vous l'air soucieux
je suis devenue vieille et incapable
de subvenir à mes besoins

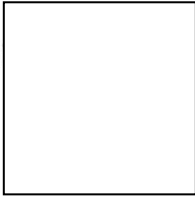
- Arrêtez de penser à ce problème
le monde est plein des généreux et
les personnes âgées.

Vraiment vraiment cette vieille
elle m'a touché



G1

Quand je suis arrivé à sa maison
je'ai trouvé beaucoup de gens, Ils ont été
très tristes, et quand je suis entré.
je vais pas oublier son visage, il était
très pâle, et quand je'ai touché sa peau
je la trouvais très froide, oui elle mourait
elle quittait la vie pour aller a une place
très loine.



Module, CEE

2018-03-14

05.

dans l'année 2015 dans un jour de semaine
on 'été' assés dans la maison, est soudain un homme
frappe l'appart, est quand on a ouvert l'appart en
trouve beaucoup des groupes de ma famille, on arrive
Pour dis a nous que mon père il est mort.

ce jour la inoubliable parce que il est la plus
mauvaise jour dans ma vie, est après la mort la
maison elle est horrible et peruse et calme et tres
de deuil, ma famille triste, et nous nous souvenne
les souvenne qui passe avec mon père.

Un jour, quand je étudie troisième année CFM, j'ai un rendez-vous avec le dentiste Dr Altmani à tebessa et le moué-temps très danger, il est nege et mon père dit que nous homme venir normal dans ce moué-temps.

Alors, nous avons voyager par un tasci-berisse avec des autres personne, quand nous sortions de kenchela, le chauffeur trouvait la route très défficile, il n'avait plus à équilibrer la voiture et on a trouver beaucoup des voitures stationnaient dans les côtes de la route, dans ce moment il y a une voiture en plain ceterse et tout les hommes sont quités la voiture, mais moi et une autre fille restaient dans la, et celle dernière frapper nous par une façon très méchante, mais malheureusement il y a pas des victime parce que elle est frapper l'avant du voiture. après, tous ça moi et la jeune fille quité la voiture et elle me appeler son père.

enfin, le père de cette dernière venait et il est rappeler nous que il arrivait à la maison, et nous remerci cet dernier pour le plaisir.

G 5

Module : C.E.E

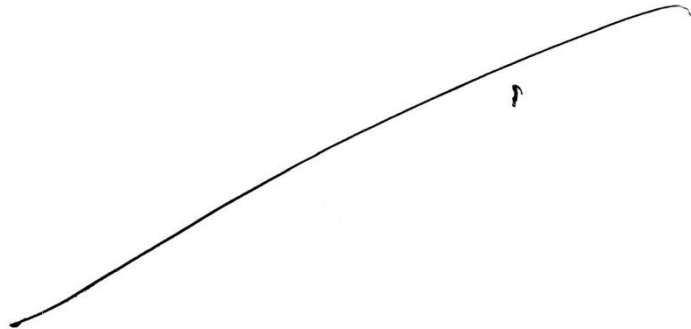
*

| |
|--|
| |
|--|

-Groupe: 05

* Le sujet: Un décès

* Le 15 mai 2017, à Jabou, 19:30, Un accident tragique dans une petite maison, c'est un événement qui a choqué plusieurs citoyens de ma ville, c'est la mort accidentale de ma grand-mère, ma famille tout très triste et même moi, parce que ma grand-mère a fait des sacrifices et les gestes héroïques pour nous et pour l'Algérie. Je me souviens qu'elle a raconté des histoires sur la guerre et sa vie qu'elle a vécu à Jabou. C'est un événement très douloureux et insubliable pour nous et j'espère Allah nous lui donner le paradis.





G. or.

Lorsque j'étais petite fille j'ai vécu une vie un peu difficile raison de l'absence de ma mère que je suis loin elle parce qu'elle était malade. Cancer du sein. Dans force de rester à l'hôpital pour une longue période afin pour le traitement de la maladie malignes. parce qu'elle souffrait. Et avec le cette épreuve j'ai complété ma vie avec mon grand frère - quand en a grandi par la main de ma tante paternelle et ma grande mère, après que j'ai arrivé l'étape de l'enseignement primaire. ici a été le choc... c'est la mort de maman...

Avec la ~~temps~~ période triste de la douleur et de triste mes vies radicalement, elle ~~lissa~~ une vie très vaste ~~stans~~ à la maison. Heureusement j'ai trouvé
 Plaisir que j'ai trouvé ma famille qui ne ~~sont~~ pas de nous laisser seul. contrairement ils sont rester et debout avec nous, dans la plupart des moments difficiles, ~~jusqu'à~~ Aujourd'hui jusqu'à Aujourd'hui.

Le 11/03/2018

Groupe 05

Module 0 C.E.E.

Une nuit du printemps 2015 à 22h, on était regardés
la T.V., Haman, PaPa, et Ma grande sœur,

Quelques instants après, mon grand frère entra, assis
près de ma mère, il la dit: Bilal, mon cousin
fait un accident quand il est revenu d'un mariage
de son amis, il est au service de réanimation.

maman a commencée a pleurer, même nous ...!

Deux jours - Une semaine après, Le Medecin nous dit que
la situation sanitaire de Bilal est stable, le lendemain

18h du matin, mon frère a rentrée de la même manière
de la fois passé mais avec une nouvelle du choc.
il a crié Haman! Haman! Bilal est mort

C'était le mauvais jours dans la vie des ses parents
et de notre vie aussi, car il était "bol yshmo"

très sympathique et l'un de mes meilleurs cousins.

Les souvenirs de l'enfance

J'ai 10 ans, il était le vendredi à Ramadan. Je passai une noire journée. C'est la journée que j'étais perdue ma mère "ma grand-mère" c'était ma seconde mère chez moi. à partir de ce jour, j'étais découverte le vrai monde et j'étais bien comprendre c'est quoi la mort? et c'est quoi la perdre.

Je me souviens que j'étais paniquée toute la nuit avec mes parents dans son chambre. au Matin, c'est 10h35h, où est mes parents? j'étais posée la question à notre proche voisine "Yamina". Elle me dit qu'ils sont avec ma grand-mère (la maman de mon père). C'est bizarre vraiment, jusqu'à cette heure, d'accord. Ensuite, j'étais organisée toute la maison, j'étais préparée et faire toute mes domestiques soignées, je suis pas contente, je sens qu'il y a quelque chose que ne sais pas. Après, je allais avec mes deux petits frères à notre voisine, j'encore la question pour la même question mais la même réponse. après presque 30 minutes, Fatima m'approche et me remarque qu'elle a stressé, me dit: CV? oui CV bien et vous? aussi CV. Pourquoi vous êtes pas à votre maison de grand père! Pourquoi Fatima cette petite question son visage est change. qu'est ce qu'il y a Fatima!? ma mère vient avec le cousin de mon père, ils pleurent. j'ai bien compris la réponse. ma grand-mère est morte.

Module = CEE
G = 05

Dimanche 11 Mars 2018

Un jour, j'étais très triste, parce que j'ai perdu ma préférée copine, amie et ma sœur. Quand j'étais avec elle je suis très heureuse, parce que cette sœur elle me conseille toujours, avant que mort elle me dit « Ma sœur je souhaite à vous de réussir et de réaliser votre rêve », jusqu'à ce jour je suis très triste à leur adieu, elle n'est pas seulement une amie c'est une sœur qui n'est pas angelée ma mère, pour moi tu me quitte pas et je veux dire à cette copine moi j'oublié pas vous ma sœur et je souhaite à dieu de matrice vous ~~et~~ à la fin je dit à ma sœur je suis très triste de vous adieu.

Dans notre vie il ya des événement qui heurs ou triste est dans ma vie. j'ai un événement qui ne oublie pas.

Le 25-juillet-2017, c'est le jour que j'attendre avec un patience. parceque. il va limitation intestina du ma vie. est c'est le grand bonheur. parceque. durant ce jour je connais que j'ai réussie à mon bac. elle été moment qui jamais oublié elle fait un heures à mes parents. ensuite quand j'ai réussie avec mes. cours. biensure. c'est après des efforts. est fatigue extrême on fait merci à dieu.

— finalement je souhaite la réussite pour.
 — les autres étudiants qui n'ont pas avec leur bac.
 — parceque. c'est moment qui n'ai pas. ré-acceptance.

G = 05

G: 05

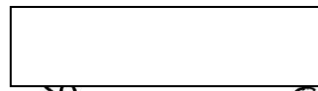
Modèle: C.E.E

Le Sujet:

Un accident dramatique.

Le 23 Novembre 2014, à Mechta Ain Al Hadj
 Stoussa, Route N: 80 à la 16:03, un accident
 tragique. Mon frère c'est le victime de cette ~~tragique~~
 événement après ~~que~~ la collision de deux voitures.
 un choc psychique prevale nous apres perte de
 la grand personne gentil, fiable, Honorable, qui
 fait ~~un~~ un sacrifices pour le pays, surtout. Il a
 "ANP" Arme National populaire. Les casernes du
 wilaya de "tendouf" fait un "minute silence" pour
 la ~~la~~ ~~l'~~ inoubliable personne.

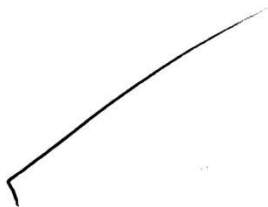
"je t'en t'oublie pas, mon frère"



- La réussite C'est une chose très formidable, certainement la réussite des études, est un grand bonheur dans ma vie.

- L'année passé j'ai mon bac à la première fois, ~~mes~~ ma famille sont très heureux pour cette bonheur en plus mais parents parce que Cette bonheur aucune chose chase que peut peut compenser.

- Je souhaite que toute les candidats réussissent au BAC 2018, et aussi j'espère que mon dieu à son aide à réussite dans mes études universitaire.



Groupes

module : C.E.E

Ex: 1

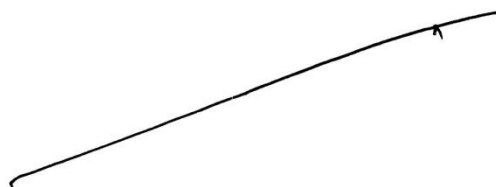
- Tout a commencé le 30 juin 2009, j'étais chez moi tout seul, mes parents sont partis en visite familiale chez mes cousins à Haut-de-Seine,

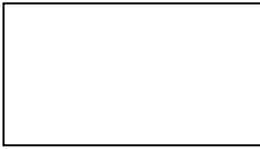
Le voisin en face de nous a des graves problèmes psychologiques, il a passé du temps en institut psychiatrique à saint denis, il est marié depuis 2 ans. (il vit seul)

Le lendemain, le quartier est encerclé par la police, les voisins sont choqués de que ce qu'ils regardent, ce dernier a ^{tué} ~~allumé~~ sa femme

et il a allumé sa maison et il se suicida après l'échec de négociations avec la police, j'étais choqué et un peu triste pour sa femme et même lui.

Après l'arrivée de mes parents on a décidé de rentrer en Algérie et ne reviendrons jamais au ce quartier.





G.05

le 11.03.2018

Modul. CCL

La Rédaction,

Ex: n° 01:

Le 01 Décembre 2014, c'est la date plus mémorable pour moi et toute la famille, c'est la date de la tristesse, c'est la disparation de mon père.

D'abord; le 20 Novembre mon père fait la dernière préparation de leur papiers de son travaille puisque il est un ingénieur dans une entreprise national du travaux au puit pétrolique. Donc il avait un mission à la France et il nous a dit sa somme d'habitude, Nous avons déjà prenons cette habitude. quand la date de voyage est fait proche papa fait selon la préparation du bagages et en faite j'ai partie avec lui à l'air port de constantine, et voilà pendant la rue mon père me recommande comme tous les parents on a fait du discussion pour les études il m'a donné les observations pour la maison car c'est moi le responsable après lui. Il était toujours heureux, Parfait, il aime beaucoup les jeunes civilisie aussi qui parle et maîtrise les langues étrangers. Ensuite; ca est il entre la France après quelque jours il termine sa mission et mon père m'appelé pour lui rentré chez nous. Après 8 heures le distric fait échange toute la vie et exact dans le nuit mon grand frère qui habite à Marssail m'a appelé et nous dis

11-03-2011

605

Dans notre vie quotidienne, il y a des événements qui reste dans notre mémoire que soit triste ou heureuse. Personnellement, j'ai rencontré beaucoup d'événements dans ma vie, l'un de ces événements c'était l'échec dans mon premier examen de Baccalauriat. dans ce moment j'avais pas pu réussir de ne pas réussir - au contraire j'étais très content parce que j'étais sûr de mon travail j'en ai tout préparé j'ai fait un plan dans ma tête sur mes études à l'université et avant tout c'était la joie de mes parents par car c'était la première fois qu'on va voir une bachelier dans notre famille, Mais malheureusement, j'ai pas réussi le résultat était négligeable, vraiment j'étais très déprimé démoralisé, heureusement mes parents ils m'encourageait ils m'en dit que si pas la fin du monde si t'a pas eu ton Bac tu a une autre chance tu peux le récupérer. finalement, j'ai eu mon bac cette année et j'ai je me suis rendu mes parents très très heureux

11-03-2018

c.e.e.

