

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE
N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES ETANGERES

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

Par: **AHMED ISSAM**

Intitulé

**Vers une aisance dans les pratiques de la
concordance des temps lors de la production
écrite en F.L.E.**

Cas des apprenants de la 3^{ème} A.S. Filière : Lettres et Langues Étrangères.

Du lycée Djaber Ibn Hayane - M'sila -

Soutenu devant le jury composé de:

Dr . GHERBAOUI Omar

Université de M'sila

Président

Dr. SLITANE Kamel

Université de M'sila

Rapporteur

MESSAOUR Amir

Université de M'sila

Examineur

Année universitaire : 2017/2018

Remerciement

Je tiens tout d'abord à remercier Allah

*Je tiens à remercier chaleureusement mon encadrant; mon directeur de recherche **Dr. Slitane Kamel**, pour toute son aide et pour son dévouement afin de réaliser ce précieux travail de recherche.*

Je tiens également à remercier toute personne ayant participé à la réalisation de ce travail de recherche et bien sûr Mmes et MM les membres du jury d'avoir bien voulu prendre en considération et lire ce précieux mémoire.

M.AHMED ISSAM.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail,

A ma mère ;

*pour qui ma reconnaissance ne cesserait de s'incliner
devant ses pieds.*

A mon père ;

*L'expression de ma gratitude et de ma profonde
affection.*

A mes frères;

*Espérant qu'ils retrouveront dans ce travail toute ma
reconnaissance*

A tous ceux qui;

(re) connaissent la valeur des études et du travail.

| Table des matières | | Page |
|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------|
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | | 06 |
| Phase théorique | | |
| CHAPITRE .I. | Le verbe & Les relations temporelles | 11 |
| Introduction partielle. | | 11 |
| I.1.Qu'est-ce qu'un verbe . | | 11 |
| I.1.1. Définition | | 11 |
| I.1.2. Rôle et sens des formes verbales. | | 11 |
| I.2. Les différents types de verbe . | | 14 |
| I.2.1. Les verbes auxiliaires : "être et avoir" . | | 14 |
| I.2.2. Les semi – auxiliaires . | | 15 |
| I.2.3. Les verbes d'action et les verbes d'état . | | 16 |
| I.2.4. Les verbes intransitifs, transitifs et attributifs . | | 16 |
| I.3. Comment conjuguer les verbes ? | | 18 |
| I.3.1. Composition des formes verbales. | | 18 |
| I.3.2. Construction de la conjugaison d'un verbe. | | 19 |
| I.3.3. La structure du groupe verbal. | | 21 |
| I.4. Les relations temporelles. | | 21 |
| I.4.1. La concordance des temps - aperçu général- | | 21 |
| I.4.2. La concordance des temps à l'indicatif. | | 22 |
| I.4.3. La relation entre le discours rapporté et la concordance du temps | | 23 |
| Conclusion partielle. | | 24 |
| CHAPITRE .II. | Production écrite au sein du lycée. | |
| Introduction partielle. | | 26 |
| II.1. La production écrite – aperçu général -: | | 26 |
| II.1.1. Processus d'écriture. | | 27 |
| II.1.1.1. La planification textuelle. | | 28 |
| II.1.1.2. La mise en texte ou textualisation. | | 29 |
| II.1.1.3. La révision et la correction. | | 29 |
| II.1.2. La situation de communication écrite . | | 29 |
| II. 2. La cohérence et la cohésion textuelle | | 31 |
| II.2.1. La cohérence textuelle: | | 31 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| II.3.2. La cohésion textuelle: | 32 |
| II.3.Discours et récit selon E. Benveniste | 33 |
| III.3.1. Le récit « l'histoire » | 33 |
| III.3.2. Le discours : | 34 |
| III.3.3. Distinction récit / discours : | 35 |
| II.4. Difficultés des apprenants dans l'acquisition de l'écrit au lycée. | 36 |
| II.5.1. Difficulté orthographique du français : | 36 |
| II.5.2. Difficulté de la conjugaison française : | 37 |
| II.5.3. Difficulté de la concordance des temps verbaux. | 38 |
| Conclusion partielle. | 38 |
| Phase pratique. | |
| CHAPITRE .III. | Analyse du corpus |
| Introduction partielle. | |
| | 41 |
| III.1. Présentation de l'établissement et du public visé . | 41 |
| III.1.1. Le lieu de l'enquête : | 41 |
| III.1.2. l'échantillon | 41 |
| III.2. le Français dans le cycle secondaire, quels enjeux et perspectives ? | 42 |
| III.2.1. Le profit d'entrée et de sortie de l'apprenant. | 43 |
| III.2.1.1. Profil d'entrée en 3 ^{ème} A.S | 43 |
| III.2.1.2. Profil d'entrée en 3 ^{ème} A.S | 43 |
| III.3. Déroulement du recueil de données | 44 |
| III.3.1. Les outils méthodologiques . | 45 |
| III.3.1.1. Le questionnaire : | 45 |
| III.3.1.2. Objectif du questionnaire : | 45 |
| III.3.1.3. Etude portant sur l'usage la concordance des temps dans la production écrite en FLE | 47 |
| III.3.1.4. Grille d'analyse des difficultés des apprenants vis-à-vis de la concordance des temps en production écrite. | 49 |
| Conclusion partielle. | 50 |
| CHAPITRE .IV. | Analyse et interprétation des résultats . |
| Introduction partielle. | |
| | 52 |

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction générale

L'apprentissage d'une langue étrangère nécessite un processus durable de connaissances relatives à deux compétences, celles de l'oral et de l'écrit. Savoir concorder des temps verbaux, à l'écrit à bon escient, est l'une d'habiletés essentielles en matière de didactique de la conjugaison française que l'apprenant doit acquérir.

En fait, l'art de la conjugaison est enseigné comme étant une discipline à part entière, elle est fréquemment une matière défavorable, tant par les apprenants que par les enseignants du français langue étrangère (F.L.E), car ces derniers se contentent d'affirmer que celle-ci se veut complexe et pleine d'irrégularités. Les apprenants se retrouvent à maintes reprises devant une situation problème bloquante, qui les démotive. De ce fait, il semble donc difficile de se familiariser avec l'apprentissage de la conjugaison en question; comme l'affirme *Marie Berchoud* : « *Le temps d'un verbe montre la position de celui qui parle par rapport à celui qui dit et le situe dans le temps* ». ¹

En effet, la théorie verbale de *Jean Dubois* nous montre que le temps et l'aspect nous permettraient de justifier nos choix des temps verbaux pour exprimer que ce soit, l'antériorité, la simultanéité et la postériorité qui existent entre les actions. En outre, *Michel, Le Guern* a abordé la notion du temps comme suit : « *Les temps sont les formes du verbe, qui expriment les différents rapports d'existence aux diverses époques que l'on peut envisager dans la durée.* » ². La correspondance, entre le temps du verbe de la proposition principale et le temps du verbe des propositions subordonnées, est nommée selon *le bon usage de Grevisse* : « *la concordance des temps* ».

