

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Université d'EL-TARF



Faculté des lettres et sciences humaines  
Département de français

Mémoire de Master II

Option : didactique du FLE

La temporalité verbale et adverbiale dans la production  
écrite d'un conte chez les élèves de 2<sup>ème</sup> année  
moyenne

Présenté par : MeriemBENHAMMADI

Dirigé par: M. Rachid KECIRI

*Année universitaire : 2013-2014*

La didactique du FLE tente selon ses expérimentations et théories d'améliorer la qualité d'enseignement / apprentissage du FLE. Durant son développement on voit surgir des sous-spécialités du domaine de la didactique des langues, tel que la didactique de l'oral, la didactique de l'écrit, la didactique de la conjugaison, de la compréhension, Etc.

En ce qui concerne notre thème : « L'enseignement/ apprentissage de la temporalité verbale et adverbale dans la production écrite d'un conte » nous nous basons sur la didactique de la grammaire, cette dernière nous permettra de cerner le statut de l'enseignement de la temporalité à travers les activités grammaticales et de conjugaison dans les différentes méthodologies. En ce sens, nous pouvons justifier le choix de la thématique citée ci-dessus par le manque de recherche sur cet axe qui est l'enseignement/apprentissage de la grammaire et en particulier celui de la conjugaison et une réelle motivation d'encourager les recherches didactiques et les amener à prendre de plus en plus comme appui la grammaire textuelle appelée aussi la linguistique textuelle qui est selon Ruck<sup>1</sup> (1980) « *la science de la structure et du fonctionnement des textes linguistiques* ». Pour notre thématique nous allons prendre comme appui la didactique de la grammaire à fin de montrer l'importance de l'enseignement grammatical guidé aboutissant à une réalisation linguistique écrite.

Une production écrite peut s'apprendre en dehors de l'école mais la classe tente de faire approprier les bases grammaticales des compétences scripturales.

Pour qu'il y ait maîtrise de la langue écrite, celle-ci suppose la mobilisation d'un ensemble de règles touchant les aspects grammaticaux, morphologiques et syntaxiques. Chabanne et Bucheton<sup>2</sup> notent que les apprenants rencontrent trois types de contraintes scripturales ; langagière, affective et cognitive.

Pour le cas de notre recherche, nous allons uniquement prendre comme point essentiel l'emploi des verbes dans un cadre spatio-temporel et leurs conjugaisons, c'est-à-dire la relation qu'ils entreprennent avec l'adverbe.

---

<sup>1</sup>Cité dans l'article de J-M ADAML 'émergence de la Linguistique Textuelle en France: entre perspective fonctionnelle de la phrase, grammaires et linguistiques du texte et du discours

<sup>2</sup>Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement » dans la revue repère N° 26-27/2002-2003

A cet effet, Colette Noyau et Weinrich<sup>3</sup> sont les premiers chercheurs à avoir étudié le développement de la temporalité, qui est l'un des indicateurs de l'enchaînement événementiel dans un texte écrit ou oral, chez des apprenants bilingues.

Par ailleurs, selon leurs travaux et par rapport à leur théorie formulée dans le sens suivant ; les apprenants ont plus de difficultés à exprimer une action avec un verbe non fléchi c'est-à-dire non conjugué qu'un verbe fléchi qui est au contraire un verbe conjugué dans une phrase . Et ajoutent que l'enseignement de la temporalité ne peut se faire avant l'acquisition des bases grammaticales.

Nous formulons notre question de recherche ainsi :

**Quel serait l'impact de l'Enseignement /Apprentissage de la temporalité sur la production écrite d'un conte chez les élèves de 2ème année moyenne ?**

Ce qui laisse l'hypothèse se formuler de la manière suivante :

**« L'enseignement/apprentissage de la temporalité en classe de FLE améliorerait la production écrite d'un conte ».**

Le choix de la temporalité dans la production du conte est en premier lieu lié aux moyens linguistiques et aux temps présents dans celui-ci ce qui nous est enrichissant et en relation avec notre thématique car la temporalité est certes présente dans les autres types de texte mais est mise en exergue dans le texte choisi. En outre, le conte, selon Marie-Pascale TREVISIOL<sup>4</sup>, est un genre narratif qui « *demeure un axe privilégié pour l'apprentissage d'une langue et plus particulièrement, d'une langue étrangère* ».

En second lieu, la temporalité ou plus précisément les cours de conjugaison sont un domaine que la majorité des élèves fuient et haïssent, certains leur rappellent les difficultés morphologique du verbe et les considèrent comme une activité déplaisante, d'autres n'arrivent pas à distinguer les temps du récit et les mettre en pratique c'est-à-dire dans la

---

<sup>3</sup>Colette Noyau et Weinrich « L'acquisition de langue étrangère. » Paris, Armand Colin, 1989

<sup>4</sup> Pascal TREVISIOL, Expression de la temporalité et de la spatialité dans le discours d'apprenants japonais de français, paru dans structures formelle du langage 2009

production écrite, ce dernier est un point cité dans le livre de la didactique de la conjugaison de Serge Meleuc et Nicole Fauchart<sup>5</sup>.

Si on prend l'exemple de notre pays, la temporalité est enseignée dans le second niveau collégien (cinquième année d'apprentissage de FLE) dans lequel les élèves sont soumis au texte narratif avec ses types, lexique, conjugaison tout au long de l'année scolaire. A cet effet, Colette Noyau<sup>6</sup> juge que le processus d'acquisition de la temporalité est lent et graduel d'où son enseignement tardif. Pour cela, notre travail de recherche contient deux parties principales ; une théorique et une autre pratique ;

Dans la partie théorique nous nous sommes appuyés sur les travaux de Dietrich, Klein et Noyau, (1995), ces derniers déclarent que : « les apprenants expriment la temporalité sans morphologie verbale, en s'appuyant sur des principes discursifs d'organisations des énoncés narratifs et sur l'information sémantique concernant le domaine temporel contenue dans les termes désignant des procès, ainsi que sur un petit nombre d'expressions temporelles adverbiales ». Et trouvent que ce problème de temporalité est beaucoup plus présent dans les activités de communication que dans les phrases isolées c'est-à-dire les activités grammaticales explicites entre autre les exercices. Ainsi que sur le travail de Pascal Prévisiol<sup>7</sup> qui va dans le même sens que notre thématique avec un public japonais qui ont comme apprentissage le français langue étrangère.

Quant à notre pratique de classe, elle s'est tenu en deux parties ; la première a fait l'objet d'un exercice lacunaire, dans lequel les apprenants ont tenté de conjuguer les verbes entre parenthèses selon le temps qui convient et en prenant en considération les adverbes. Selon Weinrich cette activité donnerait de meilleurs résultats que les activités de production pour cela une deuxième consigne a été remise aux élèves, dans laquelle ils ont tenté de rédiger un conte tout en respectant les règles de la temporalité narrative, dans le but de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse.

---

<sup>5</sup>Dans leur ouvrage didactique de la conjugaison. Éditions Bertrand-Lacoste, CRDP Midi Pyrénées, 1999

<sup>6</sup>NOYAU Colette, Le développement de la temporalité dans le récit : processus de morphologisation et construction du texte, Paru dans SILTA (1998)

<sup>7</sup>L'Expression de la temporalité et de la spatialité dans le discours d'apprenants japonais de français, paru dans Structures formelles du langage - UMR 7023(2009)

Selon les éléments cités plus haut, notre recherche contient les termes clés suivants :

**La temporalité narrative, le récit, la production écrite, la didactique de la grammaire.**

En ce sens, ce travail vise une étude quantitative avec les 2<sup>ème</sup> année moyenne comme public cible, cette étude se déroule avec deux étapes la première ferait l'objet d'un exercice sur la temporalité remis aux élèves, celui-ci a porté sur la temporalité d'un conte. Quant à la seconde, elle a porté sur une production écrite d'un conte choisi par notre public. Notre pratique de classe a été introduite par un court entretien semi-directif avec l'enseignante et les élèves.

En outre, les attentes de ce travail seraient ; la production d'un conte du FLE avec un classement logique et un emploi correct des temps à partir de l'apprentissage de la temporalité. Ces derniers ne seraient pas seulement applicables en classe mais aussi à la vie quotidienne en permettant à l'apprenant de rédiger un conte avec aisance.

Il faudrait mentionner que cette proposition d'étude tient à suivre les démarches du manuel scolaire du niveau collégien, ce qui nous permettra d'avoir une vision plus éclairée sur les contraintes et les facilités que rencontrent les élèves durant cet apprentissage.