Cher journal
de

Quand j'étais petite, mon rêve c'est devenu une médecine pour traiter et aider les autres, et vraiment j'ai étudié très fort, sérieusement, et j'ai réussi au BEM avec une mention (17/24) et mon rêve a grandi jour après jour, enfin j'ai été classée de Bac scientifique, et j'ai fait tous les efforts pour réaliser mon rêve.

Mais, à surprise, c'est les jours des examens à Bamako, je suis très, très, très peur et j'oublie tous les informations dans une minute, et dans cette minute le sens de ma vie a changé....

c'est le jour des résultats, toute la famille est perturbée et m'attend, mais malheureusement, j'ai une 13,60, et je ne peux pas faire quelque chose avec ce mention.

Enfin, j'ai l'espoir à mon cœur, je suis très optimiste que je peux réaliser mon rêve si Dieu le veut et je me suis inscrite au Bac de 2019 libère et je souhaite que mon rêve sera réaliser....

Le contreverse sur le FB

Les différents réseaux sociaux sont devenus très populaires, depuis quelques années, et le Facebook en les têtes. Alors, on pose les deux principales questions qu'ils sont : quels sont les avantages? et FB et quels sont les inconvénients?

Sans discussion, le Facebook est un moyen de communication par excellence. En effet, FB permet d'entretenir de bonnes relations avec votre famille, vos amis et collègues ou clients.

Aussi, vous pouvez ajouter des photos ou vidéos sur votre page, d'un but est vos amis se sentent plus proches de vous et qu'ils puissent mettre un visage sur votre nom.

Enfin, cet moyen est totalement gratuit, ne perd pas beaucoup d'argent.

Cependant, le Facebook a contenir aussi des inconvénients, ses inconvénients principaux; premièrement, tout ce que vous ajoutez ou parlez ou publiez est enregistré dans sa mémoire. deuxièmement, quand vous utilisez les applications trop, vous se perdent votre longue durée. troisièmement, vous devez chaque minute surveiller les nouveaux dons tout les domaines, alors vous risquez de passer beaucoup de temps devant.

Le Facebook est réseau social plus connu avec cette évolution a le but étant de communication, de connaissance, de culture, de joie, d'échange d'informations et de commerce, mais, devez donc faire attention à tout ce vous dites ou publiez dans votre page et aussi l'utilisez attentivement, pour pas perdre votre cher temps.

Kidnappings des enfants en Algérie.

- Depuis la fin de la décennie noire, nous assistons à une augmentation exponentielle de la violence, que ce soit au niveau de la famille, des stades ou de la rue, la violence est devenue presque banale, le problème est que nous n'avons pas montré d'intérêt pour la prise en charge des enfants victimes de violence dans les années 1990. Moins de 50.000 enfants atteints de traumatisme ont été pris en charge sur le plan psychologique sur les un million estimés. Ces enfants sont aujourd'hui des adultes. À cette époque aussi, on ne contrôlait pas ce qui passait à la Télé. On montrait des têtes coupées des bébés au Four, Il y avait également le oui-dire qui a créé un climat de psychose et de trauma ambiant. Quelles sont les causes à l'origine de ces kidnappings en Algérie ? - la première cause en Algérie est l'agression sexuelle (pédophilie) qui est généralement suivie d'assassinat - la deuxième cause est le chantage et le règlement de comptes et aussi est liée au problème de sorcellerie



- Le Kidnapping des enfants

- Le Kidnapping des enfants est devenu une réalité inquiétante en Algérie, ce Crime abject prend des proportions dangereuses.

- D'abord, Les chiffres et les révélations effarantes d'affaires de kidnapping, de viol et d'assassinat sur ce qui représente l'innocence même (les enfants) sont insupportables.

- En suite, La principale cause de le kidnapping des enfants c'est l'ignorance des parents et les kidnappeurs profite l'occasion pour le trafic des organes ... etc.

- En fin, Le président de la Commission nationale de protection des droits de l'humanité, sans aller jusqu'à la peine de mort, recommande un emprisonnement à perpétuité sans remise de peine ni possibilité de grâce --- qualifient le kidnapping d'acte terroriste et principalement le kidnapping des enfants innocents, Il souhaite la création d'un tribunal spécial pour juger ce genre d'affaires.

Le phénomène de kidnapping en Algérie

Le kidnapping des enfants en Algérie l'effrayant caméleon continue.

L'appel à la vigilance est devenu une nécessité pressante au moment où nos bambins risquent de rencontrer sur leur trajet à l'école, dans la cage d'escalier ou dans la rue, un homme étranger animé d'intentions malsaines.

il suffit d'un moment d'inattention et le tour est joué, car on ne prévoit jamais ce type d'incidents malencontreux. Nombreux sont les cas de disparition d'enfants, retrouvés dans la majorité des cas morts, qui défrayent la chronique plongeant la société civile dans un état de terreur constant.

Les chiffres avancés par les services de la sécurité reflètent réellement d'alarmante expansion d'un phénomène qui hante aujourd'hui la population algérienne.

Enfin en qualifiant le kidnapping d'acte terroriste, il souhaite la création d'un tribunal spécial pour juger ce genre d'affaires.



Group 201



13-03-2018

G05 TD.

- Le Kidnapping est un acte criminel qui commence par le rapt d'une personne dans le but de la séquestrer afin d'en retirer un avantage.

Le fléau évolue de plus en plus dans les dernières années dans notre pays et la première cause en Algérie c'est l'agression sexuelle. La deuxième cause est le chantage et le règlement de compte. La troisième cause est liée au problème de la délinquance pour ça il faut mettre des solutions pour éviter le phénomène donc il est indispensable de sensibiliser les parents pour qu'ils ne lâchent pas leur enfants dans la rue. En outre un contact permanent doit être établi entre les parents et leur enfants à tout moment surtout bien.

2^e Le passage explicatif

* - Le kidnapping des enfants en Algérie *

Le kidnapping des enfants est devenu une réalité inquiétante en Algérie. Après les atrocités de la décennie noire, voilà une menace sérieuse à laquelle les pouvoirs publics de la société civile devraient faire face, mais quels sont les causes de ce phénomène

Le phénomène d'enlèvement d'enfants est étranger à notre culture et à notre religion. Ce qui nous permet d'avoir les causes de cette crime: la première cause en Algérie est l'agression sexuelle (pédophilie) qui est généralement suivie l'assassinat. La deuxième cause est le chantage et le règlement de comptes qu'ils sont liés au problème de sorcellerie, l'absence des lois stricts qui protègent les droits des enfants, les vols d'organes. Comme l'enfant qui a sans trouver ses parents enlevé, on parle de trafic des organes mais les parents restent les responsables qui ont laissé leurs enfants seuls dans la rue.

Tous ces causes sont presque des nouveaux problèmes tel que la violence que soit au niveau de la famille, des stores ou de la rue, elle est devenue presque banal, ce qui met l'intérêt pour la prise en charge des enfants victimes dans les années 1990, moins de 50.000, ils sont adultes, on montrait des têtes coupées, des bébés au four.

Donc, il faut faire quelque chose pour arrêter cette massacre, il s'agit d'une panoplie de mesures dont la mise en place officielle du plan alerte et communication axée sur la sensibilisation des parents avec la participation des écoles et des associations et des spécialistes et mettre des lois stricts pour mettre un fin à ce forfait odieux.

{ Facebook }

9:05

facebook un réseau social mondialement connu, il compte aujourd'hui près de 350 millions d'utilisateurs actifs, et même si le nombre d'utilisateurs ne fait qu'augmenter les réseaux sociaux sont ancrés dans nos vies quotidiennes, est-il mesurable d'être sur un réseau social ?

bons d'abord. imaginez vous qu'un inconnu vous envoie une invitation puis vous l'acceptez. vous lui donnez accès volontairement à toutes les données privées et ça en un seul clic. cette situation pourrait rapidement se retourner sur vous même, une personne malveillante pourrait utiliser vos informations

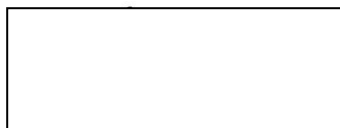
facebook a beaucoup de conséquences sur votre vie privée il vous ronge peut-être un peu mais forcément que l'on s'en rende compte. les commentaires critiques vous donner peuvent et ont des risques de mener à la mort pour finir pour les jeunes ~~Facebook~~ Facebook est le nouveau communicatif virtuel j'espère qu'avec ces infos tu pourras faire la conclusion donne moi ton commentaire et demande moi pour plus de précision

X

L'impact des réseaux sociaux

Un réseau social est un ensemble de liens sociaux, de relations entre des acteurs qui peuvent être des personnes aussi bien physiques que morales. Des services de réseautage social sont apparus sur Internet, l'émergence des réseaux sociaux est liée aux révolutions technologiques et techniques. En effet, nous sommes aujourd'hui dépendant des ses outils de communications qui se révèlent être très pratiques. nous pouvons dire qu'au travers de notre réflexion intellectuelle sur les réseaux sociaux et leur impact sur la société et la vie, que s'ils sont mal utilisés ils peuvent devenir un danger pour la société à tous les niveaux. Pour conclure, il peut avoir de graves conséquences sur le comportement humain mais également sur le plan professionnel.

X



G=05

TD n° 3.

« rédiger un passage explicatif dont lequel vous
exposerez le phénomène du Kidnapping
des enfants en Algérie »

Un enlèvement, ou kidnapping est l'action qui consiste à s'emparer de quelqu'un et à le détenir, contre sa volonté, généralement par la force.

Le kidnapping des enfants est devenu une réalité inquiétante en Algérie au point où ces dernières années, ce crime a atteint à malheureusement prise des proportions dangereuses passant toute la société civile après chaque histoire à se manifester par plusieurs moyens et tirer la sonnette d'alarme.

Les causes à l'origine de ces kidnappings en Algérie =

- La première cause en Algérie est l'agression sexuelle, qui est généralement suivie d'assassinat.
- La deuxième cause est le chantage et le règlement de comptes comme on l'a vu.
- La troisième cause est liée au problème de sorcellerie.

Nous avons un cas de figure à Bin defla où on trouve une enfant de sept ans, on lui avait enlevé ses yeux.

On a parlé alors de trafic d'organes, mais rester impossible à réaliser en Algérie sur le plan technique.



01.005

T.Rtexte explicatif
sur le kidnapping

• un enlèvement, rapt ou kidnapping est l'action qui consiste à s'emparer de quelqu'un et le détenir, contre sa volonté généralement par la force, souvent dans l'intention de l'échanger contre une rançon ou une compensation en nature : libération de prisonniers, fourniture d'armes, impunité pour certains chefs d'État ou criminels. un enlèvement peut aussi être réalisé sans perspective de libérer la victime notamment lorsque le but est de pouvoir abuser de celle-ci sexuellement lorsque le but de l'enlèvement est de servir de moyen de chantage (la ou les victimes ne seront libérées que si telle et telle conditions sont remplies), dans un contexte criminel, politique, de guerre ou autre, on parle de prise d'otages.

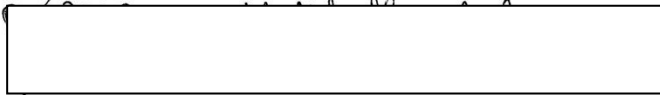
lorsque la personne est privée de liberté contre son gré ou dehors de toute autorité légale on parle de séquestration la personne séquestrée n'étant alors pas forcément enlevée - ce qui est le cas, par exemple, d'une personne retenue prisonnière dans un lieu où elle s'est rendue librement

G N:°05

Module: C.E.E

Recherche sur "Le kidnapping des enfants en Algérie"

Le kidnapping des enfants en Algérie, l'effrayant cauchemar continue. L'appel à la vigilance est devenu une nécessité pressante au moment où nos bambins risquent de rencontrer, sur leur trajet à l'école dans le cage d'escalier ou dans la rue, un homme étranger animé d'intention malsaines. Il suffit d'un moment d'inattention et le tour est joué, car on ne prévoit jamais ce type d'incidents malencontreux. Nombreux sont les cas (morts) de disparition d'enfants, retrouvés dans la majorité des cas morts, qui défrayent la chronique plongeant la société civile dans un état de terreur constant. Les chiffres avancés par les services de la sécurité reflètent réellement l'alarmante expansion d'un phénomène qui hante aujourd'hui la population algérienne.



group : 05.

Le Kidnapping des enfants :

Le Kidnapping des enfants est devenu une réalité inquiétante en Algérie. Ces dernières années ce crime odieux prend des proportions dangereuses, Quelles sont les causes ou l'origine de ces Kidnappings en Algérie ?

La première cause en Algérie est l'agression sexuelle (pédophilie) qui est généralement suivie d'assassinat.

La deuxième cause est le chantage et le règlement de comptes comme on l'a vu avec l'affaire de Dely Brahim à Alger. La troisième cause est liée au problème de la sorcellerie. Nous avons un cas de figure à Aïn

D afla où on a trouvé un enfant âgé de sept ans on lui avait enlevé ses yeux.

On a parlé alors de trafic d'organes mais celui-ci est impossible à réaliser en Algérie sur le plan technique.