De plus, le présent mémoire s'inscrit dans la didactique de l'écrit comme étant une discipline de référence. Nous nous sommes intéressés au système verbal qui s'appuie sur les marques de mode, de temps et de personne ainsi que la place qui lui est accordée en classe. Ainsi, notre travail de recherche portant sur: vers une aisance dans les pratiques de la concordance des temps lors de la production écrite en F.L.E. Cas des apprenants de la 3^{ème} année secondaire en Algérie. De même, nous sommes partis du constat qui explicite

¹ Marie Berchoud, *la conjugaison et ses pièges*, Paris, Archipoche, 2011, p.10.

² Michel, Le Guern, « Notes sur le verbe français », in *Sylvianne, Rémi Guiraud*, presses de l'université de Lyon ,1986, p.12.

les difficultés éprouvées par les lycéens vis-à-vis des corrélations temporelles qui se manifestent dans leur production écrite en F.L.E.

Après avoir situé notre objet d'étude dans son domaine de la didactique de l'écrit, nous pouvons donc dire que les défaillances éprouvées à l'écrit sont dues à plusieurs facteurs; notamment ceux qui sont liés au paramètre "temps" de conjugaison et surtout à manier subtilement le temps phrastique. En nous concentrant sur l'apprentissage de la conjugaison, nous nous sommes limités au temps de discours qui se veut le système formé par le présent, le passé composé et le futur simple de l'indicatif, ceci représente également le système qui situe les actions chronologiquement par rapport au présent, [temps de référence].

Partant de ce constat, nous pouvons aborder la question de la concordance des temps dans cette recherche. Les apprenants ayant plusieurs problèmes à l'écrit, mais leurs carences les plus récurrentes se situent, précisément, au niveau de la conjugaison parce qu'ils ne suivent pas sur leurs écrits une logique relevant des temps et ses emplois corrects pour avoir des phrases cohérentes et cohésives. A cet effet, la difficulté d'enseignement de la morphologie verbale déclarée par nos enseignants de F.L.E; nous a permis de nous interroger sur la question centrale de notre travail de recherche:

✚ Comment les apprenants de la 3^{me} année secondaire se servent-ils aisément de la concordance des temps à l'écrit en F.L.E ?

En vue de cerner notre problématique, nous avons à poser les questions suivantes:

- ❖ Les apprenants lycéens font-ils une logique relative au temps verbal dans leurs productions écrites ?
- ❖ L'axe du temps est-il une référence de conjugaison pour l'apprenant?
- ❖ Y a-t-il des remédiations éventuelles aux problèmes soulevés ?

Dans ce présent mémoire, nous tenterons de répondre à ces questions posées tout en proposant deux réponses provisoires; qui se conjuguent à deux hypothèses suivantes :

- Se positionner sur l'axe du temps aiderait l'apprenant lycéen à bien concorder les temps verbaux.
- Se référer au discours rapporté pourrait guider les apprenants de la 3^{me} année secondaire à surpasser l'ambiguïté de la concordance verbale.

A vrai dire, le choix du sujet est en fait dû à des raisons scientifiques et personnelles. Vu que nous avons été des lycéens, la raison pour laquelle, nous avons pensé aux lacunes que nous avons rencontrées durant cette période critique. En plus, nous comptons examiner l'intérêt et l'importance de la conjugaison dans le processus d'apprentissage de l'apprenant. Il faut noter que nous sommes professeur au sein du collège, ceci a pour but d'enseigner les leçons de la grammaire mais ce n'est pas d'une façon détaillée. Par ailleurs, nous avons l'intention de nous préoccuper des difficultés de nos apprenants dans la morphologie du français au lycée. Il est en revanche possible de connaître les exigences académiques qui nous poussent à proposer un remède assez pratique pour nos apprenants, ceci leur sera utile afin de se perfectionner à l'écrit ainsi que d'apporter des solutions au problème visé.

En fin, la présente recherche est organisée en deux parties comportent d'abord, le cadre théorique qui se repartit en deux chapitres. En ce qui concerne le premier chapitre, il sera consacré à présenter les différents concepts et théories relevant de ce domaine, à savoir les théories de la conjugaison, le verbe et ses relations temporelles, discours rapporté ainsi que les méthodes qui vont être au profil de ces théories. Le deuxième chapitre sera consacré à un autre volet théorique à savoir; la production écrite, processus d'écriture, la cohérence et la cohésion textuelle, le discours et le récit ainsi que les difficultés des apprenants dans l'acquisition de l'écrit au lycée.

Le cadre pratique sera divisé en deux chapitres, le premier chapitre est consacré à la présentation de l'établissement et du public visé et puis nous ferons le déroulement du recueil de données pour pouvoir effectuer notre phase empirique. Nous essayerons par la suite de dépister les cas de la défaillance du temps l'objet de notre travail. Finalement, nous concluons ce présent travail sur le deuxième chapitre qui sera consacré à la confirmation ou l'infirmité de nos hypothèses citées auparavant. L'aboutissement et le dépouillement des résultats seront quantitatifs et qualitatifs tout en espérant qu'ils répondront à nos pronostics académiques .

PHASE THÉORIQUE

CHAPITRE. I

LE VERBE & LES RELATIONS TEMPORELLES

Introduction partielle.

Ce premier chapitre introductif est consacré à une présentation générale de la notion du verbe en clarifiant la terminologie, et à faire mieux connaître la définition du verbe, le rôle et sens des formes verbales. Dans ce chapitre, nous allons traiter également les différents types de verbe à savoir ; les verbes auxiliaires (être et avoir), les semi-auxiliaires et les verbes d'action et les verbes d'état ainsi que nous allons nous permettre de savoir comment conjuguer les verbes ? et la composition des formes verbales en tenant compte à la construction de la conjugaison d'un verbe.

I.1. Qu'est –ce qu'un verbe.

I.1.1. Définition.

D'après nos lectures, le verbe serait une notion difficile à définir. Les grammairiens considèrent le verbe comme étant le noyau de la phrase autour duquel s'articulent les autres membres de la proposition (sujet, complément d'objet, complément circonstanciel...etc.). Celui-ci qui maintient l'action ou l'état de chacune de phrase, nous essayons donc de définir ce terme selon plusieurs tendances.

Le verbe, selon L. Tesnière, est « *le terme centrale de la proposition, le pivot autour duquel s'organise la phrase* »¹

Le verbe est un mot (ou une suite de mots) qui se conjugue aux différents temps (présent, passé composé, etc.), modes (indicatif, subjonctif, etc.) et voix (active/passive). Il varie aussi en nombre (singulier/pluriel), en personne (je, tu, il, etc.) et parfois en genre (masculin/féminin : Le couvert est mis/La table est mise).²

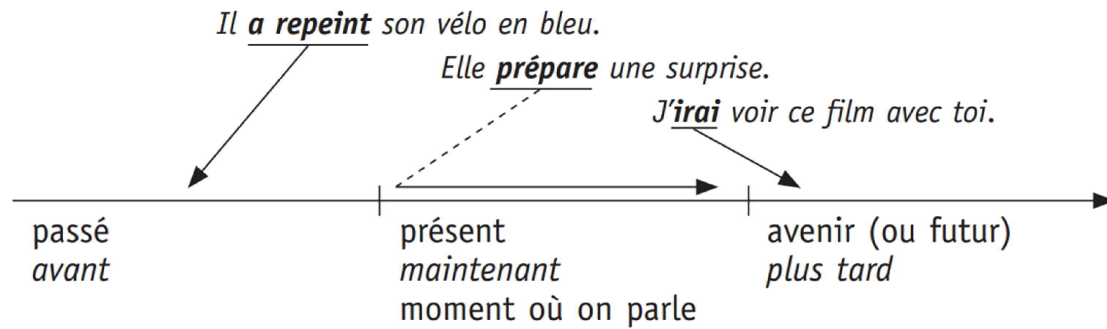
I.1.1. Rôle et sens des formes verbales.