# Partie Théorique

## **A-Chapitre des travaux antérieurs :**

Nombreux sont les auteurs qui ont travaillé sur la temporalité narrative entre autres :

### **a- Le travail de Colette Noyau sur l'acquisition de la temporalité narrative en classe de FLE :**

Colette Noyau est un enseignant-chercheur français, elle a pour domaine la didactique des langues pour le développement et s'intéresse en particulier à l'acquisition du français dans les milieux bilingues.

Dans son article intitulé ; le développement de la temporalité dans le récit : processus de morphologisation et construction du texte, nous constatons que le titre est un résumé de la procédure de recherche de Noyau, celle-ci s'est basée sur la temporalité narrative et son développement dans l'acquisition de la langue plus précisément le français chez les bilingues.

Elle traite le sujet de la temporalité linguistique dans le récit chez des élèves bilingues. Selon Noyau les produits de l'activité narrative des apprenants ; « *ont permis de mettre en lumière le développement initial des moyens de base pour la référence aux personnes, aux procès, et relation temporelle* »<sup>8</sup>.

Dans son introduction générale elle met en exergue l'importance du récit dans les recherches sur le développement de la langue. Elle ne s'abstient pas de noter que l'acquisition du marquage temporo-aspectuel des verbes dans le récit est un processus lent et graduel. Pour cela plusieurs questions ont été posées dont une qui résume notre projet celle-ci se formule ainsi : « *qu'en est-il de l'acquisition des fonctions conventionnelles des tiroirs verbaux, liées aux genres textuels face à l'acquisition des fonctions référentielles des temps ?* »

---

<sup>8</sup>NOYAU Colette, Le développement de la temporalité dans le récit : processus de morphologisation et construction du texte, Paru dans SILTA (1998)

Deux grands chapitres suivent cette introduction le premier, intitulé ;

**I- étude sur la grammaticalisation de la temporalité** : dans cette partie Noyau se base sur les résultats des études ESF<sup>9</sup> sur l'acquisition initiale de la temporalité en LE soutenue par

Dietrich, Klein, Weinrich et bien d'autres. Noyau précise que selon Klein, le processus de morphologisation temporo-aspectuel des verbes ne peut s'enclencher que s'il est franchi par un certain nombre de préalables, le préalable fondamental est l'identification d'un verbe fléchi (conjugué) et non-fléchi (non-conjugué). Klein explique l'utilisation des verbes non fléchi est dû à un manque de développement d'acquisition des préalables, considérés par Noyau comme le système de base.

De ce fait, la temporalité narrative selon Noyau n'est pas uniquement observable dans les activités communicationnelles c'est-à-dire de production mais aussi dans les exercices basés sur l'antériorité et la postériorité. Elle conclue ce chapitre par la mention d'une liste d'auteurs qui s'accordent sur les mêmes points traités par Noyau.

Le second chapitre a comme titre :

**II- Discussion sur la grammaticalisation du temps et de l'aspect :**

Dans cette partie Noyau discute les points qui sont en relation avec l'expression de la temporalité tel que ; la fonction sémantique, lexicale, et discursive ces dernières selon Noyau peuvent être en conflits.

---

<sup>9</sup>ESF éditeur publie des ouvrages de référence dans différents domaines : action sociale, formation, ressources humaines, management, efficacité professionnelle, développement personnel, pédagogie, petite enfance et psychothérapie.

## **b-Travail de Pascale TREVISIOL sur l'Expression de la temporalité et de la spatialité**

### **dans le discours d'apprenants japonais de français :**

Pascale TREVISIOL , Pascale TrévisiolOkamura a enseigné le français langue étrangère (FLE) en France (notamment à l'Alliance Française de Paris) et à l'étranger (écoles de langues en Espagne, université au Japon).

Dans son article *Expression de la temporalité et de la spatialité dans le discours d'apprenants japonais de français*, elle traite les difficultés d'expression temporelle dans le discours narratif chez des apprenants japonais qui ont le français comme langue tierce publié dans la revue *Structures formelles du langage - UMR 7023*. Selon elle ; La référence temporelle, ou temporalité, « *est un domaine particulièrement représenté dans les récits : le premier plan ou la trame présente les événements dans leur ordre de déroulement et fait avancer le récit, tandis que l'arrière-plan arrête la progression temporelle et donne des éclairages sur les personnages ou les événements, en provoquant parfois des retours en arrière dans le fil chronologique* ».

Pour exprimer le temps, on peut avoir recours à divers types de moyens : de la morphologie verbale (verbes temporellement marqués par une flexion) mais aussi des moyens pragmatiques d'organisation discursive, des moyens adverbiaux, et des moyens syntaxiques (comme la subordination). Pour son analyse, Trévisiol a pris deux paramètres d'analyses le premier consiste en le paramètre pragmatique ce que Dietrich, Klein et Noyau mentionnent dans leur travaux en précisant que les apprenants en français langue étrangère exprime la temporalité sans faire recours à la morphologie verbale qui est le second paramètre d'analyse de cette chercheuse, elle s'est basée sur les temps du passé récurrent dans un texte narratif tel que : le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait. Ses résultats montrent que les apprenants japonais exprimaient la temporalité avec l'emploi des verbes fléchis c'est-à-dire conjugués. Ce résultat selon Trévisiol montre les efforts fournis en classe par l'enseignement guidé basé sur la grammaire. Cet enseignement a permis aux apprenants japonais de rédiger un texte narratif en mettant en pratique leur acquis grammaticaux.

## **B-Cadre conceptuel :**

Notre cadre conceptuel comporte les définitions des concepts clés de notre problématique. Ces derniers porteront sur la didactique de la grammaire dont la temporalité fait l'un de ses objets d'enseignement. La temporalité narrative et la production écrite.

Avant ces élucidations, il nous est important de noter les aspects culturels et interculturels d'un conte qui fait notre objet d'étude, nous notons aussi que ces aspects ne seront pas pris en considération dans notre analyse car nous évaluerons les résultats sur un aspect linguistique. Vu de cet angle nous nous sommes appuyés sur les travaux du chercheur HanifeNalan<sup>10</sup>. Dans son article basé sur l'étude du conte.

### **a) Le conte en classe de FLE**

Le conte est d'origine orale et s'est transmis sur plusieurs générations par la mémoire des gens qui les racontent, HanifeNalan signale son importance en classe de FLE et note que sa présence en milieu scolaire aura plusieurs objectifs. Par exemple, dans l'objectif de communication, l'enseignant pourra bien formuler la réalisation de raconter, d'appréhender la logique du récit et lier l'enchaînement des actions. Du point de vue de l'objectif linguistique et lexical, l'utilisation des acquis pourra accentuer les savoirs déjà acquis avec celles de la leçon. Actuellement dans les pays occidentaux et avec l'avènement de l'objectif interculturel, qui constituera un excellent support pour développer la compétence interculturelle des apprenants, il sera possible d'utiliser l'imaginaire collectif et individuel par des travaux en classe ou hors classe. Avec les marques culturelles présentes dans les contes, les apprenants pourront comparer ou établir des points communs entre leur propre culture et la culture étrangère. Avec cet objectif interculturel, ils pourront prendre conscience du caractère universel et des valeurs véhiculées dans le conte. Vladimir Propp<sup>11</sup> est l'un des premiers à s'intéresser aux fonctions du conte. Il en cite trente et une, ces dernières renvoient aux actions qu'ont les personnages d'un texte produit.