T.D. 1



Cr: 05

Le phénomène du kidnaping des enfants dans l'Algérie :

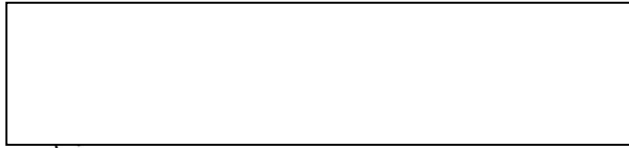
Le kidnaping des enfants est devenu une réalité inquiétante en Algérie. Ces dernières années, ce crime odieux prend des proportions dangereuses. Des chiffres effrayants sont communiqués régulièrement par les différents services de sécurité. Le 15 mai dernier, M. Noureddine Yazid Zerhouni en sa qualité de ministre de l'intérieur, avait tiré la sonnette d'alarme. Devant le conseil de la nation, il faisait état de 375 cas d'enlèvement enregistrés en 2007 (soit plus d'un kidnaping par jour). 6 milliard DA de ranson ont été demandés et 1,2 milliard DA payés par les familles aux ravisseurs. Un fait plus marquant a même été détaillé par le ministre : des individus ont été arrêtés par les services de sécurité alors qu'ils tentaient de faire traverser la frontière marocaine à des enfants kidnappés dans le but (reconnaissez les ravisseurs) de vendre leurs organes à des cliniques d'Ouganda. Deux cas de ce type ont été enregistrés entre 2007 et 2008, ce qui laisse supposer qu'un réseau a été créé.

Sujet 2 = Le Kidnapping en Algérie =

Le Kidnapping est un phénomène qui introduit l'enlèvement de quelqu'un, en particulier pour extorquer une rançon.

Le Kidnapping en Algérie devenue une réalité inquiétante. Ces dernières années, ce crime abject prend des proportions dangereuses.

Ce phénomène peut affecter la vie future de l'enfant et réduit ses efforts scolaires, Il lui fait également souffrir de troubles psychologiques dus à l'enlèvement



group : 05.

Facebook est un réseau social qui a connu un grand succès cette dernière décennie. Il est utilisé par toutes les classes sociales et par toutes les générations. On se pose alors la question de savoir quels sont ses avantages et quels sont ses inconvénients ?

Tout d'abord, Facebook présente l'avantage de retrouver des amis et des connaissances qu'on a perdu de vue puisque une grande partie de la population a un compte Facebook. Beaucoup de personnes gardent contact avec leurs amis et leurs familles à l'étranger via Facebook. On peut partager avec eux beaucoup de documents (image, texte, vidéos...) de manière pratique et se tenir informé de l'actualité. On peut également nouer des relations amicales avec des gens que l'on ne connaît pas dans la vraie vie. De plus, Facebook permet de dépasser les frontières et de faire connaissance avec des personnes dans d'autres pays et ainsi s'ouvrir à d'autres cultures. ✕

Cependant, on s'interroge sur les inconvénients et les risques

L'impact des réseaux sociaux (Face book)

Facebook est un réseau social qui a connu un grand succès cette dernière décennie. Il est utilisé par toutes les classes sociales et par toutes les générations.

On se pose alors la question de savoir quels sont ses avantages et quels sont ses inconvénients, voire ses risques. Je présenterai dans une première partie les aspects positifs de l'usage de Facebook et dans une deuxième partie ses aspects négatifs.

Tout d'abord, Facebook présente l'avantage de retrouver des amis et des connaissances qu'on a perdus de vue. Puisqu'une grande partie de la population a un compte Facebook.

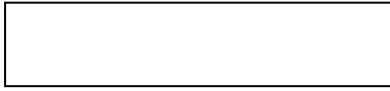
De plus, Facebook permet de dépasser les frontières et de faire connaissance avec des personnes dans d'autres pays et ainsi s'enrichir à d'autres cultures.

Enfin il faut noter qu'il peut jouer un rôle très important dans la diffusion massive d'idées comme par exemple lors du printemps arabe en Tunisie. Cependant, on s'interroge sur les inconvénients et les risques liés à l'usage de ce réseau social.

[] wa, Gr: 05 / Le premier sujet (Passage Argumentatif)
 Avec le développement de la technologie des médias et l'invention du téléphone qui relie les sites distants et les gens distants ensemble, facile à communiquer et la possibilité de personne se connaître facilement nouvelles, mais cette méthode de communication et progressivement résolu que le trafic et la présence personnelle ce qui est considéré comme négatif.
 D'abord l'utilisation de l'internet dans la communication qui s'est généralisée non seulement par la voix mais aussi par la possibilité de voir des photos et des vidéos et de suivre les détails de la façon naturelle, un moment de leur vie avec audio et vidéo. A été crée des pages de réseaux sociaux tel que Face Book qui relie le monde. Coller ensemble et a permet aux gens de communiquer entre eux d'apprendre nouvelles les uns des autres, et l'établissement de nouvelles relations et de consolider les relations précédents, et il y a plusieurs des adaptés qui défendent l'utilisation de ce site par des arguments:

- * Les sites de réseaux sociaux (FB) plus proches des points de vue, et considéré comme un moyen pour l'échange d'idées d'information et de connaissances. Ensuite,
- * Par lequel on peut identifier la culture d'autres peuples.
- * Donner de l'espace pour l'expression et la participation active du prestatateur et du lecteur.
- * Facilité d'utilisation: les programmes sont faciles à utiliser et ne nécessitent aucun effort et peuvent être appris rapidement et facilement.

Enfin, grâce aux services de réseaux sociaux, nous pouvons économiser de l'argent, des efforts et du temps nous envoyant des messages texte, des appels vocaux, vidéos. Le tout gratuitement



01.05

T. R. texte argumentatif
sur le: Facebook

• L'internet, Facebook comme ses dernières années ont une utilisation un anormale et indisponible, jusqu'à devenir une maladie, les parents souffrent et s'interrogent comme nous sur les causes de cette maladie.

• En effet, beaucoup de jeunes trouvent dans Facebook l'assouvissement de leur besoin d'un côté, ils peuvent avoir beaucoup d'amis et de relations, chose qu'ils ne peuvent pas réaliser dans la réalité, ils se construisent dans ce réseau social un monde personnel qui reprend à leurs besoins.

• A part ça les inconvénients sont nombreuses : même après avoir "supprimé" votre compte Facebook celui-ci existe toujours il ne sera jamais effacé ainsi que toutes les informations que vous avez données, alors n'importe qui peut aller avoir vos paramètres ou bien vos recrutements.

mais, beaucoup de jeunes ont insisté sur les avantages et ils ont oublié les inconvénients.

• En fin, je pense qu'il faut utiliser Facebook positivement

TD 12

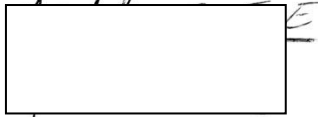


Cas 05

L'impact des réseaux sociaux sur la vie
quotidienne =

Les réseaux sociaux prennent de plus en plus de place dans nos vies. Mais quelles sont les impacts des réseaux sociaux sur nos vies au quotidien ? ces outils de communication peuvent comporter de nombreux avantages mais aussi comporter leur lot d'inconvénients.

En effet, les avantages que procurent les réseaux sociaux sont nombreux, que l'on pense à eux en tant qu'outils de communication et d'information par exemples. Aussi, ils deviennent de formidables outils relationnels qui permettent à la fois les rapprochements et le partage mais aussi la localisation. Ils permettent également de briser pas une chose facile, pensons à la barrière de la distance qui est franchie et qui permet des membres d'une famille de communiquer instantanément ou à la possibilité de retrouver d'anciens camarades de classe ou des collègues de travail perdus au fil des années.



TD n° 2

G=05

« rédiger un passage argumentatif dans lequel vous présenterait l'impact des réseaux sociaux tel que de F.B, sur la vie quotidienne »

Les réseaux sociaux prennent de plus en plus de place dans nos vies. mais quelles sont les impacts des réseaux sociaux sur nos vies au quotidien? ces outils de communication peuvent comporter de nombreux avantages mais aussi comporter leur des inconvénients.

- * on commence par les avantages = les réseaux sociaux sont nombreux que l'on pense à eux tant qu'outils de communication et d'information
- ils deviennent de formidable outils relationnels et les rapprochements et partage.
- qui pensons à la barrière de la distance qui est franchie et permet à des membres d'une famille de communiquer.
- possibilité de retrouver d'anciens camarades de classe ou des collègues de travail perdus.
- * Les inconvénients ou bien l'impact négatifs =
- les personnes qui utilisent beaucoup de Facebook sont perdre le temps et rester connecté tout le temps.
- Certaines utilisateurs peuvent être victimes d'intimidation
- Des pirates informatiques

En conclusion, les réseaux sociaux sont une banque de données formidable qui révolutionne notre mode de vie ainsi que les rapports humains. Cependant, il ne faut pas tomber dans l'excès et connaître les dangers de ses sites communautaires pour pouvoir les exploiter et s'en servir au mieux.

* Les inconvénients de facebook

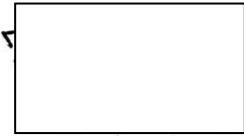
1) On passe énormément de temps dessus "et du coup, nous n'avons plus de temps pour le ménage, le chéri, les enfants, humour humour!" plus sérieusement, passé du temps sur facebook, ça divertit, mais on perd très vite la notion du temps.

On prend beaucoup moins le téléphone pour prendre des nouvelles de nos amis et vice et versa et on peut vite se demander si on le porte vraiment de l'intérêt parce qu'on est réellement amis ou si on est "ami" juste pour suivre les potins de nos vies! :

Donc, le facebook représente actuellement le réseau social le plus important et le plus étendu au monde.

des réseaux sociaux G15
 dans mon social le monde utilise beaucoup de moyen
 qui facilite leur vie l'un de ses moyen ses: les
 réseaux sociaux, c'est un système de réseaux électroniques
 qui permet à l'abonné de créer son propre site puis
 de le relier via un système social électronique avec
 d'autres ~~et~~ membre ayant les même intérêts et
 passe temps ~~site~~ rassemble avec des amis ces sites
 sont classé en tant que deuxième génération de sites
 web et est appelé social parce qu'elle est venue de concept
 de réseaux de construction de cette manière l'utilisateur
 peut identifier la personne qui ont un intérêt
 commun pour la navigation sur internet et d'identifier
 plusieurs sites dans les zones qui font payer et enfin
 partager ces sites avec ses amis aussi peut créer
 des portales qui permettent les lancement d'initiatives
 et des projets qui atteignent des objectifs et
 aident la communauté se développer
 mais les ~~de se base sur~~ qui les réseaux
 sociaux sont des perdre du temps dans le monde
 entre les pages les fichiers sans intérêt et manque
 de contrôle et manque de sens de la responsabilité
 de certains utilisateur si pour ça il faut nous
~~ce~~ éviter ces site

est enfin je vois que il faut nous de voir
 d'abord profiter des avantages et éviter les inconvénients



G5.

on attend souvent dire que le monde est devenu aujourd'hui un village planétaire grâce à les nouvelles technologie de communication FB, TW, Instagram.

Cependant : Il y a des gens qui considèrent ces derniers comme autant des gadgets onéreux et dangereux : aussi leur attribuent-ils tout les soucis qui regnent dans le monde
 La thèse : Les nouvelles technologies abrutissent les gens, perdre le temps, un grand danger menace nos et notre enfant, ~~elles~~ elles provoquent des maladies comme les yeux, les arthrose : Les nouvelles technologie ne abrutissent pas les gens.

D'abord grâce à les nouvelles technologies aide les gens pour la recherche scientifique et ~~commence~~ et

trouver les informations qui : Les recherche sont devenues facile surtout le domaine universitaire, scientifique, hormis les gens fortunés et aisés qui y avaient accès.

Le 13/03/2018

9805

L'impact des réseaux sociaux
| Facebook |

Le Facebook est un réseau social qui connaît un grand succès cette dernière décennie, il est utilisé par toute les classes sociales et par toutes les générations. Il occupe une place très importante dans la vie des jeunes. Quel point on demande si le Facebook constitue un réel pour nos vies ou si ne fait que les aliéner !

beaucoup de personnes voient que le Facebook constitue une source d'information, ensuite il offre à chacun l'opportunité de s'exprimer que ce soit à travers des statuts, des vidéos, des photos, des vidéos, ou bien avec des commentaires, les options sont multiples, ils deviennent alors un véritable espace public où tout le monde peut prendre la parole, et pour d'autres personnes et surtout les jeunes le Facebook les incitent à passer beaucoup de temps sur le FB, ils passent d'une page à une autre sans objectif précis bref le Facebook est devenu pour les jeunes une addiction.

α

G05.

Les réseaux sociaux jouent un rôle important dans notre vie quotidienne, Facebook, twitter, loop et même Viber sont partout et presque tout le monde et surtout les jeunes utilisent au moins un réseau social chaque jour ou plus !

Mais comme tout il y a des avantages et des inconvénients de ce phénomène.

Un bienfait des réseaux sociaux c'est qu'ils sont un moyen gratuit et facile de communiquer avec les autres, on peut communiquer avec des membres de familles avec des amis et avec des personnes qu'on les connaît pas.

Mais aussi il y a des inconvénients des réseaux sociaux, Ils peuvent être très addictifs, il y a des gens qui en besoin d'être sur ces réseaux et sites toutes les heures ou toutes les minutes. Beaucoup d'étudiants trouvent qu'il est difficile à étudier car ils sont trop distraits par leur facebook. D'autres personnes peuvent

TD: rédaction :

[]
corp: 05

module: CEE

Extrait 01: passage argumentatif.

- Facebook ou le monde des réseaux sociaux voilà qu'il vient de fêter ses 14 ans, puisque ce réseau social titanesque a été créé le 4 février 2004 et ce succès, c'est grâce à nous car nous sommes bien nous et nos petits comptes Facebook qui le faisons vivre...