A. Le verbe exprime des actions, des événements et des états – des procès – en les situant dans le temps. Il indique l'époque – le passé, le présent ou l'avenir – à laquelle ils ont eu, ils ont, ils auront ou devraient avoir lieu du point de vue de celui qui parle. Le locuteur peut se tromper, mentir ou encore chercher à éviter la précision.

¹ Martin Reigle , Jean-Christophe Pellat et René Rioul, *Grammaire méthodique du français* , Quadriège, PUF, P.243.

² Irène M Kalinowska, *le verbe : modes et temps*, Grevisse langue française, 2ème éd, Paris, P.15.

Chapitre .I. Le verbe & Les relations temporelles.



B. Conjugués à leurs différentes formes, les verbes permettent aussi de situer les événements les uns par rapport aux autres en indiquant lesquels se produisent avant (antérieurement), en même temps que (simultanément) ou après (ultérieurement) les autres.¹

Julien **lit** [1] et **réfléchit** [2].

Les actions 1 et 2 se passent en même temps (simultanément). Les deux actions sont simultanées.

Julien **lisait** [1] et **réfléchissait** [2] : comment l'histoire **allait-elle se terminer** [3] ?

Les actions 1 et 2 se passent en même temps (simultanément). L'action 3 doit se produire après les 1 et 2 (ultérieurement). L'action 3 est ultérieure – ou postérieure – aux deux précédentes.

Dès qu'il **aura terminé** [1] son dessin, il **voudra** [2] sans doute en faire un autre.

L'action 1 doit se passer avant la 2 (antérieurement). L'action 1 est antérieure à la 2.

Comme il n'**avait pas achevé** [1] sa tâche, il **pensa** [2] qu'il la **reprendrait** [3] le lendemain.

L'action 1 est antérieure à la 2. L'action 2 est postérieure (ou ultérieure) à la 1. L'action 3 doit être postérieure (ou ultérieure) à la 1 et à la 2. Le complément adverbial « le lendemain » la situe de manière précise dans le « futur du passé ».

C. Les formes verbales fournissent ainsi les indices grâce auxquels on peut « ranger » les événements dans l'ordre dans lequel ils se sont déroulés.

Exemple : Il m'**a dit** que je **serais classée** parmi les élèves médiocres alors qu'il n'**avait même pas regardé** mes résultats en français.

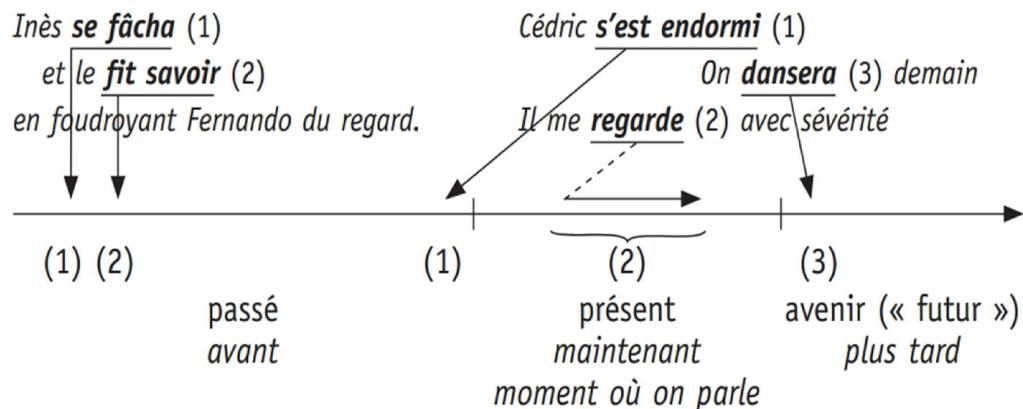
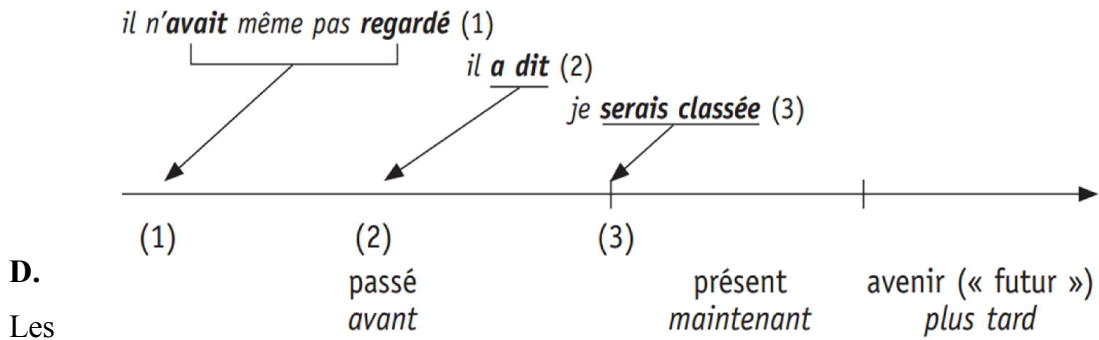
¹ Irène M Kalinowska, *le verbe : modes et temps-op.*, cit, P.16.

Chapitre .I. Le verbe & Les relations temporelles.

Grâce aux indices fournis par les verbes, on sait que les actions de cette phrase se sont déroulées dans l'ordre suivant :

Exemple : Il m'a **dit** (2) que je **serais classée**(3) parmi les élèves médiocres alors qu'il n'**avait** même pas **regardé** (1) mes résultats en français.

L'action 1 est antérieure à la 2 et à la 3. L'action 3 est postérieure (ou ultérieure) à la 2 et à la 1.



formes verbales permettent également de situer actions, événements et états par rapport au moment où on parle.¹

✓ Observons aussi ces phrases :

Exemple : Le célèbre détective **découvrit** sans difficulté l'identité du voleur.

Verbe au passé simple —————> époque : passé coupé du moment où on parle et parfois éloigné

Exemple : Nos braves pompiers **ont** rapidement **mis** fin à l'incendie.

¹ Irène M Kalinowska, *le verbe : modes et temps-op.*, cit, P.16.

Chapitre .I. Le verbe & Les relations temporelles.

Verbe au passé composé —————> époque : passé en contact avec le moment de la parole et souvent proche de lui

Exemple : Cela **fait** trois heures que je **travaille** sur mon ordinateur.

Verbe au présent | époque : présent, moment où on parle

Exemple : Si je **termine** tous mes devoirs avant cinq heures, j'**irai** à la piscine.