---

<sup>10</sup>L'exploitation du conte en FLE ; l'exemple de la petite fille aux allumettes, paru dans The Journal of International Social Research (2011)

<sup>11</sup>Connu par son livre Morphologie du conte, un essai de narratologie paru en 1928 à Leningrad

Etant donné que notre hypothèse porte sur l'Enseignement/Apprentissage de la temporalité dans la production écrite d'un conte chez les élèves de 2<sup>ème</sup> année moyenne nous citerons aussi dans cette partie le domaine auquel appartient l'enseignement/apprentissage de la temporalité et qui est :

**b) La didactique de la grammaire au service de la production écrite d'un récit:**

Durant chaque apprentissage de langues, la grammaire occupe une place primordiale pour l'acquisition de celle-ci. Elle est considérée comme le noyau de la maîtrise et de la productivité spontanée d'un texte écrit, oral ou tout simplement lors d'une conversation en dehors du milieu scolaire. La citation qui va du même sens que cette idée est celle de Gérard VIGNER dit que : « *Toute personne capable de maîtriser les règles de bonne formation de la phrase dans une langue donnée sera ainsi capable de produire toutes sortes de phrases.* » (Vigner<sup>12</sup>, 2004, p. 36) c'est-à-dire que les apprenants maîtrisant les règles grammaticales aboutiront à une maîtrise de construction phrastique et on pourra dire aussi toute sorte de texte. La grammaire joue donc un rôle primordial dans la construction d'un texte ou d'une production écrite qui est un acte signifiant amenant l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'élève sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires. La grammaire comporte un nombre illimité d'activités grammaticales parmi-elles les activités de conjugaison à partir de laquelle la temporalité se base afin de construire sa morphologie verbale qui fera l'objet de notre étude. Les activités de conjugaison ont subi des changements depuis la méthode verticale traditionnelle d'où l'importance du petit aperçu de son parcours méthodologique en didactique du FLE. L'apprentissage de la conjugaison se faisait, dans la méthode de traduction, sous forme de tableau à apprendre par cœur, elle était un moyen de récitation des verbes. On a reproché à cette méthode de n'avoir pas mis l'accent sur l'application des tableaux de conjugaison ; un point cité dans les travaux de Serge Meleuc et Nicole Fauchart dans leur ouvrage *didactique de la conjugaison*<sup>13</sup>. En ce sens, et avec l'évolution des méthodes et les approches didactiques, la didactique de la grammaire a connu

---

<sup>12</sup>Noté dans le livre de GERMAIN Claude et Séguin Hubert, le point sur la grammaire, Clé international 1999.

<sup>13</sup>Dans leur ouvrage ; la didactique de la conjugaison, Éditions Bertrand-Lacoste, CRDP Midi Pyrénées, 1999

son essor depuis l'apparition de l'approche communicative dans les années soixante dix mais avant sa reconnaissance au sein de ces dernières celle-ci grâce à l'invention de l'imprimerie, à partir de la Renaissance, et, au cours des XV<sup>ème</sup> et XVI<sup>ème</sup> siècles qu'a connue une véritable propagation. Mais n'empêche que les exercices grammaticaux de traduction appelés aussi de thème n'ont apparu que vers le XVIII<sup>ème</sup> siècle. L'activité grammaticale à cette ère faisait l'objet d'une ébullition intellectuelle chez les didacticiens et grammairiens. En ce qui concerne la méthode directe et dans laquelle les activités de conjugaison sont prises en considération, elles précèdent toujours les activités orales. Selon M.Bistos<sup>14</sup> ; « *j'estime en effet qu'il est insuffisant d'assurer aux élèves la seule possession des verbes modèles* », Il est convaincu qu'il faut faire conjuguer le plus grand nombre possible de verbe d'une même catégorie pour que l'élève puisse plus tard donner spontanément à un verbe la forme qui lui convient.

Malheureusement ce soutien didactique du verbe ne tarda à s'estomper avec les méthodes structuro globale et orale car on prenait plus en considération la compréhension et l'expression globale d'un discours donné. En ce sens, Guberina<sup>15</sup> (1965) nous déclare : « (...) *il est impossible de parler une langue étrangère si l'on doit penser tout le temps à la construction et aux règles* ».

Jusque là, la didactique de la conjugaison est plutôt stagnante, elle commença à bouger vers les années soixante avec Benveniste (1966-1974) et Weinrich (1989) dans sa grammaire textuelle qui divise les temps en fonction de deux mondes celui du commentaire et celui du récit, un point qu'on abordera dans le prochain volet théorique. Cette mouvance de la conjugaison trouva son épanouissement dans l'approche communicative qui propose de construire chacune des leçons autour des notions comme : le temps, l'espace, la durée ... qui sont les bases des principales tâches communicatives.

Pour conclure, selon ce petit balayage historique du statut de la conjugaison dans la didactique de la grammaire, nous constatons que le statut de la conjugaison et de la grammaire piétine avec modestie les méthodes didactiques. Il sied de mentionner aussi les deux principales méthodologies d'enseignement de la grammaire qui sont l'implicite et l'explicite deux principes notés par les méthodes directe (explicite) et indirecte (implicite) ,

---

<sup>9</sup>Dans le livre de Germain et Séguin : le point sur la grammaire.

<sup>15</sup>Noté dans le livre de GERMAIN Claude et Séguin Hubert, le point sur la grammaire, Clé international 1999.

ces notions ont été graduées par l'échelle de C.Faerch<sup>16</sup> (1986) et dont s'inspire l'enseignement de la conjugaison et de la temporalité narrative car celle-ci dans les écoles doit d'abord passer par un enseignement explicite à travers les exercices à trous et ensuite les maintenir dans la production écrite. Pour Dietrich, Klein et Noyau, (1995) ; ils estiment que la première activité donne de meilleurs résultats que la seconde. De ce fait qu'est ce que la temporalité narrative ?

### c) La temporalité verbale et adverbiale dans le récit :

La temporalité est l'un des indicateurs de l'enchaînement événementiel dans un texte écrit ou oral, celle-ci nommée « le système des temps » par Emil Benveniste et Weinrich se divise en deux parties ; « *erzählte welt* » qui veut dire « le monde raconté » et « *besprochene welt* » qui signifie à son tour « le monde commenté ». Le dernier concept fait référence au discours. Nous constatons deux types de temporalité ; une discursive et une autre qui nous intéresse et fait l'objet de notre étude qui est la narrative ou l'historique. Benveniste souligne que : « *le repère temporel du parfait ( passé composé) est le moment du discours, alors que le repère de l'aoriste (passé simple) est le moment de l'événement* » .

Le dictionnaire de la linguistique définit la temporalité comme « *...un trait grammatical permettant de situer un fait* », celle-ci se réalise à partir des emplois de verbes conjugués selon les situations qu'ils visent à inférer . Jean-michel Adam déclare dans son ouvrage « *la linguistique textuelle* » que « *...les formes verbales font partie des effets de sens propres aux textes* ». Dans le cas du récit qui est un genre littéraire incorporant le discours narratif est défini par Yves Lavandier comme la mise dans un ordre arbitraire et spécifique des faits d'une histoire. Il est donc un texte fondamental pour ce qui concerne la dimension temporelle, puisque procès, intervalles temporels et relations temporelles en forment l'ossature constitutive (cf. Combettes, François, Noyau et Vet 1996). Par ailleurs, les temps qui dominent le texte narratif et en particulier le conte sont ; en premier lieu les temps du passé car la majorité des récits transmettent un morceau du passé. Ces derniers selon Weinrich se présente de la même manière dans tous les types de récit (conte, mythe, légende.....) . Pour ce chercheur , le relief temporel ou l'emploi verbale des temps se décompose en deux parties : les temps du premier plan et les temps de l'arrière plan. Le dernier regroupe l'imparfait et le plus que parfait quant au premier ; il est déterminé par le passé simple et le passé antérieur .

---

<sup>16</sup>Dans le livre de Germain et Séguin : le point sur la grammaire

Ces derniers sont schématisés ainsi dans le livre de Weinrich : « *grammaire textuelle du français* »:

Relief temporel

ARRIERE-PLAN

*Imparfait*

*Plus-que-parfait*

PREMIER PLAN

*passé simple*

*passé antérieur*

Il faut noter que ce relief temporel se distingue de celui du récit oral où l'emploi du passé simple est fortement restreint, la même situation s'applique pour le passé antérieur. Ces temps (Passé Simple et Passé Antérieur) sont remplacés selon Weinrich par le passé composé à l'oral.

Après avoir souligné la distinction entre le relief temporel du récit oral et écrit, il nous est obligatoire d'élucider les caractéristiques de chaque temps employé. Nous allons entamer ces clarifications par les temps de l'arrière plan, qui sont :

### **1- L'imparfait :**

L'imparfait est caractérisé sémantiquement dans un texte narratif par sa neutralité pour ce qui est de la perspective temporelle. C'est pourquoi il sert avant tout à désigner l'arrière-plan dans les récits. Quand il participe à la fonction de mise en relief, il alterne avec le passé simple à l'écrit et avec le passé composé à l'oral. Cette fonction s'étend aussi aux micro-structures syntaxiques qui sont les phrases complexes. Ce que les élèves (collégiens) étudient dans les cours de grammaire intitulés : d'antériorité, postériorité et simultanéité. Exemple de phrase : « *il rentra tout de suite en France, car il craignait une révolution* ». En ce qui concerne la conjugaison de ce temps, celle-ci est marquée par les terminaisons suivantes : *ais-ait-ions-iez-aient*.