Aujourd'hui, pour nous c'est difficile de ne pas avoir un compte Facebook et la question reste à poser est ce que le Facebook a une influence bénéfique ou maléfique sur notre vie quotidienne ?

« le Facebook a une influence bénéfique » disent les amateurs du Facebook

① Premièrement, on a besoin de Facebook dans tout les domaines par Ex avec Le Fb comme ils disent, on peut demander de l'aide (déménagement, astuces, recettes, shopping, avis) soit de la part de nos amis, soit on trouvera grâce à des groupes spécifiques.

On peut aussi organiser des événements et des fêtes par le Facebook. ~~pour la~~ facilite la notre vie quotidienne.

« le Facebook a une influence maléfique » disent les adversaires du Facebook

- Le Facebook c'est un perd de temps, on prend très vite la notion du temps et finalement, on se rend compte au bout d'une heure à surfer qu'on n'a pas fait grand-chose.

Finalement on peut dire que le Facebook a une influence bénéfique et maléfique en même temps.

dans le salon d'attente. le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) : j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cerceuil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris, *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

-Qui parle dans les deux textes?

Dans le premier texte, c'est Jean Jacques Rousseau qui parle alors que, dans le texte 02, c'est Michel Leiris qui parle

-Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes

Dans le texte 1: L'auteur évoque la mort de sa mère lors de sa naissance
 Dans le texte 02: L'auteur évoque son opération dans la gorge qui était agressive pour lui

-Releve les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

Dans le texte 01: L'auteur enfant "Je naquis infirme et Malade"

L'auteur adulte "Au bout de trente ans, je l'ai vu. Il attendait une fille, parlant d'elle"

-Complète le tableau en relevant du texte

| Enoncé ancré : T01 | Enoncé coupé : T02 |
|--|---|
| <p>Ma mère avait plus que de la vertu pour s'en défendre Elle aimait tendrement son mari - le pressa de revenir; il quitta tout et revint je fus le triste fruit de ce retour.</p> | <p>je veux dire que je subis dans la gorge une opération... je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins l'image d'ogre que j'en ai gardé</p> |

dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) ; j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil : comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris, *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

-Qui parle dans les deux textes?

- L'auteur qui parle dans les deux textes sont ?
Jean Jacques Rousseau et Michel Leiris

-Quel souvenir évoque -t-il l'auteur dans les deux textes :

- 1 texte c'est : La perte de sa mère
- 2 c'est : L'agression de lui-même

-Releve les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

- Sa présence quand il est enfant : je suis victime d'une agression
de privation le tout sinistre que me réservait
adulte : j'étais donc très loin

-Complete le tableau en relevant du texte :

| Enoncé ancré : | Enoncé coupé : |
|---|--|
| - je crois le plus pénible de mes souvenirs d'enfance | - Age de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. |
| - mais, j'avais la notion d'une duperie, d'un piège... | - l'intervention eut lieu d'une manière très brutale sans que je fusse anesthésié. |
| - Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal | - laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien |
| - Et tout tard, je dois être mené. | - je m'imaginais que nous allions au cirque, j'étais donc très loin. |

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations ; l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginai que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservaient le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) ; j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris, *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

-Qui parle dans les deux textes?

Dans les deux textes nous remarquons que deux personnes parlent alternativement : l'écrivain enfant (moment de narration) et l'écrivain adulte (moment de l'écriture)

-Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes :

*Texte 1 : Le malheur de la perte de sa mère qui mourut juste après sa naissance.
Texte 2 : (à l'âge de 5 ans) Le choc de la chirurgie agressive qu'ils avaient fait à l'âge de 5 ans.*

-Relève les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

| | |
|--|---|
| <p><i>T₁ : Et ma naissance fut le premier de mes malheurs.</i></p> <p><i>T₂ : Il est mort dans les bras d'une seconde femme.</i></p> | <p><i>T₁ : Voici comment les choses se passèrent.</i></p> <p><i>T₂ : À partir de ce moment je ne me souviens de rien.</i></p> |
|--|---|

-Complète le tableau en relevant du texte :

| Enoncé ancré : | Enoncé coupé : |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Si mes souvenirs sont justes. • Ce souvenir est, je crois, le plus pénible... • Quarante ans après l'avoir perdue. • Il est mort dans les bras d'une seconde femme. | <ul style="list-style-type: none"> • Je fus victime d'une agression. • Sans que je fusse anesthésié. • Je fus le triste fruit de ce retour. • Je naquis infirme et malade. |

Âge de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations ; l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginai que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservaient le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) ; j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me penchant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...] Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil : comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me doré la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mène.

Michel Leiris, *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

-Qui parle dans les deux textes ?

Texte 1 : c'est l'auteur Jean Jacques ROUSSEAU qui parle
 Texte 2 : Michel Leiris qui parle de ses souvenirs d'enfance. Raconte

-Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes :

Texte 1 : La perte / la mort de sa maman
 Texte 2 : L'opération dans la gorge pour enlever des végétations.

-Relève les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

Texte 1 : L'auteur enfant : je m'imaginai
 L'auteur adulte : je crois
 Texte 2 : enfant : je craignais / adulte : je l'ai vu

-Complète le tableau en relevant du texte :

Texte 1:

| Énoncé ancré : | Énoncé coupé : |
|---|---------------------------|
| - je l'ai vu s'attendre. | - je fus le triste fruit. |
| - je n'ai pas su. | - je n'acquis infirme ... |
| - je sais qu'il ne s'en consola jamais. | - je craignais -- |
| | - je lui disais |

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations ; l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginais que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservaient le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) : j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris. *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

-Qui parle dans les deux textes ?

Dans le premier texte parle : l'enfant Jacques Rousseau (et le narrateur).
 Le deuxième texte parle : l'enfant Michel Leiris aussi comme adulte

-Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes :

Le premier texte : l'enfant parle de la maladie de sa mère et connaît sa famille et leur traitement avec le chirurgien est sa souffrance et la duplicité de ses adultes.
 Le deuxième texte : l'auteur raconte sa histoire jusqu'à son départ et sa enfance et leur traitement avec le chirurgien est sa souffrance et la duplicité de ses adultes.

1er texte : je raconte la vie de mon père et mon enfance, fut le premier des maux...
 2e texte : je évoque le plus pénible de mes souvenirs d'enfance, non seulement j'en comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège.

| Enoncé ancré : | Enoncé coupé : |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Je fus victime d'une agression • Je fus le triste fruit de ce acte • Je ne comprenais pas que l'on me • Si tu n'étais que mon fils. | <ul style="list-style-type: none"> • Elle le pressa de revenir • Il fallait que fo. vertu pour s'en • que ne m'excitant amadoué que • pour se livrer sur ma personne |

dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) : j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris. *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

-Qui parle dans les deux textes?

Dans le premier texte le moi l'auteur est - Jean Jacques Rousseau.
 Dans le deuxième texte l'auteur est - Michel Leiris

-Quel souvenir évoque -t-il l'auteur dans les deux textes :

Texte n°1 = l'auteur se souvient de la souffrance de la perte de la mère
 Texte n°2 = l'auteur se souvient de sa souffrance chez le médecin

-Releve les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

+ texte 1 = durant ... vive / ma mère ... malheur / supporta ... cette perte / conda ... mon père / et c'est elle / ainsi ...
 avoir perdu => enfant ; puisque ... d'elle / j'étais ... mon père / mais ... s'en / nous allons ... pleurer / remplis son âme /
 il est ... du cœur => adulte

-Complète le tableau en relevant du texte :

| Énoncé ancré : | Énoncé coupé : |
|---|---|
| <p>+ texte 2 = toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde plein de chausse-trapes n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecin, chair à canons, chair à cercueil, comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.</p> | <p>- texte 1 = « Consola jamais, il croyait la soirée en moi, sans pouvoir oublier que je la lui avais ôtée ; jamais il ne m'embrassa que je me sentisse à ses surpris, à ses conclusions entreînées, qu'un regret amer se mêlait à ses caresse : elles m'en étaient que plus tendres quand il me disait : Jean Jacques, pardons de ta mère ; je lui disais : Hé bien ! mon père »</p> |

question 3 =

Texte n°2 = âge de -- agression / l'intervention -- conduisaient / je m'imaginai -- genoux / sinon -- fut effarée!
 Non seulement -- agression => enfant
 je veux dire -- végétation / si mes -- sont juste / le vieux -- de rien / le souvenir -- d'enfance / toute ma vie -- être mené => adulte.

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations ; l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginais que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservait le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) ; j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris, *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

1 - Qui parle dans les deux textes ?

Dans texte 1 : Jean Jacques Rousseau.
 Dans texte 2 : Michel Leiris

2 - Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes ?

Dans texte 1 : l'absence de mère de l'auteur.
 Dans texte 2 : Souvenir d'une opération à la gorge.

3 - Relève les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

Dans texte 1 : l'auteur comme enfant = la vie de ma mère, et ma naissance fut le premier de mes malheurs. l'auteur comme adulte = quand il me disait Jean Jacques parlons de ta mère.
 Dans texte 2 : l'auteur comme enfant = Âge de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression, je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations.

4 - Complète le tableau en relevant du texte

| Enoncé ancré : | Enoncé coupé : |
|--|---|
| - ma naissance fut le premier de mes malheurs. | - qu'un regret amer se mêlait à ces caresses : elles n'en étaient que plus tendres. |
| - je m'imaginais que nous allions au cirque. | - ce mot seul lui tira déjà des larmes. |

- l'intervention eut lieu d'une manière très brutale.

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations ; l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginai que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservait le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) : j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on émet que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...] Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris, *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

- Qui parle dans les deux textes ?

Texte 01 : C'est Jean Jacques Rousseau qui parle dans ce texte.
Texte 02 : C'est Michel Leiris qui parle dans ce texte.

- Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes ?

Texte 01 : ses parents l'a emmené pour une opération au niveau de la gorge sans lui dire.
Texte 02 : la mort de sa mère lors de sa césarienne.

- Relève les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

Texte 01 :
comme enfant : je fus le témoin direct de ce rituel.
comme adulte : je l'ai vu s'attendre en me parlant d'elle.
Texte 02 :
comme enfant : je fus victime d'une agression.
comme adulte : je dois être mené.

- Complète le tableau en relevant du texte :

| Énoncé ancré : | Énoncé coupé : |
|---|--|
| "je la lui avait ôté" | "fut en des plus empreintes à lui en offrir" |
| "ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance" | "l'intervention eut lieu d'une manière très brutale" |

dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) ; j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongeait un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendait d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris, *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

- Qui parle dans les deux textes ?

- Dans le premier texte l'auteur est Jean-Jacques Rousseau
- Dans le deuxième texte l'auteur est Michel Leiris

- Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes ?

Texte n° 1 = L'auteur raconte ses souvenirs avec sa maman avant sa mort
 il était affecté par la mort de sa maman
 Texte n° 2 = L'écrivain raconte les détails de ses souvenirs d'enfance lorsqu'il a été victime d'une agression chirurgicale au cou
 - Relève les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes
 Texte n° 1 = enfant → Ma mère, elle fut de tristesse, malheureuse, mon père supporta cette perte, ce mots tout
 déjà des larmes l'adulte → laissa dans mon âme l'enfant → nous allions pleurer
 Texte n° 2 = enfant → je suis dans la gorge, jouer à faire la cuisine... à l'agression chirurgicale
 mes souvenirs d'enfance l'adulte → toute ma représentation de la vie est restée marquée.
 Le plus pénible est

| Énoncé ancré : | Énoncé coupé : |
|--|--|
| Toute ma représentation de la vie est restée marquée. Le monde de chausse-traps n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie, je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil, comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené. | Combina jamais, il croyait la revoir en moi, sans pouvoir oublier que je lui avais été, jamais il ne m'embrassa que je ne sentisse à ses souffirs à ses convulsives entrées d'un regret amer se mêlant à ses caresses ; elle n'en étaient que plus tendres, Quand il me disait Jean-Jacques, parlois de ta mère ; je lui disais Hé bien !! |

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations ; l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginai que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservaient le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) ; j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris. *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

-Qui parle dans les deux textes?

texte 1 : Jean Jacques..., texte 2 : Michel Leiris

-Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes :

texte 1 : la revivance de son papa (Père) et le mort de sa maman
 texte 2 : une agression de P enfance

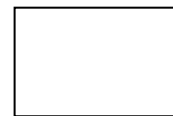
-Releve les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

(enfant)
 (adulte)

texte 1 : Pendant... sans absence... elle aimait tendrement sambari.
 texte 2 : ...

-Complète le tableau en relevant du texte :

| Enoncé ancre | Enoncé coupé : |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| Présence de P'émulateur (je + ma mère | l'utilisation des temps |
| " " 2ème P (ta mère | P. simple (fut - attirèrent ... |
| tu n'étais | imp états - caractérait - avais |



G1 = 04

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations ; l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginai que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservaient le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) : j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongeait un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on émettait que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trappes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris, *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

-Qui parle dans les deux textes?

1^{er} text: Jean Jacques Rousseau / 2^{ème} text: Michel Leiris.

-Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes :

1- le souvenir est de sa mère. / 2- le fait d'une agression quand il est un enfant de 5 ans.