Verbes au présent et au futur simple—————> époque : futur

Exemple : Il **voudrait** que je lui **prête** la voiture de mon père ! ¹

Verbes au conditionnel et au subjonctif —————> époque : présent et/ou futur (à déduire à partir du contexte).

E. Les temps verbaux permettent de savoir si les actions se situent dans un passé ou dans un avenir plus ou moins proche du moment de la parole, ou encore si elles se déroulent pendant qu'on parle. Ce sont notamment le passé composé, les futurs proche et simple ainsi que le présent de l'indicatif.

Les temps peuvent aussi indiquer, au contraire, que les événements se sont déroulés à une époque coupée du moment où on parle ou présentée comme telle. Ils sont alors conjugués au passé simple.

I.2. Les différents types de verbe.

I.2.1. Les verbes auxiliaires : "être et avoir".

D'après le dictionnaire linguistiques et des sciences du langage : « On donne le nom d'*auxiliaire* à une catégorie grammaticale qui comprend les verbes avoir et être suivis d'un participe passé. »².

A propos des auxiliaires Grevisse³ explique que : « Les verbes auxiliaires sont des verbes qui, dépouillant leur signification propre, servent de simples éléments morphologiques en se combinant avec d'autres formes verbales (surtout le participe passé) »

¹ Irène M Kalinowska, *le verbe : modes et temps*-op., cit, P.17.

² Jean, Dubois et all, *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, paris, Larousse, 1999, p.60.

³ Goosse, André, *Le bon usage*, Paris-Gembloux, Duculot, 1986, p. §780.

Chapitre .I. Le verbe & Les relations temporelles.

Le verbe *être*¹ est l'auxiliaire des temps composés de quelques verbes intransitifs exprimant pour la plupart un mouvement ou un changement d'état (tomber, rester, entrer), de tous les verbes pronominaux et de tous les verbes construits à la forme passive.

1.2.2. Les semi – auxiliaires.

Les semi auxiliaires [...] construits avec un infinitif, forment une périphrase verbale et servent à exprimer diverses nuances d'aspect.²

Le bon usage a amplifié l'explication du terme semi-auxiliaire qu'ils « sont des verbes qui, construits avec un infinitif, parfois avec un participe ou un gérondif, perdent plus ou moins leur signification propre et servent à exprimer diverses nuances de temps, d'aspect ou d'autres modalités de l'action. »³

Certains verbes sont utilisés comme étant des auxiliaires pour exprimer une valeur précise de mode, de l'aspect ou de temps on les nomme semi-auxiliaires. Jean Dubois nous a éclairci cette notion en s'étalant sur deux catégories :

➤ Auxiliaires de mode : ⁴

Aller = ordre : vous allez me refaire cela.

Devoir = probabilité : le locataire doit être sorti.

Pouvoir = souhait : puissiez-vous venir !

➤ Auxiliaires d'aspect ou de temps :

Venir de = passé très proche : Elle vient de partir.

Etre en train de = action qui se fait : je suis en train de lire.

Etre sur le point de = futur très proche : j'étais sur le point de sortir.

Aller = futur proche : je vais lui parler.

Devoir = futur : le temps semble devoir s'améliorer.

¹ Radja, Mechri, L'enseignement-apprentissage et des usages de l'auxiliaire par les élèves du cycle moyen, Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magister sous la direction de Hanachi Daouia, Université de Constantine, 2012, P.12.

² Alain, Bentolila, *grammaire : les guides le robert et Nathan*, paris, Nathan, 2001.p92.

³ Maurice Grevisse et André Gousse, *le bon usage- grammaire française-*, 14^{me} éd, paris-Gembloux, Duculot, 2007, §780,P.1042.

⁴ Jean, Dubois, *grammaire*, Paris, Larousse, 2009, p.96.

I. 2.3. Les verbes d'action et les verbes d'état.

En se référant au *Marie Berchoud*¹ dans son précieux livre « la conjugaison et ses pièges », il nous parle de la conjugaison et ses difficultés. Généralement, on classe les verbes en deux catégories : les verbes d'action et les verbes d'état.

- Concernant les verbes d'action sont des verbes qui expriment une action faite ou subie par le sujet.

Exemple : Je marche. (Marcher : verbe d'action) /L'arbre a été abattu par l'orage.

(Abattre : verbe d'action)

- Les verbes d'état sont des verbes qui expriment un état, une manière d'être du sujet, ils peuvent être remplacés par « être » dans une phrase. Être, sembler, paraître, avoir l'air, passer pour, rester, demeurer, devenir, se montrer, se trouver, être élu...²

Exemple : Il paraît fatigué (paraître : verbe d'état)

I. 2.4. Les verbes intransitifs, transitifs et attributifs.

Verbes transitifs : les verbes transitifs sont des verbes qui sont utilisés avec des compléments directs ou indirects.

- Les verbes transitifs directs ont un groupe complément direct (CD) :

Exemple : Le chien écoute son maître (complément direct).

Pour le reconnaître, on remplace le CD par qqch./qqn :

Le chien écoute quelqu'un.

- Les verbes transitifs indirects ont un groupe complément indirect (CI) :

Exemple : Le chien obéit à son maître (complément indirect).

Pour le reconnaître, on remplace le CI par une préposition suivie de qqch./qqn:

Le chien obéit à quelqu'un.³

¹ Marie, Berchoud, *la conjugaison et ses pièges*, Paris, Archipoche, 2011, p.17.

² www4.ac-nancy-metz.fr/lettres-claudie-haignere/pages/Cours/Verbe_6ème.pdf, visité le 28.04.2018. à 20:05

³ Matériel pour allophones , www.ccdmd.qc.ca/fr/pdf_visité le 30.04.2018 à 16.30.

Chapitre .I. Le verbe & Les relations temporelles.

NB. Des verbes peuvent être, selon leur utilisation, soit transitifs directs (TD), soit transitifs indirects (TI) :

Je pense qu'il m'aime (TD) / Je pense à toi (TI)

– Je pense qu'il m'aime : complément direct : je pense quelque chose.

– Je pense à toi : complément indirect : je pense à quelqu'un

➤ Les verbes attributifs sont le verbe être et les verbes du même type.

Ils expriment une manière d'être (une caractéristique du sujet) et introduisent un attribut : devenir, demeurer, paraître, rester, sembler, avoir l'air, passer pour, tomber, mourir, etc. :

Le papier peint paraît défraîchi, le papier peint a l'air défraîchi.

Il y en a deux sortes :

- Les verbes essentiellement attributifs, comme être, sont toujours suivis d'un attribut du sujet qui ne peut être effacé.

Ils sont heureux de nous revoir.

* Ils sont ? de nous revoir.

Il arrive, occasionnellement, que le verbe être ne soit pas attributif.

Louise est à Montréal

Dans cet exemple, le G.Prép à Montréal est complément indirect de est. Celui-ci est ici un verbe transitif indirect.

- Les verbes occasionnellement attributifs sont des verbes transitifs ou intransitifs. L'attribut du sujet peut parfois être effacé sans nuire à la construction de la phrase.

Ils sont revenus heureux de voyage.

Ils sont revenus ? de voyage.

NB. Le verbe être peut aussi servir d'auxiliaire s'il est suivi d'un participe passé :¹

¹ Ibid.