### **2- Le plus-que-parfait :**

Le plus-que-parfait appelé aussi rétro-imparfait est formé de l'imparfait des verbes morphèmes traditionnellement appelés auxiliaires ; être et avoir. Associés au rétro-participe.

On l'utilise principalement pour communiquer les antécédents de l'histoire qu'on raconte. Cette préhistoire est un arrière-plan qu'il est utile de connaître pour comprendre l'action principale de l'histoire. Ce retour en arrière est souvent en même temps un résumé ou un discours indirect.

Ces deux temps sont donc complémentaires dans l'expression de la temporalité qui est souvent mise en exergue dans les phrases complexes.

Quant au temps du premier plan ceux-ci se définissent et se caractérisent ainsi :

### **1- Le passé simple :**

Le passé simple, tout comme le présent et l'imparfait, est neutre pour la perspective temporelle, il désigne l'événement qui se détache sur le fond d'un environnement moins riche en actions (incidence).

Au collège celui-ci est défini comme un temps qui exprime une action achevée au passé et qui s'est produite une seule fois.

### **2- Le passé antérieur :**

Le passé antérieur appelé aussi rétro-passé simple, est au plus-que-parfait ce que le passé simple est à l'imparfait. Il partage avec le passé simple les restrictions d'emploi. Il n'est admis que dans le code écrit. Le passé antérieur est employé presque exclusivement après certaines conjonctions (quand, lorsque, après que, dès que, sitôt que, aussitôt que...) et seulement s'il est suivi dans le texte par un passé simple.

Ce temps est dans l'ensemble d'une fréquence extrêmement faible ; il signale un style très relevé.

Weinrich note que les temps du premier et second plan ne sont pas les seuls à exprimer la temporalité dans un récit car on pourrait retrouver le présent, le futur ou même le conditionnel, les deux dernières expriment une action qui se projette vers le futur quant au premier son emploi diffère selon les objectifs du narrateur car on peut exprimer la temporalité avec un présent « réel » ou « fictif ». Ces derniers peuvent être accompagnés par le subjonctif ; un temps dans lequel on peut distinguer deux formes : le subjonctif du commentaire et celui du récit dans le dernier cas le subjonctif marque un caractère modifiable de la situation.

Il faut souligner que les relations temporelles ne sont pas seulement signifiées par les différents tiroirs verbaux, mais également par des indicateurs temporels tels que les adverbes, locutions adverbiales, compléments circonstanciels ...

De ce fait, nous pouvons dire qu'il existe deux types de temporalité nécessaire pour la construction du récit ; une temporalité verbale et une autre adverbiale. En ce qui concerne la dernière celle-ci se présente sous deux types comme-celle de la verbale c'est-à-dire ; une temporalité adverbiable du commentaire et celle du récit , cette dernière se présente dans le texte narratif avec l'emploi des adverbes suivants : *ce jour là, à ce moment, la veille, l'avant-veille, le lendemain, l'année précédente, un jour.....*

Nous notons que ces derniers apparaissent, de préférence, avec les temps du récit. Ce qui nous permet de distinguer deux types d'adverbes ; les adverbes de premier-plan ,accompagnés par les verbes conjugués aux passé simple et au passé antérieur, et des adverbes d'arrière-plan accompagnés à leur tour par les verbes conjugués à l'imparfait et au plus-que parfait . Et ce que Weinrich départage dans le tableau ci-dessous (*grammaire textuelle*, page 339) :

Adverbes de premier plan	Adverbes d'arriere-plan
<i>Soudain, tout à coup, brusquement, subitement, tout de suite, immédiatement, sur-le-champ, promptement, aussitôt, vite, hâtivement</i>	<i>Longtemps, d'habitude, d'ordinaire, normalement, habituellement, régulièrement, doucement, graduellement, progressivement, à l'occasion, par moments</i>

Pour conclure, l'enseignement/ apprentissage de la temporalité du récit en classe de fle doit être mis en pratique c'est-à-dire en classe après l'acquisition des bases grammaticales de la langue, un point noté par Collette Noyau et Weinrich tout en précisant que celle-ci est exprimée d'une manière spontanée sans pour autant respecter les règles de la temporalité d'où l'importance de son enseignement, celui-ci doit d'abord être entamé par les activités grammaticales dites explicites telles que ; les phrases à compléter ou la conjugaison des verbes entre parenthèses . Avant l'activité implicite qui est la production écrite et qui pose le plus de difficultés chez les apprenants en Fle.

# Partie pratique

Notre partie pratique comporte les résultats et la démarche suivie pour l'analyse des activités proposées aux élèves de deuxième année moyenne, dans le but de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de notre travail "l'enseignement/ apprentissage de la temporalité verbale et adverbiale améliorerait la production écrite d'un conte". Celle-ci est appuyée par les travaux de Colette Noyau et Weinrich.

Nous tenons, tout d'abord, à donner des précisions sur le public accessible qui est constitué de vingt-deux (22) élèves, scolarisés en deuxième année collège, dont treize filles et neuf garçons. Ces derniers suivent leur scolarité à l'école Chatt Nouveau II -El Chatt- Wilaya D'El Tarf.

L'école où nous avons suivi notre stage se situe à treize kilomètres de la wilaya d'Annaba et de cinquante kilomètres de l'université d'El Tarf.

Notre stage s'est déroulé en trois séances dans lesquelles la Directrice et l'enseignante de français nous ont permis d'accéder à l'établissement et à la classe avec laquelle nous avons travaillé.

La première séance, a constitué le point de départ de notre travail, celle-ci, a fait l'objet d'un entretien semi-directif avec l'enseignante de notre public.

Après les présentations et la permission de cet entretien nous avons procédé par les questions suivantes auxquelles nous avons eu des réponses sans refus:

**A) comment se fait l'enseignement/ apprentissage de la temporalité verbale et adverbiale d'un conte? C'est-à-dire l'enseignement/ apprentissage des temps du conte et leur relation avec les adverbes?**

\* l'enseignement de la temporalité narrative se déroule durant plusieurs séances et partagé en plusieurs séquences. Dans la première séquence (*je découvre la situation initiale du conte*) du projet I intitulé; "*Nous rédigeons un recueil de conte qui sera lu aux camarades d'un autre collège*".

Nous entamons cette séquence par les activités de vocabulaire, conjugaison des verbes à l'imparfait avec ses valeurs. Cette activité se fait selon les critères de l'approche par

compétence qui consiste en la conjugaison des verbes entre parenthèses dans un texte donné. Nous enchaînons par la suite avec les adverbes appelés dans le manuel scolaire: les mots qui structurent un conte.

**B) Est-ce que les élèves sont amenés à rédiger un conte après acquisition de ces activités?**

\*Oui, mais à la fin du projet c'est-à-dire après la maîtrise de la conjugaison, grammaire et vocabulaire mobilisant la construction d'un texte.

**C) Comment se fait cette construction rédactionnelle?**

\*Après chaque fin de séquence, les élèves sont contraints de réintégrer les acquis dans les ateliers d'écriture.

**D) Quelles sont les flagrantes erreurs remarquées dans les écrits des élèves?**

\*Nous remarquons un refus à cette activité avec une difficulté de la part des élèves à reproduire les acquis.

**Par exemple?**

\*l'emploi d'un vocabulaire inadéquat, la difficulté à conjuguer avec emploi de l'infinitif comme stratégie. Une incapacité à reproduire les acquis.

**E) quel est, selon vous, l'origine de ces difficultés?**

\*Je trouve que ces difficultés sont dues à un manque de lecture et de révision de la part des élèves c'est-à-dire ils ne fournissent pas d'effort en dehors de l'école. De plus le volume horaire attribué est de quatre heures, cela ne nous permet pas d'avoir un suivi continu. Nous essayons de compenser ce manque de temps avec des devoirs à faire à la maison mais cela demeure insuffisant.

Nous constatons durant cet entretien que l'activité d'écriture se déroule dans des ateliers et avant sa réalisation plusieurs acquis doivent être maîtrisés. Ces derniers s'exercent par la pratique d'exercices avant d'arriver à la construction textuelle.

Selon Weinrich et Noyau, les élèves trouvent plus de difficultés à exprimer la temporalité dans la production écrite que dans les exercices d'où l'importance de l'enseignement de la grammaire avant la production écrite.