-Releve les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

Comme enfant: attiré (passé simple) / attirait / consista.
Comme adulte: Parlons (présent de l'ind) /

-Complète le tableau en relevant du texte :

| Énoncé ancré : | Énoncé coupé : |
|--|--|
| * Présence de l'émetteur (ma mère). | * Utilisation des temps de système du passé (p.s ⇒ attiré, fallait...) |
| * Présence de la 2 ^{ème} personne (ta mère / tu m'étais...) | * Imparfait ⇒ étais, ... |
| * Présence de le temps présent | |

(2)

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations ; l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginais que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservait le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) ; j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on émette que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris, *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

-Qui parle dans les deux textes?

1. toute biographie adulte, 2. toute la narration enfant

-Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes :

le souvenir évoque-t-il l'auteur dans le 1er texte est la mère et dans le 2e texte c'est l'agression.

-Relève les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

l'auteur marque sa présence son enfant. Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression et comme adulte je fus le triste fils de ce retour.

-Complète le tableau en relevant du texte :

| Enoncé ancré : | Enoncé coupé : |
|---------------------------|----------------|
| parle de ta mère. fut, | il fallait |

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations : l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginai que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservaient le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) ; j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris. *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

-Qui parle dans les deux textes ?

le 1^{er} texte : il parle son enfance et son père quitta sa mère.
 le 2^{ème} texte : il parle l'agression et sa opération

-Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes :

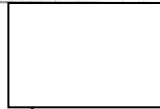
-Releve les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

1^{er} texte : je naquis infirme et malade je sentais la vie à ma mère
 je sais qu'il me s'en console jamais, je n'ai jamais
 parlons de ta mère

-Complète le tableau en relevant du texte :

| Énoncé entier | Énoncé coupé : |
|---------------|--|
| | • Durant son absence ----- fut un des plus empreints ----- il fallait ----- elle aimait ----- il quitta je fus. |

2
 • À l'âge de cinq ans ----- je fus -----
 qui consista ----- se déroula



Gr 4
Su

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations ; l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginai que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservaient le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) ; j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongeait un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris, *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

-Qui parle dans les deux textes?

l'auteur qui parle dans les deux textes parce que'il y a des pronoms qui indiquent sa présence "je", "ma", "mon" ... ?

-Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes :

le souvenir évoqué dans les 2 textes : son enfance

-Relève les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

- Age de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression
- le plus pénible des mes souvenirs d'enfance
- quarante ans après l'avoir perdue
- le vieux médecin dit pour me rassurer : « viens, mon petit coco ! on va jouer ... je ne souviens de rien

| Énoncé ancré | Énoncé coupé : |
|--------------|----------------|
| | |

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations ; l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginais que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservait le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) ; j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris, *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

-Qui parle dans les deux textes?

1. Michel Leiris
2. Jean Jacques Rousseau (enfant)

-Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes :

- La mort de sa mère
- Opération sur la gorge.

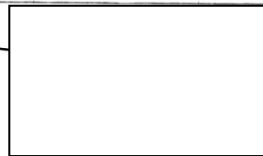
-Relève les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

1. "je lui disais : elle n'en étaient que plus tendre" Jean Jacques (enfant)
2. "Si mes souvenirs sont justes"

-Complète le tableau en relevant du texte :

| Énoncé ancré : | Énoncé coupé : |
|--|--|
| présence de l'émetteur et de la 2 ^{ème} personne (ta mère, tu n'étais) présence du présent | utilisation des temps de système du passé PSI => (allieront, fallait) |

(2)



~~Graded~~

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations : l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginai que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservaient le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) : j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris, *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

-Qui parle dans les deux textes?

Texte 1 : Jean Jacques Rousseau . Texte 2 : Michel Leiris

-Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes :

T.1/ Le souvenir est sa mère / T.2 : Le fait d'une agression quand il est un enfant de 5 ans

-Relève les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

comme enfant : attirèrent (p.s) - aimait (imp) - consistait (p.s)
 comme adulte : parlans (p. d'indicatif).

-Complète le tableau en relevant du texte :

| Énoncé ancré : | Énoncé coupé : |
|---|--|
| Présence de l'émetteur (je - ma mère " " 2ème pl ta mère - tu n'étais | l'utilisation des temps p. simple (fut) fut - attirèrent --- imp étais - croyait - avais --- |

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations : l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginai que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservait le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) : j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris. *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

-Qui parle dans les deux textes ?

Dans le premier texte, c'est Jean Jacques Rousseau qui parle, alors que, dans le deuxième texte, c'est Michel Leiris qui parle.

-Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes ?

*Dans le texte 1 : L'auteur évoque la mort de sa mère lors de sa naissance.
Dans le texte 2 : l'auteur évoque son opération dans la gorge qui était agressive pour lui.*

-Relève les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

*Dans le texte 1 : L'auteur enfant : "Je naquis infirme et malade..."
L'auteur adulte : "Au bout de trente ans, je l'ai vue s'attendrir en me parlant d'elle."*

-Complète le tableau en relevant du texte :

| Enoncé ancré : | Enoncé coupé : L |
|----------------|------------------|
| | |

dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) : j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plonge un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris, *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

- Qui parle dans les deux textes ?

Texte 01 - c'est l'auteur qui parle "Jean-Jacques Rousseau"
 Texte 02 - qui parle : Michel Leiris

- Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes ?

Texte 01 - la perte de sa mère / leur histoire triste vécu pendant la mort de sa mère
 Texte 02 - son souvenir triste dans la salle chirurgie / l'agression de lui-même

- Releve les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

T. 01 : enfant : Dix ans après je n'aurais infirmité et maladie / mon naissance fut le premier de mes malheurs.
 T. 02 : je suis de cinq ou six ans je fus victime d'une agression / ce souvenir est je crois le plus pénible de mes souvenirs.
 Hultz

- Complète le tableau en relevant du texte :

| Énoncé ancré | Énoncé coupé |
|---|--------------------------------------|
| - je l'ai vu s'attacher en me parlant d'elle. | - il fallait que son passion fut |
| - je vois le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. | - il croyait le savoir |
| - je n'ai pas su comment mon père supporta cette perte. | - elle n'en était que plus tendresse |
| - je suis dans une opération qui consista à m'alerer. | - il est mort dans les bras |
| - je m'imaginais que nous allions au cirque. | - il quitta tout et revint |



Groupe : 62-51-

La situation d'énonciation

1.] Qui parle dans ce texte :

texte 1 = Jean Jacques ; ex = va et vient entre son enfance et quand il est adulte et son père.

texte 2 = l'auteur qui nous raconte l'histoire, est l'enfant de 6 ans.

2.] Quel souvenir évoque-t-il l'auteur :

texte 1 = l'auteur (J-J) évoque le souvenir de la perte (la mort) de sa mère, et la souffrance de son père à cause de cette perte (40 ans après l'avoir perdue, il est mort dans les bras d'une seconde femme, mais le nom de la première est la bouche ...).

texte 2 = le souvenir évoqué dans ce texte est l'agressif expérience de l'enfant avec le chirurgien dans la salle de chirurgie (le souvenir... est le plus pénible de mes souvenirs d'enfance).

3.] La présence de l'auteur :

texte 1 = enfant = la vie de mère et ma naissance fut le premier de mes malheurs.

adulte = il est mort dans les bras d'une seconde femme, mais le nom de

Qui parle dans le texte ?

1^{er} texte : Jean Jack Rousseau / 2^e texte : Michel Leiris

Quel souvenir il évoque l'auteur dans les deux textes ?

Le souvenir de sa mère, le fait d'agression à son enfance.

Relève les passages qui marquent la présence de l'auteur comme enfant et comme adulte.

Comme enfant : attirant. (passé simple / aimait / consista)

Comme adulte : Parlons (Présent de l'indicatif).

Complète le tableau suivant :

| Enoncés ancré | Enoncés coupé |
|---|---|
| Présence de l'émetteur et sa femme (+ je + ma...). | utilisons des temps de système du passé |
| Présence de la 2 ^e personne (ta mère, tu n'étais). | P.S. => (attirant, fallait). |
| Présence du présent. | l'imparfait => était |

de réponse :1) Dans le premier texte :

C'est le narrateur "enfant" Jean-Jacques Rousseau qui parle lorsqu'il évoque ses souvenirs mais aussi l'auteur "adulte" quand se livre avec franchise en exposant sa vie et ses actions, également il livre ses réflexions d'adulte.

2) Dans le deuxième texte : c'est le narrateur "enfant" ^{H.L.} qui parle, il fait le récit de son souvenir et l'adulte "Michel Reiris" qui parle lorsqu'il commente ce souvenir [Il s'agit d'un adulte qui se remémore un souvenir d'enfance, il adopte le point de vue de l'enfant qu'il a été.]

2) Dans le premier texte : l'auteur présente la famille de Jean-Jacques Rousseau = ses parents et lui-même (les personnages réels qui ont marqué la vie de l'auteur) Il évoque ses souvenirs, ses douleurs, sa solitude, tristesse, émotion, sa peine à cause de la mort de sa mère.

De même le malheur évoqué par l'auteur c'est sa naissance "Ma naissance fut le premier de mes malheurs"

Dans le deuxième texte : Il porte un jugement sur ses parents, il estime qu'ils l'ont trahi ^{ou volé le trouper}
Le narrateur rapporte le souvenir de son observation des végétations

Il évoque ses sentiments [de mensure "orgre" "instruments tranchants"]

"attaque soudaine", "la plus sauvage agression".

de la douleur "douleur", cri de bête que l'on évalue, également le sentiment de trahison "coup monté", "piège" et le choc devant la brutalité des médecins "agression" "d'une manière très brutale"

3) Dans le premier texte : Sa présence comme :

- enfant "Ma naissance fut le premier de mes ~~deux~~ malheurs.
- adulte : "Quarante ans après l'avoir perdue".

② = énoncé ancré (texte₁) =

+ je veux dire que je subis la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations.

+ j'ai percus des instruments tranchants.

2. énoncé coupé (texte₂)

+ le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien qui se tenait -

+ le vieux médecin de la famille qui assistait

④ = le tableau:

| Énoncé ancré | Énoncé coupé |
|---|---|
| <p>texte₁:</p> <ul style="list-style-type: none"> * son esprit. * je l'ai vu s'attendrir en me parlant... * je n'ai pas su comment mon père... * je ne sentais à ses soupirs... Dix mois après, * je me suis retrouvé infirme et malade je coûterai la vie... mon père, nous allons donc pleurer. | <p>texte₁:</p> <ul style="list-style-type: none"> + son esprit ses talents lui attirèrent des hommages... + il fallait que sa passion fût vive... + elle aimait le médecin son mari, elle le pressa de revenir. + elles n'en étaient que plus tendres. |
| <p>texte₂:</p> <ul style="list-style-type: none"> * je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations. * je veux + je l'ai effrayé car... * je ne me souviens de rien... * je crois le plus pénible de mes souvenirs d'enfance + mes souvenirs sont joints, je m'imaginai que nous allions au cirque. je ne suis sur terre que pour devenir | <p>texte₂:</p> <ul style="list-style-type: none"> + le vieux médecin de la famille qui assistait le chirurgien. + le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien. + le vieux médecin dit pour me rassurer: Viens, mon petit coco! on va jouer à faire la cuisine. |

La situation d'énonciation
 dans un texte autobiographique Groupe 2 : S:1

A:

1 => Le premier texte : c'est l'écrivain Jean Jacques
 Rousseau qui parle => autobiographique.

2 => Le deuxième texte : c'est l'écrivain Michel Leiris

B:

1 => Le souvenir évoqué par l'auteur dans le premier
 passage c'est : La perte de ~~son~~^{sa} mère.

2 => Le souvenir du deuxième texte c'est : L'agression
 quand'il enfant, il était un victime d'agression, puis
 la visite de médecin vieux, il se souvient ...

3 => Les marques de sa présence sont :

- quand'il enfant : 1^{er} texte => Je naquis infirme, Je soute la vie
- quand'il enfant : 2^{em} texte => Je fus victime, je fusse anesthésié
- quand'il adulte : => Ce souvenir, je crois, est resté marqué
 je ne suis sur terre, je dois être née.

4 => Énoncé encré : Ce souvenir, Je crois plus pénible - je ne
 suis sur terre que pour devenir chair - Je dois être née.
 Je l'ai dû s'attendre en me parlant.

- La Situation d'énonciation dans un texte autobiographique:

1. Le premier texte : c'est l'écrivain qui parle, Jean Jacques Rousseau.
 - Le deuxième texte : aussi l'écrivain : Michel Leiris.
2. Le souvenir dans le premier texte : c'est l'absence de sa mère et sa perte ; et l'effet de cette perte sur lui et sa mère.
 - Le souvenir du deuxième texte : c'est que il était une victime d'une agression, et la visite de chirurgien pour faire une opération qui consiste à s'enlever les végétations.
3. Comme un enfant (1^{er} texte) : Je naquis infirme... ; Je coûtai la vie ; Je lui disais ; Si tu n'étais ;
 - Comme un enfant (2^{ème} texte) : - Agé de six ou cinq ans ; Je fus victime d'une agression, Je fusse anesthésié, Le vieux médecin m'amena... ; => passé simple + Imparfait.
 - Comme adulte : Ce souvenir, Je crois ; est restée marquée, Je ne suis sur terre ; Je dois être mené. => passé composé + présent.
4. Énoncé ancré : - Ce souvenir, Je crois le plus pénible.
 - Je ne suis sur terre que pour devenir chair.
 - Je dois être mené.
 - Je l'ai vu s'attendrir en me parlant.
 - Je fus le triste fruit de retour.