Cette fille est intelligente. (v. attributif) / Cette fille est partie. (auxiliaire être + participe passé)

I.3. Comment conjuguer les verbes ?

I.3.1. Composition des formes verbales.

Nous sommes tenus au courant de ce que le maître de conférences en sciences du langage à l'IUFM *Carole Tisset* de Versailles a publié dans son récent livre « *Enseigner la langue française la grammaire, l'orthographe et la conjugaison, à l'école* » qui nous montrent que les formes verbales sont très irrégulières. C'est pourquoi il semble nécessaire de faire apprendre un grand nombre de tableaux de conjugaison afin que les élèves puissent les utiliser correctement. Observons de près les différentes formes verbales que l'enfant doit apprendre.

Le verbe est la classe qui présente le plus grand nombre de formes fléchies (variables). Prenons l'adjectif : il n'en comporte que quatre ; le nom : deux. De plus, leurs différentes formes peuvent être déduites d'une forme première, ce qui n'est pas toujours le cas pour les verbes. À partir de la forme « aller », on ne peut pas trouver : va, irons... Mais le nombre total de verbes est moins important que celui des noms.

Il existe à peu près 10 000 verbes pour à peu près 50 000 noms. Si l'on additionne toutes les formes de tous les temps et de tous les modes, on obtient un inventaire de :

6 personnes 313 formes (les temps des modes personnels : 8 pour l'indicatif + 3 pour le subjonctif + 2 pour le conditionnel) = 78, auxquelles on peut ajouter 6 formes pour l'impératif + 4 formes pour les modes non personnels = 88 (sans compter les formes du passif, les temps surcomposés et les formes pronominales).

Les enfants doivent retenir 88 formes par verbe. À chacun de calculer le nombre de verbes différents appris pendant la scolarité primaire pour obtenir le chiffre exact.¹ On regroupe, en général, les verbes par type afin de simplifier la tâche : verbes du premier groupe et leurs particularités (« -cer », « -ger », « -eter », « -eler », « -éder », « -ier », « -oyer », « -uyer »), verbes du deuxième groupe, ainsi qu'une quinzaine du troisième groupe, ce qui fait, au total : **25 verbes 388 formes = 2 200 formes**

¹ Carole, Tisset, *Enseigner la langue française la grammaire, l'orthographe et la conjugaison à l'école*, Edition Hachette, paris, 2010, P. 199.

I.3.2. Construction de la conjugaison d'un verbe.

D'après *Christian Surcouf*¹ qui nous parle des facteurs de complexité de la conjugaison du français, notamment celle due à l'orthographe. Pour conjuguer un verbe, il faut savoir combiner sa racine avec la désinence appropriée. Certains verbes subissent des transformations orthographiques. Voici donc, étape par étape, le processus de conjugaison:

1-Isoler la racine²

Pour obtenir la racine de **la plupart des verbes**, il suffit d' enlever la terminaison *-er*, *-ir*, *-oir* ou *-re* de l'infinitif du verbe.

Certains verbes du 3e groupe subissent des changements de racine. Le verbe *aller* a trois racines (*va-*, *all-* et *ir-*, comme en italien). Les verbes *avoir* et *être* possèdent aussi plusieurs racines.

Voici la racine de quelques verbes:

- | | |
|-------------------------|----------------|
| • donner (1er groupe) | donn- |
| • marcher (1er groupe) | march- |
| • maigrir (2e groupe) | maigr- |
| • agir (2e groupe) | ag- |
| • rire (3e groupe) | ri- |
| • suivre (3e groupe) | sui(v)- |
| • dormir (3e groupe) | dor(m)- |
| • connaître (3e groupe) | connai- |
| • vouloir (3e groupe) | voul/veu(ill)- |

2- Ajouter la désinence:

Présent de l'indicatif **1er groupe** **-er**

| | | |
|------|------------------------|-----------------------|
| -e | j' étudi-e | je parl-e |
| -es | tu étudi-es | tu parl-es |
| -e | il étudi-e | elle parl-e |
| -ons | nous étudi- ons | nous parl- ons |

¹ Christian, Surcouf, « L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE: comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe? », in *Travaux neuchâtelois de linguistique*, Université de Lausanne, N° 54, 2011, P.94.

² Pinchou, Jacqueline et Coute, Bernard, *Le système verbal français*, Nathan, Paris, 1981. p15.

Chapitre .I. Le verbe & Les relations temporelles.

| | | |
|----------------------------------------------------|------------------|------------------------|
| -ez | vous étudi- ez | vous parl- ez |
| -ent | ils étudi-ent | elles parl-ent |
| Présent de l'indicatif 2e groupe -ir (ns X-issons) | | |
| -is | je roug-is | je me réjou-is |
| -is | tu roug-is | tu te réjou-is |
| -it | il roug-it | elle se réjou-it |
| -issons | nous roug-issons | nous nous réjou-issons |
| -issez | vous roug-issez | vous vous réjou-issez |
| -issent | ils roug-issent | elles se réjou-issent |

| | | | |
|-------------------------------------------|-----------------|----------------|--------------|
| Présent de l'indicatif 3e groupe -re -oir | | | |
| -s ou -x | j' attend-s | je peu-x | je sor-s |
| -s ou -x | tu attend-s | tu peu-x | tu sor-s |
| -t ou -d | il attend | elle peu-t | on sor-t |
| -ons | nous attend-ons | nous pouv-ons | ns sort-ons |
| -ez | vous attend-ez | vous pouv-ez | vs sort-ez |
| -ent ou -ont | ils attend-ent | elles peuv-ent | ils sort-ent |

-x Seulement pour je peux/tu peux, je vaux/tu vaux et je veux/tu veux.

-ont Seulement pour ils font, elles ont, ils sont, elles vont.

3- Modifier l'orthographe si c'est nécessaire:¹

après avoir isolé la racine, ajouté la désinence, il faut Modifier l'orthographe si c'est nécessaire

Exemples

| | | | |
|------------|-------------------|--------------|-------------------|
| | <u>sortir</u> | | <u>dormir</u> |
| Racine | sor(t)- | | dor(m)- |
| Désinences | je sors | nous sortons | je dors |
| | tu sors | vous sortez | tu dors |
| | il, elle, on sort | ils sortent | il, elle, on dort |
| | <u>boire</u> | | <u>recevoir</u> |
| Racine | boi(v)/buv- | | reç/recev- |
| Désinences | je bois | nous buvons | je reçois |
| | | | nous recevons |

¹ Ibid. P.94.

Chapitre .I. Le verbe & Les relations temporelles.

| | | | | |
|------------|--------------------------|---------------------|----------------------------|-------------------------|
| | tu bois | vous buvez | tu reçois | vous recevez |
| | il, elle, on boit | ils boivent | il, elle, on reçoit | ils... reçoivent |
| | voir | | appuyer | |
| Racine | voi/y- | | appui/y- | |
| Désinences | je vois | nous voivons | j'appuie | nous appuyons |
| | tu vois | vous voivez | tu appuies | vous appuyez |
| | il, elle, on voit | ils voient | il, elle, on appuie | ils... appuient |

I.3.3. La structure du groupe verbal.¹

Il y a **trois groupes** de verbes en français

- **Le 1er groupe:** racine-er
 - parl-er, achet-er
- **Le 2e groupe:** racine-ir
 - fin-ir nous fin-**issons** en fin-issant
- **Le 3e groupe:**
 - racine-ir part-ir (je pars/nous **partons**/ en **partant**)
 - racine-oir sav-oir (je **sais**/ nous **savons**/ en **sachant**)
 - racine-re prend-re (je **prends**/nous **prenons**/ en **prenant**)

I.4. Les relations temporelles.