Nous allons essayer de montrer l'impact de l'enseignement de la temporalité sur la

production écrite d'un conte en suivant une démarche quantitative. Celle-ci fera l'objet d'une comparaison entre deux activités proposées:

La première consiste en un texte à trous dans lequel les élèves conjugueront les verbes entre parenthèses selon l'adverbe qui les précède ou la situation d'énonciation c'est-à-dire les verbes employés dans la situation initiale, finale, Etc.

Nous avons proposé aux élèves un extrait du conte de DASSY Lucile<sup>17</sup> intitulé : « *La porte aux malheurs* » avec la consigne suivante :

**Conjuguez les verbes entre parenthèses au temps qui convient :**

Il (être).....une fois, une jeune fille qui (vivre)..... dans un petit village et dont la famille (être) très pauvre. Cette petite fille (être)..... très curieuse et très malheureuse car elle ne (pouvoir)..... pas aller découvrir les secrets du village.

Un jour, elle (rencontrer)..... sur le marché une vieille dame avec un nez crochu, Cette personne lui (donner)..... un plan du village avec l'accès à une toute petite ruelle. Elle (dire)..... que personne n'avait jamais osé rentrer là-bas. Il faut dire que cela (se passer).....dans un pauvre village qui (être)..... assez mal fréquenté.

La seconde activité, quant à elle a porté sur la consigne suivante : Rédigez en quelques lignes un conte de votre choix.

---

<sup>17</sup>A rédigé le conte « la porte aux malheurs » quand elle était élève au collège Léonard De Vinci Guigneville Sur Essonne.

## **I-Analyse de la première activité :**

La première activité citée ci-dessus contient dix verbes à conjuguer avec deux adverbes indicateurs de l'emploi du temps des verbes. Le premier indique l'emploi de l'imparfait dans la formule d'entrée (il était une fois) et le second indique l'emploi du passé simple dans les événements (un jour, elle rencontra....). Dans le reste de l'extrait du conte l'élève serait apte à conjuguer les verbes selon le déroulement des événements.

Dans notre deuxième séance de stage dans laquelle cette activité a été réalisée, nous avons eu vingt-et-un élèves sur vingt-deux qui ont répondu à cet exercice<sup>18</sup>.

Nous citerons ci-dessous le nombre des verbes conjugués correctement et incorrectement :

**Le premier élève:** a eu zéro verbe juste sur dix. Avec un ajout d'un "S" pour chaque verbe entre parenthèses. Exemple: être=êtreS. Nous supposons à partir de ces résultats que l'élève 1 n'a pas compris la consigne ou au contraire ne sait pas conjuguer.

**Le second élève:** dans la copie du second élève nous constatons un emploi correct de l'imparfait exemple: il était, vivait, etc. Avec emploi du présent simple à la place du passé simple exemple: cela se passe. Nous tolérons cet emploi vu que l'élève a détecté le changement temporel du conte.

**Le troisième élève:** celui-ci a employé trois verbes justes sur dix dont deux verbes conjugués à l'imparfait; le premier est employé dans la situation initiale du conte :il était une fois et le second dans les événements du conte : cela se passait. Quant au troisième verbe, il est conjugué au passé simple après l'adverbe; un jour, elle rencontra. Nous remarquons aussi que l'élève a gardé un verbe à l'infinitif : pouvoir. En ce qui concerne les six autres verbes; l'élève a ajouté la terminaison de l'imparfait au verbe entre parenthèse exemple;êtreat.

**Le quatrième élève:** a employé un seul verbe juste sur dix dans la situation initiale: il était une fois. Dans les neuf autres verbes, l'élève a utilisé des participes passés exemple: été, donné.

**Le cinquième élève:** a employé un seul verbe juste sur dix qui est le verbe pouvoir

---

<sup>18</sup>Voir annexes, activité I

conjugué à l'imparfait : elle ne pouvait. L'élève, dans le reste des verbes employé la terminaison de la deuxième personne du pluriel au présent (ez) à la place de la terminaison de l'imparfait (ais,ait) parce q'on entend (ez) le son (é).

**Le sixième élève:** a eu zéro verbe juste sur dix. Avec une confusion des temps et des groupes de verbes exemple: pouvaissent.

**Le septième élève:** nous constatons un emploi correct dell'imparfait dans le premier paragraphe ce qui nous donne cinq verbes justes employés à l'imparfait. Dans le second paragraphe l'élève a inversé le passé simple avec l'imparfait.Néanmoins ses verbes sont correctement conjugués.

**Le huitième élève:** cet élève a réécrit cinq verbes à l'infinitif. Les cinq autres verbes sont conjugués au présent simple avec un désaccord avec le pronom personnel exemple: une jeune fille qui vivons.

**Le neuvième élève:** a employé trois verbes justes.Les deux premiers sont conjugués à l'imparfait (il était une fois/ elle ne pouvait) le troisième verbe est conjugué au passé simple après l'adverbe de temps: un jour, elle rencontra. Dans les huit autres verbes l'élève n'a mentionné que le radical du verbe sans la terminaison, exemple: viv du verbe vivre.

**Le dixième élève:** celui-ci a conjugué le sujet au lieu du verbe, exemple: fille= fillent.

**Le onzième élève:** emploi de six verbes justes conjugués à l'imparfait avec un emploi d'un verbe au présent (cela se passe) ce dernier n'affecte pas le sens du conte. Dans les trois autres, l'élève a ajouté un "S" aux verbes à l'infinitif. Ce qui nous donne sept bonnes réponses.

**Le douzième élève:** nous constatons une conjugaison grammaticalement correcte avec une incohérence sémantique c'est-à-dire que l'apprenant a employé l'imparfait à la place du passé simple et le passé simple à la place de l'imparfait. Exemple: il fut une fois/ un jour, elle rencontra.

**Le treizième élève:** a eu cinq verbes correctement conjugués à l'imparfait dans le premier paragraphe. Quant au second, il a réécrit les verbes à l'infinitif.

**Le quatorzième élève:** la formule d'entrée du conte est incorrecte avec l'emploi du passé simple au lieu de l'imparfait (il fut une fois). Nous remarquons une incapacité à relire le passé simple avec l'adverbe exprimant une action courte (un jour, elle rencontrait/ lui donnait). Dans le reste du texte l'élève a respecté la conjugaison des verbes. Nous retenons donc trois erreurs sur dix.

**Le quinzième élève:** dans l'exercice du quinzième élève, nous constatons un emploi correct du verbe être dans la situation initiale. Avec deux autres verbes justes conjugués à l'imparfait (pouvait/ était). Ainsi que deux verbes conjugués au présent simple au lieu du passé simple, ces derniers n'affectent pas le sens du texte. Les cinq autres verbes sont réécrits à l'infinitif (être/ vivre).

**Le seizième élève:** la copie de cet élève représente un refus à la conjugaison avec la mention des terminaisons de l'imparfait sans apporter de modification morphologique aux verbes.

**Le dix-septième élève:** l'élève a conjugué tous les verbes à l'imparfait ce qui nous donne quatre erreurs sur dix.

**Le dix-huitième élève:** nous constatons un emploi correct des temps avec zéro erreur sur dix.

**Le dix-neuvième élève:** l'élève de la dix-neuvième copie a respecté les temps du conte avec huit verbes. Les deux autres verbes sont conjugués au passé simple au lieu de l'imparfait.