Groupe : 02.
Mdm = Kadri.

La Situation d'énonciation dans un texte autobiographique

• La réponse :

1. Le premier texte : Jean Jacques Rousseau.
 2. Le deuxième texte : Michel Leiris.
2. Le souvenir évoqué par l'auteur dans le premier texte est :
C'est l'absence de sa mère et sa perte, et l'impact de cette perte sur l'enfant et son père.
- Le souvenir évoqué par l'auteur dans le deuxième texte est :
quand il était une victime d'une agression, la visite du chirurgien pour faire opération et la douleur que il ressentit.
3. Les passages où l'auteur marque sa présence :
- Comme enfant : 1^{er} texte : Je naquis infirme et malade ... , je conta la vie, Je lui disoit, Si tu n'étais
 - 2^{er} texte : A l'âge de six ou cinq ans, je fus victime d'une agression, Je fusse anesthésié ⇒ Passé simple + Imparfait
 - Comme adulte : le souvenir, Je crois est resté marquée. Je ne suis sur terre, Je dois être mené ⇒ Passé composé + Présent
4. - Enoncé ancré
- Je ne suis sur terre pour devenir chair à médecin
 - Je dois être mené.
 - Je l'ai vu s'attendri en me parlant.
 - Je fus le triste
- Enoncé coupé.
- Je naquis infirme et malade.
 - Je conta la vie à ma mère.
 - Je fus victime d'une agression.
 - Je fusse anesthésié.
 - Le vieux médecin m'amener.

dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) ; j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris. *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

-Qui parle dans les deux textes?

- 1- Jean Jacques Rousseau
- 2- Michel Leiris

-Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes :

- 1- Ça m'a mort de sa mère pendant sa naissance
- 2- L'opération de végétation

-Relève les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

- 1- Le premier passage : Comme enfant → Dix mois après, je naquis infirme et malade. Je sentais la vie à ma mère, et ma naissance fut la première ^{malheur} mes.
- 2- Le deuxième passage : a - Comme enfant → le vieux médecin... m'amena jusqu'au chirurgien qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche.
- b - Comme adulte : ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance.

| Enoncé ancré : | Enoncé coupé : |
|---|---|
| - je naquis infirme | - résident de France |
| - je n'ai pas su comment mon père supporta cette perte. | - nous allons donc pleurer |
| - Il croyait la revoir en moi | - Si mes souvenirs sont juste |
| - il est mort dans les bras d'une seconde femme. | - qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. |
| - cela se déroula point par point | - le vieux médecin dit. |

CU

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations ; l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginai que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservait le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) ; j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on émettait que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris. *L'âge d'homme*. 1939

Les questions :

-Qui parle dans les deux textes ?

L'auteur qui parle dans les deux textes à son enfance et son adulte.

-Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes :

Souvenir évoque l'auteur dans les deux textes c'est comment son père quitte sa mère

-Relève les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

Les marque de présence : je, je, je lui
je crois, j'étais, je et crois

-Complète le tableau en relevant du texte :

| Enoncé ancré : | Enoncé coupé : |
|--------------------------------|---------------------------------|
| je crois je veux je dois | je fus j'étais il fallait |

2

je me suis infirmé

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations : l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginais que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservaient le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) : j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me prenant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil : comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris, *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

- Qui parle dans les deux textes ?

Le narrateur qui parle dans les deux textes mais dans le premier texte il y a le narrateur adulte et dans le second narrateur enfant

- Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes :

dans le premier texte l'auteur pense de la manque et l'absence de sa mère et pour seconde texte se souvient l'accident d'agression qui lui fait pleurer

- Relève les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

... dans le premier texte l'auteur marque sa présence comme enfant et adulte puisque au bout de trente ans, il se souvient de l'accident d'agression qui lui fait pleurer et pour la seconde texte l'auteur marque sa présence comme enfant à l'âge de cinq ou six ans...

- Complète le tableau en relevant du texte :

| Enoncé ancré : | Enoncé coupé : |
|----------------------------|--------------------------------------|
| - je n'aurais su | - je fus victime |
| - je n'ai pas su | - l'intervention eut lieu |
| - je sais | - Mes parents avaient d'abord commis |
| - il croyait | - il me conduisaient |
| - elles n'en étaient | - nous allions |
| - il me disait | - j'eus le sentiment |
| - parlons de ta mère | - eus-je l'air effrayé |
| - nous allons donc pleurer | - fut effarée |
| - disait-il | |

111

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations ; l'intervention eut lieu d'une manière très brutale, sans que je fusse anesthésié. Mes parents avaient d'abord commis la faute de m'emmener chez le chirurgien sans me dire où ils me conduisaient. Si mes souvenirs sont justes, je m'imaginai que nous allions au cirque ; j'étais donc très loin de prévoir le tour sinistre que me réservaient le vieux médecin de la famille, qui assistait le chirurgien, et ce dernier lui-même. Cela se déroula, point pour point, ainsi qu'un coup monté et j'eus le sentiment qu'on m'avait attiré dans un abominable guet-apens. Voici comment les choses se passèrent : laissant mes parents dans le salon d'attente, le vieux médecin m'amena jusqu'au chirurgien, qui se tenait dans une autre pièce en grande barbe noire et blouse blanche (telle est, du moins, l'image d'ogre que j'en ai gardée) ; j'aperçus des instruments tranchants et, sans doute, eus-je l'air effrayé car, me penchant sur ses genoux, le vieux médecin dit pour me rassurer : « Viens, mon petit coco ! On va jouer à faire la cuisine. » À partir de ce moment je ne me souviens de rien, sinon de l'attaque soudaine du chirurgien qui plongea un outil dans ma gorge, de la douleur que je ressentis et du cri de bête qu'on éventre que je poussai. Ma mère, qui m'entendit d'à côté, fut effarée. [...]

Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d'enfance. Non seulement je ne comprenais pas que l'on m'eût fait si mal, mais j'avais la notion d'une duperie, d'un piège, d'une perfidie atroce de la part des adultes, qui ne m'avaient amadoué que pour se livrer sur ma personne à la plus sauvage agression. Toute ma représentation de la vie en est restée marquée : le monde, plein de chausse-trapes, n'est qu'une vaste prison ou salle de chirurgie ; je ne suis sur terre que pour devenir chair à médecins, chair à canons, chair à cercueil ; comme la promesse fallacieuse de m'emmener au cirque ou de jouer à faire la cuisine, tout ce qui peut m'arriver d'agréable en attendant n'est qu'un leurre, une façon de me dorer la pilule pour me conduire plus sûrement à l'abattoir où, tôt ou tard, je dois être mené.

Michel Leiris, *L'âge d'homme*, 1939

Les questions :

-Qui parle dans les deux textes?

..... Jean Jacques Rousseau
..... Michel Leiris

-Quel souvenir évoque-t-il l'auteur dans les deux textes :

- les dernières minutes de son père quand il ^{est} dans les bras d'une seconde femme mais le nom de la première à la bouche et son image au fond du cœur.

-Relève les passages où l'auteur marque sa présence comme enfant et comme adulte dans les deux textes :

(enfant) : je fus le triste fruit de ce retour / je portai la vie à ma mère
(Adulte) : je n'ai pas pu comme mon père supporter cette perte mais je sais quel m...

-Complète le tableau en relevant du texte :

| Enoncé ancré : | Enoncé coupé : |
|---------------------------|--|
| je - tu - 10 mois après - | aimait - passaient fus - se devaient |

13 Complétez le passage suivant avec le temps qui convient (en expliquant la valeur de chaque temps)

Je (se souvenir) me souviens encore de ce soir-là comme si c'(être) était..... hier. Je vois encore six ans quand mes parents me (laisser) laissent.... dans ma chambre pour aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (rentrer) rentraient....tard.

Je(être) étais.....dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuits. Soudain, je (entendre) entendis.. un grand bruit qui me fit sursauter. Je me (mettre) mis.... debout sans savoir que faire. Mes cheveux (se dresser) se dressèrent... et (avoir) la chair de poule. Mes jambes (trembler) tremblèrent. Mon cœur (batter) battit très fort. Je ressentis une panique incroyable. Après quelques secondes, (je décider) je décidai....de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors, un chat (miauler) miaula.., Je(reprendre) mon souffle et je revins dans ma chambre. Après un instant mes parents (arriver) arrivèrent..

Je n'(arriver) arriverai.... jamais à oublier ce souvenir qui (rester) restera..... gravé dans ma mémoire

18 Complétez le passage suivant avec le temps qui convient (en expliquant la valeur de chaque temps)

Je (se souvenir) me souviens encore de ce soir-là comme si c'(être) était..... hier. Je (avoir) ai.... encore six ans quand mes parents me (laisser) laissent.... dans ma chambre pour aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (rentrer) rentraient....tard.

Je(être) suis....dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuits. Soudain, je (entendre) entendis un grand bruit qui me fit sursauter. Je me (mettre) mettais debout sans savoir que faire. Mes cheveux (se dresser) se dressèrent... et (avoir) la chair de poule. Mes jambes (trembler) tremblèrent. Mon cœur (batter) battit très fort. Je ressentis une panique incroyable. Après quelques secondes, (je décider) je décidai de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors, un chat (miauler) miaula....., Je(reprendre) mon souffle et je revins dans ma chambre. Après un instant mes parents (arriver) arrivèrent..

Je n'(arriver) arriverai.... jamais à oublier ce souvenir qui (rester) restera gravé dans ma mémoire

6 Complétez le passage suivant avec le temps qui convient (en expliquant la valeur de chaque temps)
 Je (se souvenir) ~~Souviens~~ encore de ce soir-là comme si c'(être)..... ~~étais~~ hier. Je (avoir) ~~Suis~~..... encore six ans quand mes parents me (laisser)..... ~~laissent~~ dans ma chambre pour aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (rentrer)..... ~~rentrent~~.....tard. *action principale*
 Je (être) ~~Suis~~..... dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuits, Soudain, je (entendre) ~~entends~~ un grand bruit qui me fit sursauter. Je me (mettre) ~~met~~..... debout sans savoir que faire. Mes cheveux (se dresser) ~~se dressent~~ et (avoir) la chair de poule. Mes jambes (trembler) ~~tremblent~~..... Mon cœur (battre) ~~battait~~..... très fort. Je ressentis une panique incroyable. Après quelques secondes, (je décider) ~~je décide~~..... de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors, un chat (miauler) ~~miaule~~....., je (reprandre) mon souffle et je revins dans ma chambre. Après un instant mes parents (arriver) ~~arrivent~~..... *description*
 Je n(arriver) ~~arrive~~..... jamais à oublier ce souvenir qui (rester)..... ~~reste~~..... gravé dans ma mémoire *description*

je suis : la répétition
rentraient = Action principale
laissent Action secondaire

arrive / reste : commenter le passé

20 Complétez le passage suivant avec le temps qui convient (en expliquant la valeur de chaque temps) /
 Je (se souvenir) ~~me souviens~~ encore de ce soir-là comme si c'(être)..... ~~étais~~ hier. Je (avoir) ~~Suis~~..... encore six ans quand mes parents me (laisser)..... ~~laissent~~ dans ma chambre pour aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (rentrer)..... ~~rentrent~~.....tard. *action passée*
 Je (être) ~~Suis~~..... dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuits, Soudain, je (entendre) ~~entends~~ un grand bruit qui me fit sursauter. Je me (mettre) ~~met~~..... debout sans savoir que faire. Mes cheveux (se dresser) ~~se dressent~~ et (avoir) la chair de poule. Mes jambes (trembler) ~~tremblent~~..... Mon cœur (battre) ~~battait~~..... très fort. Je ressentis une panique incroyable. Après quelques secondes, (je décider) ~~je décide~~..... de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors, un chat (miauler)....., je (reprandre) mon souffle et je revins dans ma chambre. Après un instant mes parents (arriver) ~~arrivent~~..... *description*
 Je n(arriver) ~~arrive~~ jamais à oublier ce souvenir qui (rester)..... ~~reste~~..... gravé dans ma mémoire *commenter le passé*

9 Complétez le passage suivant avec le temps qui convient (en expliquant la valeur de chaque temps)
 Je (se souvenir) ~~me souviens~~ encore de ce soir-là comme si c'(être)..... ~~étais~~ hier. Je (avoir) ~~Suis~~..... encore six ans quand mes parents me (laisser)..... ~~laissent~~ dans ma chambre pour aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (rentrer)..... ~~rentrent~~.....tard.
 Je (être) ~~Suis~~..... dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuits, Soudain, je (entendre) ~~entends~~ un grand bruit qui me fit sursauter. Je me (mettre) ~~met~~..... debout sans savoir que faire. Mes cheveux (se dresser) ~~se dressent~~ et (avoir) la chair de poule. Mes jambes (trembler) ~~tremblent~~..... Mon cœur (battre) ~~battait~~..... très fort. Je ressentis une panique incroyable. Après quelques secondes, (je décider) ~~je décide~~..... de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors, un chat (miauler)....., je (reprandre) mon souffle et je revins dans ma chambre. Après un instant mes parents (arriver) ~~arrivent~~..... *description*
 Je n(arriver) ~~arrive~~ jamais à oublier ce souvenir qui (rester)..... ~~reste~~..... gravé dans ma mémoire *commenter le passé*

Complétez le passage suivant avec le temps qui convient (en expliquant la valeur de chaque temps)

Je (se souvenir) ~~me souviens~~ encore de ce soir-là comme si c'(être)... ~~est~~ ~~part~~ hier. Je (avoir)... ~~ai~~ encore six ans quand mes parents me (laisser) ~~m'a laissé~~ dans ma chambre pour aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (rentrer) ~~rentrent~~ tard.