I.4.1. La concordance des temps - aperçu général.-

Dans les phrases complexes, l'emploi des temps dans les propositions subordonnées obéit à la règle de la concordance des temps. Une correspondance doit exister entre le temps utilisé dans la proposition principale et ce qu'exprime la proposition subordonnée.

La concordance des temps permet de placer les événements sur un axe chronologique : c'est la valeur temporelle des verbes. L'action peut être antérieure (elle s'est passé avant), simultanée (elle se passe en même temps que l'action de la principale) ou postérieure (elle se passe après).²

¹ Jacques Nicloux , *Les bases de la conjugaison Quelques extraits*, p.03. orthographe.chez.com/gratconj.pdf visité le 01.06.2018 à 4.30.

² CNED, *conjugaison les essentiels français*, p.121.

<http://www.academie-enligne.fr/Ressources/4/FR51/AL4FR51TEWB1116-Conjugaison.pdf>

Chapitre .I. Le verbe & Les relations temporelles.

La définition des « temps »¹ dont on parle, c'est-à-dire la description des formes que prend le verbe. Les grammairiens qui, dans leur description, font référence aux « temps » du mode X, pour les distinguer par exemple des « temps » du mode Y, ne renvoient qu'à des sous-ensembles de formes : celles auxquelles ils reconnaissent la propriété d'appartenir au mode X et donc d'exprimer ce qui caractérise ce mode – et celles auxquelles ils reconnaissent la propriété d'appartenir au mode Y.

Il n'en reste pas moins que, dans les appellations concrètes auxquelles ils ont recours, ces grammairiens recourent à des termes dont le propre est d'associer les formes décrites à un certain contenu temporel : on parle, entre autres choses, du « présent », du « futur », du « passé » (d'un type ou d'un autre) des modes décrits, tout simplement parce que l'on considère que l'une des raisons d'être de ces formes – considérée comme définitoire – et qu'elles sont associées aux différentes représentations du temps.

Nous devons comprendre qu'il y a une différence entre « *le temps du récit* » et « *le temps du discours* » afin de savoir où on peut se servir de tel temps dans telle situation de communication, dans ce suit , nous allons dissocier entre ces temps .

Primo, « temps du récit » le système formé par le passé simple, l'imparfait, le plus que parfait de l'indicatif et le conditionnel, système qui situe les actions les unes par rapport aux autres dans le passé.

Secundo, nous appelons « temps du discours » le système formé par le présent, le passé composé, le futur simple de l'indicatif, système qui situe les actions chronologiquement par rapport au présent : temps de référence.²

I.4.2. La concordance des temps à l'indicatif.³

Dans une phrase complexe, lorsque *le verbe de la préposition principale est au passé* (l'imparfait, passé composé, passé simple, plus-que -parfait), *le verbe subordonné également être à un temps du passé*. C'est la règle de la concordance des temps.

On ne pas dire :

¹ Gabrielle Le Tallec-Lloret, Daniel Roulland « présentation, la concordance des temps, vers la fin d'une règle » ?

² Ibid.

³ Y. Delatour , et all, *Nouvelle grammaire du français ,cours de la civilisation française de la Sorbonne*, Paris, Hachette, 1^{ère} éd, Coll1,2004,PP.133.

Chapitre .I. Le verbe & Les relations temporelles.

- ~~Ma mère me disait toujours que je dois faire des études pour être indépendant.~~
- ~~Il travaillait dans le jardin parce qu'il fait beau.~~

On doit dire :

- Ma mère me disait toujours que je **devais** faire des études pour être indépendant.
- Il travaillait dans le jardin parce qu'il **faisait** beau.

| Verbe introducteur au présent | Verbe subordonné | Verbe introducteur au présent | Verbe subordonné |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Je crois | <ul style="list-style-type: none"> Qu'il est parti Qu'il vient de partir Qu'il est là. Qu'il sera là Qu'il va être là Qu'il sera parti | Je croyais ou J'ai cru | <ul style="list-style-type: none"> Qu'il était parti Qu'il venait de partir Qu'il était là. Qu'il serait là Qu'il allait être là Qu'il serait parti |

➤ **Remarque générale.**

Il est impossible de n'observer la règle de la concordance des temps :

- lorsque le verbe principal est au passé composé.

Exemple : Eric m'**a dit** ce matin que les Dupont **sont** en voyage et qu'ils **reviendront** bientôt. (Au moment où Eric parle, les Dupont sont toujours en voyage.)

- lorsque la subordonnée exprime une vérité générale.

Exemple : le professeur **expliquait** aux élèves que la terre **tourne** autour d'elle-même et autour du soleil.¹

I.4.3. La relation entre le discours rapporté et la concordance du temps

Dans une étude approfondie faite par **Motasem Alrahabi**² au sein de l'université de Sorbonne à propos des difficultés de l'utilisation du discours rapporté en français chez des apprenants arabophones: *Interférences langagières et perspectives pédagogiques*, elle

¹ Ibid., P.134.

² Motasem, Alrahabi, « des difficultés de l'utilisation du discours rapporté en français chez des apprenants arabophones : Interférences langagières et perspectives pédagogiques » in Colloque international « Le FLE au crible de la Grammaire » Abou Dhabi, 3 Mars 2013.

Chapitre .I. Le verbe & Les relations temporelles.

montre bien que les apprenants arabophones ont souvent des difficultés dans le passage du discours direct au discours indirect en français en raison d'interférences langagières entre le français et l'arabe.

Il faut noter que le transfert se fait selon des règles régissant les relations entre les deux types de discours, et que la relation entre les deux se nomme « **concordance** ».

On parle de discours rapporté lorsqu'on énonce, en les rapportant dans une phrase, des paroles prononcées par soi-même ou par une autre personne. Il existe deux façons de rapporter un discours :

➤ Le discours direct qui reproduit les paroles prononcées par quelqu'un telles qu'elles ont été prononcées. Le verbe introducteur reste séparé de ce discours.

➤ Le discours indirect qui rapporte les paroles énoncées par le locuteur de façon synthétique et par l'intermédiaire d'un verbe introducteur permettant d'insérer les paroles entendues dans notre propre discours.

➤ l'intervention de la concordance des temps se fait à partir du passage du discours direct au discours indirect entraîne des changements qui concernent la syntaxe de la phrase (subordination), la ponctuation (suppression), les pronoms personnels et les possessifs, les temps verbaux, les expressions de temps et de lieu.¹

Conclusion partielle.

Dans ce chapitre, nous avons donc tenté de définir nos concepts clés relatifs à la conjugaison française. Ensuite Nous avons défini le noyau de la phrase « le verbe » en arrivant à la concordance des temps, notre concept clé.