**Le vingtième élève:** cet élève tout comme le précédent a respecté les temps du conte avec huit verbes.

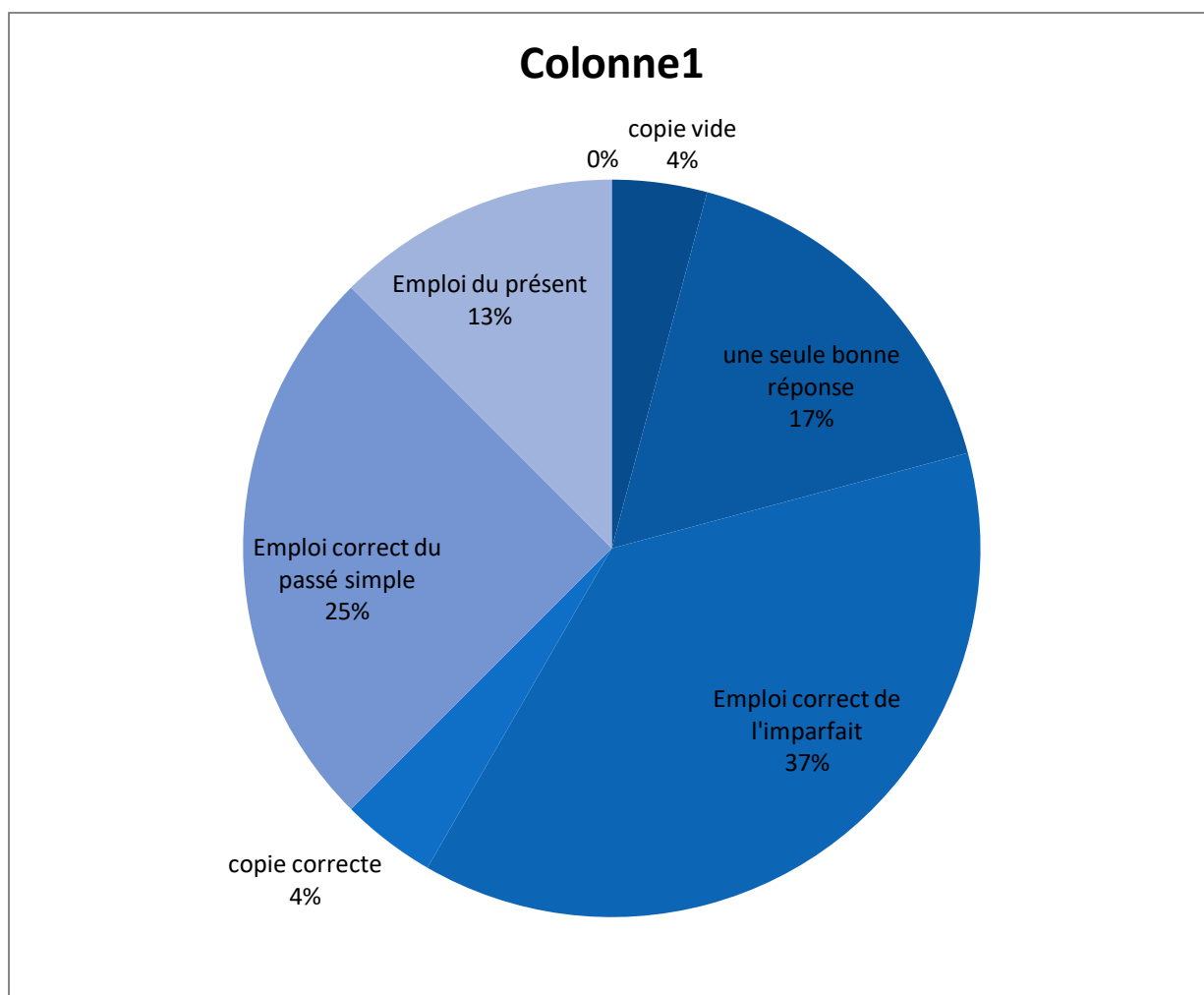
**Le vingt énième élève:** il a reproduit les verbes à l'infinitif en leur ajout un "S" ce qui nous donne zéro verbe juste.

**Le vingt-deuxième élève:** a rendu la copie vide.

A partir de cette courte analyse, nous observons que la majorité des élèves éprouvent

des difficultés à établir une liaison entre les temps et le contexte de narration ainsi que les adverbes qui sont un élément primordial pour déterminer le temps du verbe à conjuguer. Nous avons cinq copies sur vingt-deux qui ne comportent aucune bonne réponse dont une copie vide. Deux autres copies ayant une seule bonne réponse. Les quinze copies restantes sont partagées entre un emploi correct de l'imparfait et du passé simple. En outre, certains élèves ont préféré employer le présent simple au lieu du passé simple, pour ce dernier cas nous retenons trois d'entre eux ayant utilisés le présent.

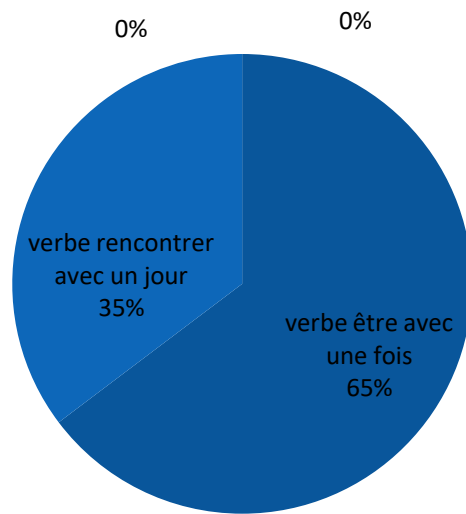
Nous schématisons les résultats obtenus dans la colonne suivante :



Quant aux nombres d'élèves ayant conjugué à l'imparfait le verbe être avec l'adverbe « une fois » ils sont onze sur vingt-deux. Et avec l'adverbe « un jour » le verbe rencontrer au passé simple, nous avons obtenus six sur vingt-deux.

Nous schématisons ces derniers chiffres dans colonne suivante :

## Colonne2



## II-Analyse de la deuxième activité :

La deuxième activité, contrairement à la première dans laquelle les apprenants devaient conjuguer les verbes entre parenthèses, porte la consigne suivante: Rédigez en quelques lignes un conte de votre choix. Celle-ci a pour but de comparer l'expression de la temporalité narrative avec la première activité dans le but de confirmer ou infirmer notre hypothèse intitulée ; l'enseignement/ apprentissage de la temporalité verbale et adverbiale améliorerait la production écrite d'un conte. Avant la réalisation de cette activité nous avons demandé à notre public composé de vingt-deux élèves quel était leur conte préféré afin de mener à bien l'analyse de notre deuxième activité. Tout en leur demandant de nous résumer le conte choisi. Suite à ce court débat, nous leur avons demandé de rédiger le conte du petit chaperon rouge<sup>19</sup>. Cinq d'entre eux ont refusé de rédiger ce conte dont trois garçons le trouvant destiné aux filles. Ils ont en revanche rédigé le conte d'Aladin<sup>20</sup>. Les deux autres sont des filles ne connaissant pas le conte du petit chaperon rouge ont choisi le même conte que les trois autres garçons.

Cette activité a fait l'objet de notre dernière séance de stage. Celle-ci s'est déroulée après la fin du projet I du manuel scolaire de deuxième année moyenne. Suite à l'enseignement/ apprentissage de ce projet « *Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collègue* » partagé en quatre séquences :

La séquence 1 : Je découvre la situation initiale du conte, celle-ci fait l'objet d'enseignement des différents adverbes de formules d'entrée tel que "jadis" ,la conjugaison des verbes à l'imparfait avec leur orthographe pour cela une séance de dictée y est consacrée, ainsi que l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire à partir d'exercices sur les compléments de phrases.

La séquence 2 : Je découvre la suite des événements du conte, dans cette séquence l'apprenant apprend à conjuguer les verbes du premier et deuxième groupe au passé simple avec ses valeurs et sa différence avec l'imparfait. D'autres séances sont consacrées aux mots qui structurent un conte ces derniers sont sensés faciliter la conjugaison des verbes dans les exercices à trous aussi bien que dans la production écrite.

---

<sup>19</sup>Le Petit Chaperon rouge est un conte appartenant à la tradition orale. En Europe, il est principalement connu par le biais des versions collectées et retranscrites par Charles Perrault en France et par les frères Grimm en Allemagne. Il est publié pour la première fois en France en 1698 par Perrault dans Les Contes de ma mère l'Oye.

<sup>20</sup>Aladin ou la Lampe merveilleuse est un conte traditionnel arabo-perse.

La séquence 3 : J'insère le portrait des personnages dans un conte, cette séquence fait l'objet d'enseignement d'adjectif avec ses pluriels, genres dans le but de les insérer dans les écrits des élèves.

Quant à la séquence 4 : Je découvre la situation finale du conte. Tout comme la première séquence, elle vise un enseignement/ apprentissage d'adverbes de clôture avec le vocabulaire nécessaire pour clôturer un conte.

La compétence globale de l'enseignement de ce projet est : raconter à travers un conte. Nous constatons à partir de ce court aperçu du contenu du projet I que les élèves ont les acquis nécessaires pour exprimer la temporalité verbale et adverbiale dans la production écrite d'un conte.