Je (être) ~~suis~~ dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuits. Soudain, je (entendre) ~~ai entendu~~ un grand bruit qui me fit sursauter. Je me (mettre) ~~met~~ debout sans savoir que faire. Mes cheveux (se dresser) ~~se dressent~~ et (avoir) la chair de poule. Mes jambes (trembler) ~~tremblent~~. Mon cœur (battre) ~~battait~~ très fort. Je ressentis une panique incroyable. Après quelques secondes, (je décider) ~~à décider~~ de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors, un chat (miauler) ~~miaula~~. Je (reprendre) ~~repris~~ mon souffle et je revins dans ma chambre. Après un instant mes parents (arriver) ~~arrivèrent~~. Je n(arriver) ~~arrive~~ jamais à oublier ce souvenir qui (rester) ~~est resté~~ gravé dans ma mémoire

évoquer
le souvenir

Complétez le passage suivant avec le temps qui convient (en expliquant la valeur de chaque temps)

Je (se souvenir) ~~me souviens~~ encore de ce soir-là comme si c'(être)... ~~était~~ hier. Je (avoir) ~~ai~~ encore six ans quand mes parents me (laisser) ~~m'a laissé~~ dans ma chambre pour aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (rentrer) ~~rentrent~~ tard.

Je (être) ~~suis~~ dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuits. Soudain, je (entendre) ~~ai entendu~~ un grand bruit qui me fit sursauter. Je me (mettre) ~~met~~ debout sans savoir que faire. Mes cheveux (se dresser) ~~se dressent~~ et (avoir) la chair de poule. Mes jambes (trembler) ~~tremblent~~. Mon cœur (battre) ~~battait~~ très fort. Je ressentis une panique incroyable. Après quelques secondes, (je décider) ~~à décider~~ de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors, un chat (miauler) ~~miaula~~. Je (reprendre) ~~repris~~ mon souffle et je revins dans ma chambre. Après un instant mes parents (arriver) ~~arrivèrent~~. Je n(arriver) ~~arrive~~ jamais à oublier ce souvenir qui (rester) ~~est resté~~ gravé dans ma mémoire

évoquer le passé

Evoquer
le souvenir

Complétez le passage suivant avec le temps qui convient (en expliquant la valeur de chaque temps)

Je (se souvenir) ~~me souviens~~ encore de ce soir-là comme si c'(être) ~~était~~ hier. Je (avoir) ~~ai~~ encore six ans quand mes parents me (laisser) ~~m'a laissé~~ dans ma chambre pour aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (rentrer) ~~rentrent~~ tard.

Je (être) ~~suis~~ dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuits. Soudain, je (entendre) ~~ai entendu~~ un grand bruit qui me fit sursauter. Je me (mettre) ~~met~~ debout sans savoir que faire. Mes cheveux (se dresser) ~~se dressent~~ et (avoir) la chair de poule. Mes jambes (trembler) ~~tremblent~~. Mon cœur (battre) ~~battait~~ très fort. Je ressentis une panique incroyable. Après quelques secondes, (je décider) ~~à décider~~ de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors, un chat (miauler) ~~miaula~~. Je (reprendre) ~~repris~~ mon souffle et je revins dans ma chambre. Après un instant mes parents (arriver) ~~arrivèrent~~. Je n(arriver) ~~arrive~~ jamais à oublier ce souvenir qui (rester) ~~est resté~~ gravé dans ma mémoire

Complétez le passage suivant avec le temps qui convient (en expliquant la valeur de chaque temps)

commenter le souvenir Je (se souvenir) ~~me souviens~~ encore de ce soir-là comme si c'(être) ~~est~~ *était* hier. Je (avoir) ~~avais~~ encore six ans quand mes parents me (laisser) ~~laissent~~ dans ma chambre pour aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (rentrer) ~~rentraient~~ tard.

Je (être) ~~étais~~ dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuits. Soudain, je (entendre) ~~entendais~~ un grand bruit qui me fit sursauter. Je me (mettre) ~~mettais~~ debout sans savoir que faire. Mes cheveux (se dresser) ~~se dressent~~ et (avoir) la chair de poule. Mes jambes (trembler) ~~tremblaient~~. Mon cœur (batter) ~~battait~~ très fort. Je ressentis une panique incroyable. Après quelques secondes, (je décider) ~~je décidais~~ de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors, un chat (miauler) ~~miaulait~~. Je (reprendre) ~~repris~~ mon souffle et je revins dans ma chambre. Après un instant mes parents (arriver) ~~arrivaient~~ *repris*

commenter le souvenir Je n(arriver) ~~arrivais~~ jamais à oublier ce souvenir qui (rester) ~~reste~~ gravé dans ma mémoire

Complétez le passage suivant avec le temps qui convient (en expliquant la valeur de chaque temps)

commenter le souvenir Je (se souvenir) ~~me souviens~~ encore de ce soir-là comme si c'(être) ~~est~~ *étais* hier. Je (avoir) ~~avais~~ encore six ans quand mes parents me (laisser) ~~laissent~~ dans ma chambre pour aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (rentrer) ~~rentraient~~ tard.

Je (être) ~~étais~~ dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuits. Soudain, je (entendre) ~~entendais~~ un grand bruit qui me fit sursauter. Je me (mettre) ~~mettais~~ debout sans savoir que faire. Mes cheveux (se dresser) ~~se dressent~~ et (avoir) la chair de poule. Mes jambes (trembler) ~~tremblaient~~. Mon cœur (batter) ~~battait~~ très fort. Je ressentis une panique incroyable. Après quelques secondes, (je décider) ~~je décidais~~ de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors, un chat (miauler) ~~miaulait~~. Je (reprendre) ~~repris~~ mon souffle et je revins dans ma chambre. Après un instant mes parents (arriver) ~~arrivaient~~ *repris*

commenter le souvenir Je n(arriver) ~~arrivais~~ jamais à oublier ce souvenir qui (rester) ~~reste~~ gravé dans ma mémoire

Complétez le passage suivant avec le temps qui convient (en expliquant la valeur de chaque temps)

commenter le souvenir Je (se souvenir) ~~me souviens~~ encore de ce soir-là comme si c'(être) ~~est~~ *était* hier. Je (avoir) ~~avais~~ encore six ans quand mes parents me (laisser) ~~laissent~~ dans ma chambre pour aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (rentrer) ~~rentraient~~ tard.

descrire le souvenir Je (être) ~~étais~~ dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuits. Soudain, je (entendre) ~~entendais~~ un grand bruit qui me fit sursauter. Je me (mettre) ~~mettais~~ debout sans savoir que faire. Mes cheveux (se dresser) ~~se dressent~~ et (avoir) la chair de poule. Mes jambes (trembler) ~~tremblaient~~. Mon cœur (batter) ~~battait~~ très fort. Je ressentis une panique incroyable. Après quelques secondes, (je décider) ~~je décidais~~ de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors, un chat (miauler) ~~miaulait~~. Je (reprendre) ~~repris~~ mon souffle et je revins dans ma chambre. Après un instant mes parents (arriver) ~~arrivaient~~ *repris*

commenter le souvenir Je n(arriver) ~~arrivais~~ jamais à oublier ce souvenir qui (rester) ~~reste~~ gravé dans ma mémoire

évoquer le souvenir

4
 mon souvenir
 Complétez le passage suivant avec le temps qui convient (en expliquant la valeur de chaque temps)
 Je (se souvenir) ~~me souviens~~ encore de ce soir-là comme si c'(être) ~~étais~~ hier. Je description
 (avoir) ~~avais~~ encore six ans quand mes parents me (laisser) ~~laissent~~ dans ma chambre pour
 aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (rentrer
) ~~rentrent~~ tard. action principale
 Je (être) ~~étais~~ dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuits. Soudain, je
 (entendre) ~~entendais~~ un grand bruit qui me fit sursauter. Je me (mettre) ~~mettais~~ debout sans savoir
 que faire. Mes cheveux (se dresser) ~~se dressaient~~ et (avoir) la chair de poule. Mes jambes
 (trembler) ~~tremblaient~~. Mon cœur (battre) ~~battait~~ très fort. Je ressentis une panique incroyable. Après description
 quelques secondes, (je décider) ~~je décidais~~ de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors,
 un chat (miauler) ~~miaulait~~. Je (reprendre) mon souffle et je revins dans ma chambre. Après un instant
 mes parents (arriver) ~~arrivaient~~.
 Je n'(arriver) ~~arrivais~~ jamais à oublier ce souvenir qui (rester) ~~reste~~ gravé dans ma mémoire
revoquer le passé

me souviens

Complétez le passage suivant avec le temps qui convient (en expliquant la valeur de chaque temps)
 Je (se souvenir) ~~me souviens~~ encore de ce soir-là comme si c'(être) ~~étais~~ hier. Je
 (avoir) ~~avais~~ encore six ans quand mes parents me (laisser) ~~laissent~~ dans ma chambre pour
 aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (rentrer
) ~~rentrent~~ tard.
 Je (être) ~~étais~~ dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuits. Soudain, je
 (entendre) ~~entendais~~ un grand bruit qui me fit sursauter. Je me (mettre) ~~mettais~~ debout sans savoir
 que faire. Mes cheveux (se dresser) ~~se dressaient~~ et (avoir) la chair de poule. Mes jambes description
 (trembler) ~~tremblaient~~. Mon cœur (battre) ~~battait~~ très fort. Je ressentis une panique incroyable. Après
 quelques secondes, (je décider) ~~je décidais~~ de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors,
 un chat (miauler) ~~miaulait~~. Je (reprendre) mon souffle et je revins dans ma chambre. Après un instant
 mes parents (arriver) ~~arrivaient~~.
 Je n'(arriver) ~~arrivais~~ jamais à oublier ce souvenir qui (rester) ~~reste~~ gravé dans ma mémoire
revoquer le passé

Complétez le passage suivant avec le temps qui convient (en expliquant la valeur de chaque temps)
 Je (se souvenir) ~~me souviens~~ encore de ce soir-là comme si c'(être) ~~étais~~ hier. Je description 3
 (avoir) ~~avais~~ encore 3 ans quand mes parents me (laisser) ~~laissent~~ dans ma chambre pour a princ
 aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (rentrer
) ~~rentrent~~ tard.
 Je (être) ~~étais~~ dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuits. Soudain, je
 (entendre) ~~entendais~~ un grand bruit qui me fit sursauter. Je me (mettre) ~~mettais~~ debout sans savoir
 que faire. Mes cheveux (se dresser) ~~se dressaient~~ et (avoir) la chair de poule. Mes jambes
 (trembler) ~~tremblaient~~. Mon cœur (battre) ~~battait~~ très fort. Je ressentis une panique incroyable. Après
 quelques secondes, (je décider) ~~je décidais~~ de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors,
 un chat (miauler) ~~miaulait~~. Je (reprendre) mon souffle et je revins dans ma chambre. Après un instant
 mes parents (arriver) ~~arrivaient~~.
 Je n'(arriver) ~~arrivais~~ jamais à oublier ce souvenir qui (rester) ~~reste~~ gravé dans ma mémoire
commenter le passé

19

Commenter souvenir

Complétez le passage suivant avec le temps qui convient (en expliquant la valeur de chaque temps)

Je (se souvenir) ~~souvenais~~ encore de ce soir-là comme si c' (être) ~~était~~ hier. Je (avoir) ~~avais~~ encore six ans quand mes parents me (laisser) ~~laissent~~ dans ma chambre pour aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (rentrer) ~~rentraient~~ tard.

décrire Je (être) ~~étais~~ dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuits. Soudain, je (entendre) ~~entendais~~ un grand bruit qui me fit sursauter. Je me (mettre) ~~mettais~~ debout sans savoir que faire. Mes cheveux (se dresser) ~~se dressaient~~ et (avoir) la chair de poule. Mes jambes (trembler) ~~tremblaient~~ Mon cœur (battre) ~~battait~~ très fort. Je ressentis une panique incroyable. Après quelques secondes, (je décider) ~~je décidais~~ de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors, un chat (miauler) ~~miaulait~~ Je (reprendre) ~~repris~~ mon souffle et je revins dans ma chambre. Après un instant mes parents (arriver) ~~arrivèrent~~

action principale Je n (arriver) ~~arriverai~~ jamais à oublier ce souvenir qui (rester) ~~reste~~ gravé dans ma mémoire

action achevée

10

me souvenirs présent pour commenter

Complétez le passage suivant avec le temps qui convient (en expliquant la valeur de chaque temps)

Je (se souvenir) ~~souvenais~~ encore de ce soir-là comme si c' (être) ~~était~~ hier. Je (avoir) ~~avais~~ encore six ans quand mes parents me (laisser) ~~laissent~~ dans ma chambre pour aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (rentrer) ~~rentraient~~ tard.