En somme, nous pouvons dire enfin qu'en dépit d'étudier la concordance des temps, chez l'apprenant, nous paraît très difficile surtout dans la phase de préparation à l'écrit mais nous avons essayé de voir aussi comment pouvons-nous vulgariser ce domaine afin de développer les habiletés de production écrite.

¹ KFR - Beuf, Le discours indirect et la concordance des temps, [http://kzofrancais.pbworks.com/f/Th%25C3%25A9orie_concordance%2520des%2520temps\(3\).pdf](http://kzofrancais.pbworks.com/f/Th%25C3%25A9orie_concordance%2520des%2520temps(3).pdf) . visité le 30-03-2018 à 9.03

CHAPITRE. II

LA PRODUCTION ÉCRITE AU SEIN DU LYCÉE

Chapitre II. La production écrite au sein du lycée

Introduction partielle.

Dans le deuxième chapitre, nous ferons définir la notion de la production écrite comme l'une de compétences langagières essentielles à acquérir, nous allons vérifier de même l'apport des théories didactiques et linguistiques qui mène aux renforcements scientifiques des concepts traités tels que; processus d'écriture, le récit, le discours...etc. De plus, lors de cette étude, nous avons mis en place notre premier souci qui est orienté sur l'insertion de la concordance des temps lors de la production écrite et comprendre les modalités de travail dans un atelier d'écriture et en fonction du processus d'écriture qui est largement difficile.

Cependant, notre intérêt dans cet angle vise principalement à mettre l'apprenant dans une situation de communication écrite afin de parvenir à produire des énoncés conformes aux règles qui régissent cette langue visée et nous nous pencherons également sur l'étude traitant les différentes difficultés des apprenants dans l'acquisition de l'écrit.

II.1. La production écrite – aperçu général - :

À la suite des expériences réalisées par les didacticiens à propos de l'écrit, l'acte d'écrire est une activité omniprésente dans la classe de **F.L.E.** Nous essayons donc d'effleurer en quelque sorte les mécanismes permettant aux apprenants de produire des textes en langue étrangère.

En outre, *J. Dolz* nous montre l'apport du processus de production écrite au sein de l'école et que «*l'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues.* »¹. La finalité du cursus scolaire s'articule autour d'un objectif final qui est l'appropriation et la maîtrise de l'écrit.

Dans le domaine de la didactique des langues, nous sommes prudent lorsque nous abordons une notion quelconque relevant de l'une des compétences langagières, car les didacticiens avancent souvent des appellations sur la même notion en traitant plusieurs volets. En entendant parler fréquemment de l'expression écrite, l'écriture et la production écrite.²

¹ Joaquim, Dolz, *Production écrite et difficultés d'apprentissage*, Université de Genève, 2013, p.2.

² Robert, J-P, *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE*, Éditions Ophrys, paris, 2008, p.170.

Chapitre II. La production écrite au sein du lycée

En effet, *Robert J-P*, quant à lui, nous a parlé de la tendance actuelle de l'écrit qui met la production écrite en premier lieu en termes d'usage que l'expression écrite pourtant les deux concepts se rapprochent au niveau sémantique. Cet auteur a affirmé qu'aujourd'hui « *On parle aussi bien de la production écrite que l'expression écrite* ». ¹

Le thème en question traite selon *Barré de Miniac* qui a défini la production écrite comme étant une opération par laquelle le rédacteur extériorise ses sentiments, son point de vue et ses ambitions ...etc. par le biais de l'écriture, pour elle : « *écrire c'est[...] se dire , se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments ou ses conflits* » ²

On distingue généralement l'expression guidée, semi-guidée et l'expression libre.

- Expression guidée : D'après Danielle Bailly, c'est l'application fidèle d'un modèle à des fins de familiarisation. (Ex : recopier une lettre en la personnalisant)
- Expression semi-guidée : c'est lorsque toutes les consignes à effectuer sont précisées dans la question. (exemple : construire un texte selon le champ lexical de l'amour)
- Expression libre : c'est lorsque nous construisons un texte ou une réponse selon notre propre opinion, sentiment. ³

II.1.1. Processus d'écriture.

On entend souvent parler du processus comme un atout technologique car par son origine anglaise appartient à une spécialité scientifique qui est pratiquement «l'informatique», il signifie : « *suite continue d'opérations, d'actions constituant la manière de faire, de fabriquer quelque chose* ». ⁴c'est-à-dire un ensemble cohérent des opérations qui s'attachent les unes avec les autres dans un acheminement en termes du temps et de l'espace.

Sachant que le cerveau humain adulte ne peut gérer plus de six tâches à la fois et que la production d'écrits en requiert bien plus, nous mesurons le luxe de précautions à prendre avec les élèves donc l'acte d'écriture est vraiment un processus complexe comme aborder

¹ Ibid, p.170.

² Barré, de Maniac, *le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, presses universitaires de septentrion, paris, 2000, p.94.

³ Maudmarine, <https://nosdevoirs.fr/devoir/232122> visité le 20.04.2018 à 12 :30.

⁴ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/processus/64066> visité le 27.04.2018 à 17.35

Chapitre II. La production écrite au sein du lycée

Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle dans leur ouvrage 'Cours de didactique de langues étrangères et secondes' que;

« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer » .¹

Pédagogiquement parlons, il est opportun de se focaliser sur ce processus pour mettre en place des gestes professionnels adaptés parce que toutes les recherches se penchent sur le fait que ce processus se divise en 3 étapes principales pour le réaliser :

II.1.1.1. La planification textuelle.

Tout d'abord, la planification d'un texte est la première étape consistant à trouver des idées, puis à les organiser en fonction des exigences de la situation de communication et du genre de texte à produire. Ce texte doit être mesuré et planifié d'une manière logique et structurée.

Notons que *Hélène Paradis*, dans son article, aborde la notion de la planification du texte permettant *une mise à distance des idées: le scripteur peut les formuler, les critiquer, les comparer avec des sources et les ordonner sans être empêtré dans le matériau que sont les paragraphes*².

Dans cette phase, l'auteur doit prendre en considération le genre du texte qu'il veut rédiger tout en pensant aux différentes entrées, autrement dit, le scripteur va choisir s'il se porte subjectif ou objectif tout dépend de son intention de l'écriture.

En ajoutant, en fin, que les opérations de planification permettent également de définir le but du texte et d'établir un plan-guide de l'ensemble de la production³

¹ Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle, *Cours de didactique de langues étrangères et secondes*, Grenoble: Université Sthendale, PUG, 2003, P.184.

² Hélène, Paradis, « La planification d'un texte: pourquoi, comment? », in *Correspondance*, Volume 18, numéro 1, 2012, p.1.

³ Debanc-Garcia, C, *Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. Pratiques*, 1986, P.28.

Chapitre II. La production écrite au sein du lycée

II.1.1.2. La mise en texte ou textualisation.