Nous citerons ci-dessous le nombre et la manière avec laquelle les apprenants ont exprimé la temporalité dans leurs écrits. Nous avons eu vingt-deux copies sur vingt-deux dont deux élèves qui ont rédigé uniquement la situation initiale du conte et six élèves n'ayant pas mentionné la situation finale du conte. Nous avons pris comme critères d'analyse:

\*L'ossature du texte c'est-à-dire: respect de la situation initiale, les événements et la situation finale, l'emploi d'adverbes dans les trois étapes du conte.

\*La conjugaison des verbes à l'imparfait et au passé simple avec le respect de leurs valeurs et leur relation avec l'adverbe qui les précède.

**Le premier élève:** nous a expliqué les caractéristiques du conte sans en rédiger un. Exemple: les verbes employés sont l'imparfait et le passé simple/ il y a dans le conte une situation initiale, et finale. Nous déduisons que cet élève n'a pas compris la consigne.

**Le second élève:** a employé une formule d'entrée juste; il était une fois. Avec absence de verbes et d'adverbes dans le reste du conte exemple: il la lampe magique.

**Le troisième élève:** n'a mentionné que la formule d'entrée du conte; il était une fois.

**Le quatrième élève:** n'a pas utilisé une formule d'entrée. Dans sa rédaction, il y a absence de verbes et d'adverbes. L'élève nous dévoile la situation finale du conte dans une phrase nominale.

**Le cinquième élève:** emploi de la formule d'entrée avec le verbe être à l'infinitif (il

être une fois). Absence d'adverbes et de verbes conjugués c'est-à-dire que l'apprenant a mis tous les verbes de sa rédaction à l'infinitif avec absence de la situation finale.

**Le sixième élève:** dans la copie de cet élève nous remarquons un emploi correct de la formule d'entrée. Dans les événements, l'élève a employé un seul verbe à l'infinitif (le petit chaperon rouge aller). Quant à la situation finale, les verbes sont conjugués au présent avec absence d'adverbe de clôture.

**Le septième élève:** a utilisé la formule d'entrée (il était une fois), nous observons une absence d'adverbes dans les événements et la situation finale. Les verbes sont conjugués au présent simple.

**Le huitième élève:** dans la copie du huitième élève nous remarquons une absence du verbe être dans la formule d'entrée (il une fois) avec absence de mots qui structurent un conte c'est-à-dire les adverbes. Les verbes de son conte ne sont pas conjugués c'est-à-dire les verbes sont à l'infinitif (aller/réfléchir)

**Le neuvième élève:** l'élève a respecté l'ossature du conte c'est-à-dire: une formule d'entrée pour la situation initiale, un adverbe pour introduire les événements et un autre pour conclure le conte. Nous constatons un emploi correct de l'imparfait dans la situation initiale. En ce qui concerne les autres verbes du conte, ils sont conjugués au présent simple.

**Le dixième élève:** le scripteur de la dixième copie n'a pas su orthographier le verbe être dans la formule d'entrée en la rédigeant telle qu'elle se prononce (il étéune fois) Dans les événements les verbes sont à l'infinitif. Quant à la situation finale celle-ci n'est pas introduite pas un adverbe avec emploi de sujet sans verbe.

**Le onzième élève:** Nous constatons dans la copie de cet élève une absence de la situation finale avec un emploi correct de la formule d'entrée. L'élève n'a pas employé d'adverbe dans les événements et ses verbes sont l'infinitif (aller/ rencontrer)

**Le douzième élève:** Tout comme le cinquième élève, nous remarquons un emploi du verbe être à l'infinitif dans la formule d'entrée (il être une fois) .Il a introduit ses événements avec l'adverbe 'un jour' avec conjugaison des verbes au présent simple.

**Le treizième élève:** respect de l'ossature du texte. Respect de la formule d'entrée. Emploi du présent simple dans les événements et la situation finale.

**Le quatorzième élève:** l'élève quatorze n'a pas mis une situation finale dans sa rédaction. Nous constatons un emploi correct de l'imparfait dans la situation initiale et les événements (chaperon rouge vivait). L'élève n'a employé que deux adverbes le premier est dans la formule d'entrée (une fois) et le second dans les événements (soudain) celui-ci est en revanche suivi du verbe aller à l'infinitif.

**Le quinzième élève:** la situation initiale du conte est malorthographiée (etêune fois). Emploi d'un seul adverbe dans les événements (un jour) avec emploi des verbes à l'infinitif. Nous constatons une absence de la situation finale.

**Le seizième élève:** Nous constatons une absence de la situation finale tout comme l'élève précédent. La formule d'entrée est correctement employée avec emploi des verbes à l'infinitif dans la situation initiale et les événements. Quant aux adverbes, nous n'avons trouvé que deux; le premier dans la formule d'entrée et le second dans les événements (un jour) suivi du verbe rencontrer à l'infinitif.

**Le dix-septième élève:** Nous constatons une absence d'événements et de situation finale dans la rédaction de l'élève avec la rédaction que de la situation initiale introduite par l'adverbe (jadis) suivi du verbe vivre à l'imparfait.

**Le dix-huitième élève:** cet élève a respecté l'ossature du conte ainsi que l'emploi des temps et leur relation avec les adverbes qui les précèdent. Exemple (il était une fois/ vivait) dans la situation initiale. Les événements sont introduits par l'adverbe un jour suivi du verbe arriver au passé simple (le petit chaperon rouge arriva) les événements courts sont soutenus par l'emploi du passé simple ( le loup demanda/ elle alla/ le loup mangea/ le chasseur tira). En ce qui concerne la situation finale, celle-ci est introduite par l'adverbe soudain, quant aux verbes de la clôture du conte, ils sont conjugués à l'imparfait (le petit chaperon rouge vivait heureuse avec sa grand-mère)

**Le dix-neuvième élève:** l'élève a respecté l'ossature du conte. Il n'a en revanche,

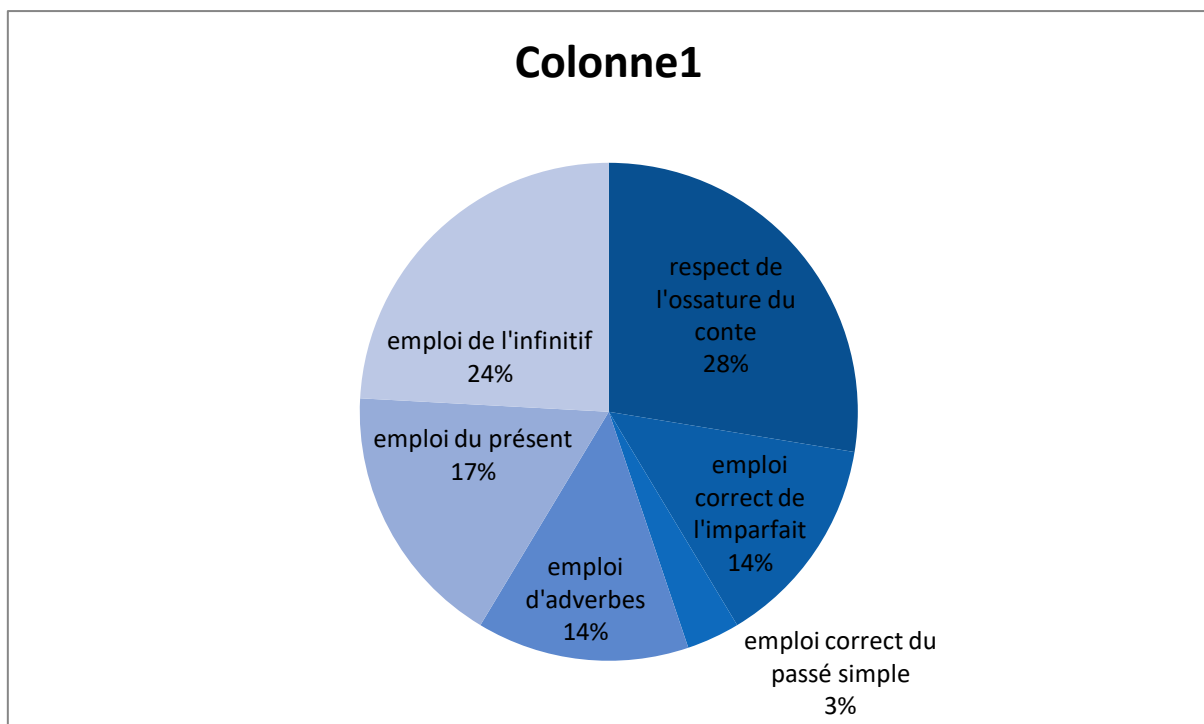
employé qu'un seul adverbe dans la formule d'entrée avec la conjugaison du verbe être à l'imparfait. Les autres verbes du conte sont à l'imparfait avec un verbe à l'infinitif (dormir)

**Le vingtième élève:** respect de l'ossature du conte. Nous constatons une formule d'entrée correcte (il était une fois) ainsi qu'une absence d'adverbes avec emploi du présent simple dans le reste du conte.