tremblait Je (être) ~~étais~~ dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuits. Soudain, je (entendre) ~~entendais~~ un grand bruit qui me fit sursauter. Je me (mettre) ~~mettais~~ debout sans savoir que faire. Mes cheveux (se dresser) ~~se dressaient~~ et (avoir) la chair de poule. Mes jambes (trembler) ~~tremblaient~~ Mon cœur (battre) ~~battait~~ très fort. Je ressentis une panique incroyable. Après quelques secondes, (je décider) ~~je décidais~~ de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors, un chat (miauler) ~~miaulait~~ Je (reprendre) ~~repris~~ mon souffle et je revins dans ma chambre. Après un instant mes parents (arriver) ~~arrivèrent~~

je n'arrive présent pour commenter a reste

12

commenter le passé description

Complétez le passage suivant avec le temps qui convient (en expliquant la valeur de chaque temps)

Je (se souvenir) ~~souvenais~~ encore de ce soir-là comme si c' (être) ~~était~~ hier. Je (avoir) ~~avais~~ encore six ans quand mes parents me (laisser) ~~laissent~~ dans ma chambre pour aller faire une commission et revenir rapidement. Mais à cause de la tempête, ils (rentrer) ~~rentraient~~ tard.

description Je (être) ~~étais~~ dans mon lit en train de lire un conte de Mille et une nuits. Soudain, je (entendre) ~~entendais~~ un grand bruit qui me fit sursauter. Je me (mettre) ~~mettais~~ debout sans savoir que faire. Mes cheveux (se dresser) ~~se dressaient~~ et (avoir) la chair de poule. Mes jambes (trembler) ~~tremblaient~~ Mon cœur (battre) ~~battait~~ très fort. Je ressentis une panique incroyable. Après quelques secondes, (je décider) ~~je décidais~~ de descendre l'escalier pour voir l'origine du bruit. Alors, un chat (miauler) ~~miaulait~~ Je (reprendre) ~~repris~~ mon souffle et je revins dans ma chambre. Après un instant mes parents (arriver) ~~arrivèrent~~

commenter le souvenir Je n (arriver) ~~arriverai~~ jamais à oublier ce souvenir qui (rester) ~~reste~~ gravé dans ma mémoire

ayons resté

13

Le 20-06-2017 c'était une journée inoubliable, j'ai été chez la grand-mère avec mes tantes et ma mère, on attendait les résultats du Bac, qui apparaît à 14:00 h. finalement j'ai eu mon Bac, et j'ai vu les larmes de joie aux yeux de ma mère qui a sacrifié beaucoup pour moi, on était toutes heureuses.

M

On était tout sur nos nerfs ; Mon Père a mit le PC portable sur ces pieds et toute la famille était autour de lui ; le moment où il a ouvert sa Bouche et prononcé la première lettre du mot "Réussite" ; on a tout crié de joie je l'étais à l'université et ce souvenir est encore dans mon mémoire comme si c'est hier le jour des résultats.

⁸
Dans l'été de 2018 au mois de juillet, j'attends
ma résultat de mon bac avec ma grande famille
pour me congratuler, parce que je suis très peur et stressé.
Quand le temps sera très proche mon cœur battait
plus vite. Enfin, la résultat est apparut et j'ai réussi
à la plus belle réussite dans ma vie jusqu'à
aujourd'hui, surtout quand je vois la joie et la
fierté dans les yeux de mes parents.

20

- Depuis cinq ans, j'ai réussi le bac sur le bac après le répète cinq fois, j'ai revênu bien un jour très chaud en Ramadan, mon ami fait appel pour moi à 10:00, et il me récu- l'information, que je gagné et réussi le bac, oh, vous le savez, quelle bonheur après cinq fois et cinq ans, surtout mes parents qui restent rissent.

18 Tabela Promocion: 014

En 2016 c'était l'année la plus dure et la plus heureuse de ma vie.

J'ai passé mon bac en 2016. et j'ai fais tout même fort et mes capacités pour obtenir mon bac et j'ai eu et je mérite, le moment où j'ai entendu que j'ai réussi vraiment.

c'était hyper beau, je vois les larmes et la joie aux yeux de mes parents

Ils ont très fier de moi. ~~et c'est de go~~, c'était une année inoubliable.

10

Je me rappelle très bien ce jour, après un grand effort maintenant c'est le moment de savoir le résultat, j'ai attendu avec impatience ce jour, j'avais compté les heures et les minutes avant l'annonce des résultats, j'étais assise sur ma chaise en face du mon micro-portable, j'avais écrit mon nom et prénom puis mon numéro d'inscription avec la médiocre connexion j'ai attendu deux minute après les résultats sont affichées en plein écran : "félicitation vous avez eu votre bac avec mention". J'ai pleuré de joie, j'étais très contente parce que j'ai cueilli le fruits de mon travail tout au long des années.

2 . Ma réussite au Bac :

C'était mardi vers l'après midi. j'avais le trac sous ma couette je tremblais, ma sœur me réconfortait. mon père était tellement stressé il faisait des aller retour dans le couloir. ma mère lui disait "arrête tu es ridicule, elle va l'avoir". soudain un coup de fil a sonné. ma mère décroche mon oncle. ~~les yeux~~ criait de joie elle a eu! enfin? C'était des moments mémorables. j'avais un sentiment que j'avais jamais senti avant. ,

⁹
En 2017. Le 25 juillet c'est le jour de le
résultats de bac j'étais très tendu et
nerveux et ma famille aussi. Pour ce que
il me faite confiance a pour rester a 15:00h
mes frères et ma soeur a commencé envoyer des
messages après 5 min le message reçu, quand j'ai
eu le message j'étais choquée. J'ai trop
pleurer a cause de la joie. Ce jour la
il reste gravée dans ma tête et ma vie.

15

Le 25 - 4 - 2017 c'est la date qui j'ai
attendue depuis toute l'année cette année
tout qui est passé pour réussir mon Bac
à partir de stress, la volonté, le courage
des gens à côté de moi --- En fin j'ai
tappé mon nom est mon numéro sur
le téléphone est c'est le plus beaux moments
dans ma vie, j'ai réussi mon Bac. c'est
le jour que je suis jamais oublier, j'étais
très content quand je vu mes parents
mon frère de moi.



1

Au 21 juil 2017... le jour que ~~j'étais~~
j'attendais près 3 ans de souffrance et
de misère noire... est enfin arrivait.

J'étais très peur, je sais pas pourquoi
Parce que j'étais toujours la fille féroce
qui fait pas des efforts, mais comme
toute les élèves j'ai caché un peu d'espoir
entre mon cœur qui fait Doom..Doom.
et a l'heure de 14:00 le téléphone ~~est~~ a sonné
la bonne nouvelle est reçu.

¹²
- J'ai été loin de mes sœurs et ma mère. J'ai été en vacances à Alger. Le 12 juillet 2018, c'est le jour de ma vie. La joie de ma vie ma renvate au baccalauréat, j'ai été tellement heureuse d'avoir obtenu mon bac Après 12 ans de travail mais bon c'est fini. c'est fini. J'ai bien remercié mon dieu pour ce jour là. et Bien sûr. mon on qui a été toujours avec moi. mon bras droit, ^{enfin} J'ai décidé de continuer mes études. et dessiner mon avenir.

6 Chacun de nous veut réussir dans sa carrière de vie dans ~~un~~ n'importe quel domaine et la réussite ~~est~~ au Bac c'est la meilleure chose dans la vie de quelqu'un. Alors moi quand ~~je~~ les résultats me affichés j'étais mal stressé et d'autre part la pression sur le site de ma fait de pression seulement le résultat ~~est~~ affiché sur la page sans faire attention j'ai commencé de crier et sauter et de dire je réussis, je réussis après ma famille ~~est~~ ils étaient très heureux de ma réussite et surtout mes parents.

16 • je me souviens, le jour de résultats du Bac. c'est un jour très spécial pour moi, le jour où je me sens du peur et de la joie en même temps, la joie quand j'ai réussi mon baccalauréat exam et la fierté de ma mère quand je vois comment elle est contente de moi, et du peur de temps où j'attends le résultats.

4

je passais une journée ornée de stress, ce jour est ~~inoubliable~~ inoubliable j'étais calculé les heures et les minutes, en fin le moment tant attendu je réussais avec une moyen 10, Derrière cette histoire de réussite, je trouvais une Succession de soucis, de difficultés et défis, Mais je trouvais aussi un exemple de joie, de bonne humeur, et de bonheur. • jamais oublier ce beau souvenir qui reste gravé dans ma mémoire.

3 mon réussite de Bac.

Je passe mon Bac à 2018, et vraiment
Je suis ~~très~~ beaucoup pour réussir avec une
bonne moyen (plus de 16) pour fait une école
Supérieur de journaliste. au bien école
Supérieur de philosophie, mais malheureusement
j'ai pas eu la moyen que je voulais avoir.
le moyen est 10,69. après des grands efforts
qui cause des mal résultats sur ma santé
Physique et psychique aussi. et enfin j'ai
choisis une bonne spécialité et essentielle
c'est "la langue française".

Le ¹⁹ jour d'annonce des résultats du Bac c'était
un jour très joyeux, j'étais avec mon ami
quand j'ai envoyé mon matricule dans un
message, après cinq minutes j'ai reçu le
message de résultat que j'ai ouvert avec peur,
j'ai lu le premier mot "félicitations" j'ai
crié et couru vers la maison pour dire à
mes parents.

J'ai des sentiments heureux et triste que j'ai passée dans ma vie comme toutes les personnes par exemple le jour ou les résultats de Bac sont affichés le jour de 12 juillet 2016, tous les chaînes dans TV sont traitées ce sujet, même les chaînes sportives, j'étais très stressés surtout après le problème qui a passé parce que le site académique est prite c'est pour ça il y avait un retard d'affichage les résultats jusqu'à l'heure où que j'ai entendue les youyou de mes voisins, je ne ai jamais oubliée le moment quand j'ai vue ma moyenne et les félicitations de tout ma famille et mes voisins aussi, c'est un jour incroyable.



C/A

*** Le Bon moment de ma vie ***

Il y a presque un ans que j'ai vécu un bon moment dans ma vie. c'est un événement qui je n'oublie jamais.

Le 25 juillet 2017 ce jour ils ont affichés le résultat de Bac, cette date est marquée dans ma tête et aussi dans mon cœur, et même ma famille elles n'oublient pas ce jour.

J'ai eu mon Bac en fin après tout la misère et la souffrance, après des nuits blanches de révision, et de passionne. je souris que quand ils m'ont dit que j'ai eu le Bac j'ai pleuré parce que j'ai été contente et même ma mère et mon père aussi ma sœur et mes tantes ils ont pleurés tellement que ils sont contents.

J'ai été très heureuse moi et tous les gens qui ils m'ont aimés, j'ai adoré ce jour il a été incroyable.

Je rêve que tout ma vie sera bien et tous les événements de ma vie seront heureux.

N6

Résumé

Ce travail de recherche traite les pratiques scripturales sur le plan morphosyntaxique. On vise principalement le fonctionnement des temps verbaux dans les pratiques langagières (discursives et scripturales) des acteurs scolaires et universitaires, et ceci à travers l'expérimentation que nous avons menée auprès des étudiants et enseignants. Il s'agit évidemment d'examiner dans quelle mesure la pratique enseignante pourrait influencer la pratique scripturale des apprenants notamment sur le plan morphosyntaxique, en limitant l'emploi des temps verbaux.

Notre recherche concerne en particulier le repérage et l'analyse des erreurs morphosyntaxiques commises dans les productions écrites des étudiants du département de français de l'université de Batna. De ce fait, nous suggérons des pistes méthodologiques qui permettraient de remédier l'appropriation des temps verbaux.

Mots-clés : Analyse, erreurs morphosyntaxiques, système verbal, temps, pratiques enseignantes

ملخص:

هذا العمل البحثي يدرس الممارسات الكتابية على المستوى الصرفي. نهدف بشكل أساسي إلى تحديد استعمال أزمنة الفعل في الممارسات اللغوية (الخطابية والكتابية) الخاصة بالمتدرسين والجامعيين ، وهذا من خلال التجارب التي أجريناها مع الطلاب والأساتذة.

و هذه الدراسة تسعى إلى فحص ما مدى تأثير الممارسات الخطابية للأساتذة على الممارسات الكتابية للطلاب وذلك بتحديد أزمنة الفعل المستعملة. هذا البحث يهدف إلى تحديد وتحليل الأخطاء الشكلية التي ارتكبت في الإنتاج الكتابي لطلاب قسم اللغة الفرنسية بجامعة باتنة. لأجل ذلك نقترح الطرق المنهجية التي تعالج استعمال أزمنة الفعل.

الكلمات المفتاحية: التحليل، الأخطاء الصرفية، الفعل، استعمال الزمن، ممارسات التدريس.

Abstract:

This research work deals with scriptural practices on the morphosyntactic level. We mainly aim at the functioning of verb tenses in the language practices (discursive and scriptural) of school and university actors, and this through the experimentation that we have carried out with students and teachers.

It is obviously a question of examining to what extent the teaching practice could influence the scriptural practice of the learners, in particular on the morphosyntactic level, by limiting the use of verb tenses. Our research concerns in particular the identification and analysis of errors morphosyntactic committed in the written productions of the students of the French department of the University of Batna. As a result, we suggest methodological paths that would make it possible to remedy the appropriation of verb tenses.

Keywords: Analysis, morphosyntactic errors, verbal system, tenses, teaching practices