**Le vingt-énième élève:** Nous constatons une absence de situation finale et d'adverbes dans le conte. L'élève a employé le présent simple dans sa rédaction.

**Le vingt-deuxième élève:** cet élève n'a rédigé que la situation initiale avec formule d'entrée orthographiée incorrectement (tétéune fois). Dans sa courte situation initiale, nous observons aussi une absence de verbes.

Nous schématisons les résultats obtenus de la deuxième activité dans la colonne suivante :



### III-Comparaison des deux activités :

Les chiffres donnés durant notre analyse de la deuxième activité, nous révèlent une difficulté importante à exprimer la temporalité verbale et adverbiale dans la production écrite d'un conte malgré l'enseignement/ apprentissage du conte choisi pour la rédaction ainsi que les compétences grammaticales acquises. Nous avons obtenu une seule copie sur vingt-deux ayant employé le passé simple après un adverbe de premier plan. Ce résultat nous montre les difficultés des élèves face à la conjugaison du passé simple, sa valeur ainsi que les adverbes qui le précède. A cet effet, nous avons recueilli sept élèves sur vingt-deux ayant utilisé l'infinitif comme stratégie de fuite à la conjugaison. Ce que Weinrich appelle ; l'emploi de verbes non-fléchi c'est-à-dire verbes non conjugués. De plus, cet emploi c'est-à-dire l'emploi de verbes non fléchi nous l'avons aussi observé dans les deux activités proposées. Les élèves ont utilisé, comme autre stratégie suite à une incapacité de conjuguer les verbes au passé simple, le présent simple.

En ce qui concerne l'emploi de l'imparfait et des adverbes dans la production écrite d'une manière cohérente, nous n'avons obtenu que quatre élèves sur vingt-deux ayant appliqué les règles grammaticales acquises durant les quatre séquences du projet I. Par ailleurs, dans la première activité contrairement à la seconde les élèves ont su conjuguer les verbes à l'imparfait selon leur contexte d'énonciation et dont le pourcentage est de 65% supérieur à celui de la seconde activité qui est de 14%. Pour cela, nous nous posons la question suivante: faut-il préciser la consigne aux élèves pour qu'ils sachent qu'ils doivent mettre en pratique leur acquis? En outre, l'emploi du passé simple est de 25% dans la première activité, un écart de 22% par rapport à la deuxième activité qui a donné le chiffre de 3%.

En ce sens, L'idée que soutient Colette Noyau, dans son article la temporalité narrative dans le récit, celle-ci trouve que la temporalité est un processus lent et graduel.

# Conclusion

Avant de donner la conclusion de notre travail, il nous semble nécessaire de rappeler de quoi il s'agit dans notre question et hypothèse de travail. Dans notre introduction, nous avons mis en premier lieu l'accent sur notre domaine de recherche qui est la didactique de la grammaire du FLE. Celle-ci a changé de statut d'une méthode à une autre et a connu son apogée dans la méthode communicative vers les années soixante-dix. Nous avons ensuite mis l'accent sur la production écrite d'un conte dans laquelle plusieurs règles doivent être maîtriser pour sa réalisation. Gérard VIGNER maintient cette idée et dit que : « *Toute personne capable de maîtriser les règles de bonne formation de la phrase dans une langue donnée sera ainsi capable de produire toutes sortes de phrases.* » (Vigner<sup>21</sup>, 2004, p. 36). A cet effet, nous nous sommes intéressés à l'enseignement/ apprentissage de la temporalité narrative, qui dans notre pays se fait à l'aide de l'approche par compétence, et son impact dans la production écrite d'un conte. Ce travail s'est déroulé au près des élèves de deuxième année moyenne de l'école ChattrnouveauII, wilaya d'El-Tarf et a eu comme soubassement théorique les travaux de Colette Noyau et Weinrich ainsi que la thèse de Trévisiol<sup>22</sup>. Une fois que nous avons fait le choix de notre cadrage théorique, nous avons formulé la question de recherche suivante: « Quel est l'impact de l'enseignement/ apprentissage de la temporalité verbale et adverbiale dans la production écrite d'un conte chez les élèves de deuxième année moyenne ». En ce sens, l'hypothèse émise est : « L'enseignement/ apprentissage de la temporalité verbale et adverbiale améliorerait la production écrite d'un conte ». Pour infirmer ou confirmer cette dernière, nous avons procédé notre pratique de classe avec deux activités<sup>23</sup> ; la première a fait l'objet d'un exercice à trous remis aux élèves et dans lequel ils ont conjugué des verbes entre parenthèses, cette pratique a eu 4% c'est-à-dire un seul élève sur vingt-deux ayant répondu correctement avec deux autres ont commis deux erreurs seulement, 25% ont employé correctement le passé simple et 37% ont conjugué correctement à l'imparfait. Quant à la seconde activité qui a fait l'objet d'une production écrite d'un conte ; nous avons obtenu une seule copie correcte, 3% des élèves ont employé le passé simple et 14% ont utilisé l'imparfait.

---

<sup>21</sup>Noté dans le livre de GERMAIN Claude et Séguin Hubert, le point sur la grammaire, Clé international 1999.

<sup>22</sup>Voir chapitre des travaux antérieurs

<sup>23</sup>Voir partie pratique

Nous constatons à partir de là que notre hypothèse est nuancée car d'une part elle confirme et rejoint l'idée de Weinrich dans laquelle il déclare que les activités de grammaire apportent de meilleurs résultats que celles communicatives c'est-à-dire de production écrite. D'autre part elle infirme l'idée que l'enseignement/ apprentissage de la grammaire améliorerait la production écrite des élèves.

Mener un travail sur la temporalité n'est pas une chose simple car les difficultés rencontrées, à savoir le manque de documentation pour la collecte des données ainsi que la réalisation de la pratique de classe qui ont joué en notre défaveur. Cela n'a pas, en revanche, joué sur notre volonté d'avancer dans notre modeste travail.

En conclusion, cette étude nous ouvre le chemin vers d'autres travaux ceci nous permettra d'exploiter en large le domaine de la didactique de la grammaire en général et la temporalité narrative en particulier.

## Références bibliographiques

### Ouvrages

ADAM Jean-Michel, *la linguistique textuelle*, Collection Cursus, Paris 2008

DUBOIS Jean, *le dictionnaire de la linguistique*, Larousse, Paris 2001

GERMAIN Claude et Séguin Hubert, *le point sur la grammaire*, Clé international, Paris 1999.

LITS Marc, *du récit au récit médiatique*, Info&Com, Paris 2008.

MELEUC Serge, FAUCHART Nicole Éditions Bertrand-Lacoste, CRDP Midi Pyrénées, 1999

WEINRICH Harald, *la grammaire textuelle*, Edition : didier, Paris 1989.

### Articles

NALAN Hanife , l'exploitation du conte en FLE ; l'exemple de la petite fille aux allumettes, paru dans *The Journal of International Social Research* (2011)

NOYAU Colette, Le développement de la temporalité dans le récit : processus de morphologisation et construction du texte, Paru dans *SILTA* (1998)

PascaleTrévisiol, L'Expression de la temporalité et de la spatialité dans le discours d'apprenants japonais de français, paru dans *Structures formelles du langage - UMR 7023*(2009)

YOUSSEF Natalia, La place de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE, publié dans "*De l'enseignement DU français à l'enseignement EN Français en contexte universitaire, Damas : Syrienne, République Arabe* (2010)"

### Biblio web

Wikipedia

[www.Françaisfacile.fr](http://www.Françaisfacile.fr)

[www.lepointfle.fr](http://www.lepointfle.fr)

<http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/tnarrative/tnintegr.html>

<http://www.edufle.net/Constructions-verbales-et,270.html>

[http://www.clg-vinci-guigneville.ac-versailles.fr/FR\\_travaux.htm](http://www.clg-vinci-guigneville.ac-versailles.fr/FR_travaux.htm)

# Annexes

# Annexe I

# Annexe II