Dans cette étape, le rédacteur ou le scripteur se concentre sur trois éléments cruciaux qui lui mènent à mettre en œuvre ce qu'il a planifié préalablement, il s'agit là de la rédaction proprement dite : produire une suite d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement acceptables, mais surtout cohérents. Ces éléments sont :

1- lexicale, 2- la syntaxe 3-des aspects textuels comme la ponctuation et les formes verbales

D'après *M.Charolles* (1986), les opérations de mise en texte font intervenir toutes sortes de capacités linguistiques : les choix lexicaux, la gestion des constructions syntaxiques, le contrôle des suites anaphoriques, la gestion des indicateurs temporels, ainsi que la distribution des connecteurs logiques et le découpage en paragraphes.¹

II.1.1.3. La révision et la correction.

En ce qui concerne cette étape, elle vise l'utilisation des outils d'aide afin de corriger et rectifier les fautes commises lors de la rédaction, à savoir dictionnaire, mémo des règles, banques de mots, grilles de relecture écriture...etc. le scripteur se réfère à ces atouts pour une production écrite normative et normée.

Notons que ce processus de révision se subdivise, quant à lui, en deux opérations :

- **La lecture**, qui permet de repérer les erreurs et les contradictions et d'évaluer l'adéquation du texte avec les buts poursuivis.
- **L'édition (ou la correction)**, qui consiste à corriger les erreurs détectées et à réécrire tout ou partie du texte pour en élaborer la version définitive.²

Finalement, il faut mentionner que peu importe que le texte soit informatif, narratif ou autre, les mêmes étapes s'appliquent.

II.1.2. La situation de communication écrite .

Pour bien expliquer cette notion, nous avons jugé utile de commencer par la définition de *F.François* qui précise que «*la situation de communication orale ou écrite est l'ensemble des éléments extralinguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication et auxquels on peut*

¹ Charolles,M, *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, Langue française* , n° 38, 978, p.12.

² Ibid., P.28.

Chapitre II. La production écrite au sein du lycée

assigner un rôle dans le conditionnement de la forme ou de la fonction des éléments linguistiques ». ¹

Cette définition met l'accent d'une part, sur le contexte spatiotemporel de la production écrite et d'autre part, sur les facteurs psychologiques caractérisant le rédacteur et le destinataire. Notant que l'apprentissage de l'écriture ne peut se faire hors situation de communication.

En effet, dans une situation de communication à l'écrit, l'apprenant se met à (se) faire comprendre. Il doit s'interroger en posant des questions pour pouvoir communiquer efficacement, nous nous sommes référé au modèle qui a été établi par *Sophie moirand*.² En illustrant chacune de question.

| À propos de quoi ? | |
|------------------------------|------------------------|
| Quel est le "je" qui parle ? | Qui est le "tu vous" ? |
| Où ? | À qui "je" écris ? |
| Quand ? | |
| Pourquoi "je" écris ? | |
| Pourquoi (faire) ? | |

Il convient également de mentionner le fait que nous suivons les différents paramètres de la communication écrite afin d'éviter de s'immiscer dans une situation de communication erronée et qui ne comporte aucun sens.

Par ailleurs, le rédacteur -l'apprenant- doit prendre ces questions en relief lors de son intervention à l'écrit ou alors lors de son acte d'écriture, autrement dit cerner les éléments principaux de la communication. Cette situation lui permettra de se positionner en délivrant le message souhaité et il sera appelé à faire appel aux éléments de la communication écrite qu'elle soit ou d'autres.

¹ F, François cité dans Sophie Moirand , *enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette,1990, P.19.

² Sophie, Moirand, *Situation décrit compréhension/production en français Lg E*, Paris CLE International, 1979, P9.

Chapitre II. La production écrite au sein du lycée

II. 2. La cohérence et la cohésion textuelle(s):

En fait, nous savons que la maîtrise de la langue écrite répond à deux exigences typologiques existant depuis longtemps le couple-titre: « *la cohérence et la cohésion textuelle* ». Pour éclairer la relation entre la cohérence et la cohésion textuelle en soulignant cette étroite complémentarité entre le couple cohésion-cohérence.

Nous traitons ce couple historiquement, notons que vers la fin des années 70 et le début des années 80, un certain nombre de chercheurs se sont penchés sur la notion de texte. En 1970, M. Charolles avait fait la distinction détaillée traitant les différentes conditions qui régissent les deux processus, à noter :

II.2.1. La cohérence textuelle:

Dans une perspective d'étude linguistique, il faut qu'on procède d'un processus rédactionnel se focalisant sur la théorie de la cohérence textuelle, elle exige la présence d'une relation logique et non contradictoire entre les phrases du texte.

Autrement dit, le texte cohérent est un ensemble des unités linguistiques constituant des phrases n'ayant aucune défaillance thématique avec leurs progressions entre les phrases du texte en question et elles doivent être liées logiquement les unes avec les autres en utilisant les organisateurs logiques (les connecteurs), ces derniers assurent l'ordre logique des phrases et la manière dont elles s'organisent.

Cela a été confirmé selon la vision de L. Lundquist, « *la cohérence fait partie de la compétence linguistique de deux manières: d'une part l'homme est capable de produire des textes, c'est-à-dire des suites cohérentes de phrases, d'autre part il est en mesure de décider si une suite de phrases est cohérente ou non et si elle constitue un texte ou non.* »¹.

Par opposition à la cohésion, la cohérence se veut les relations entretenues entre les phrases en fonction de *thème / progression*, ces énoncés soumis à la forme textuelle et non pas au sens. Dans cette perspective, Jean dillou² affirme que: « *La cohérence, contrairement à la cohésion, n'est pas directement soumise à l'aspect linguistique du texte, mais elle dépend des conditions d'interprétation selon un contexte donné, donc seul le*

¹ Lundquist, L., *la cohérence textuelle*, Copenhague, Vill adsen et Christensen, 1980, P.17.

² Jeandillou, J. F., *l'analyse textuelle*, Armand Colin, Paris, 1997, P.81.

Chapitre II. La production écrite au sein du lycée

jugement du récepteur permet d'évaluer l'adéquation de l'énoncé par rapport à la situation de l'énonciation »

Pour un acheminement textuel normé, la cohérence textuelle doit obéir obligatoirement à quatre conditions normatives de la linguistique textuelle pour que cela soit réussi en termes de l'organisation textuelle, donc il faut que ce texte obéisse à quatre règles:¹

1. Une progression de l'information.
2. Une relation étroite entre les passages.
3. Les idées, un champ lexical
4. La non-contradiction.

II.2.2. La cohésion textuelle:

Contrairement à la cohérence, la cohésion concerne les liens qui établissent des relations sémantiques des énoncés sans pour autant revenir à la forme et l'ordre thématique du texte, c'est-à-dire la cohésion s'intéresse au sens du texte car elle se manifeste au niveau local de l'unité linguistique en traitant l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et inter phrastiques pour marquer un sens désiré.

Pour but de dégager quelques repères utiles dans cette perspective, la théorie de la linguistique textuelle s'est donnée à fond. Selon Hallyday et Hassan (1976), la cohésion est une cause de la cohérence. Elle résulte la cohérence et celle-ci la comprend dans son ensemble textuel

En 1978 M. Charolles considère qu'un assemblage de phrases ne fait pas nécessairement un texte. Ce système de règles de base constitue la compétence textuelle, et Charolles identifie quatre méta-règles qui permettent une bonne formation textuelle:²

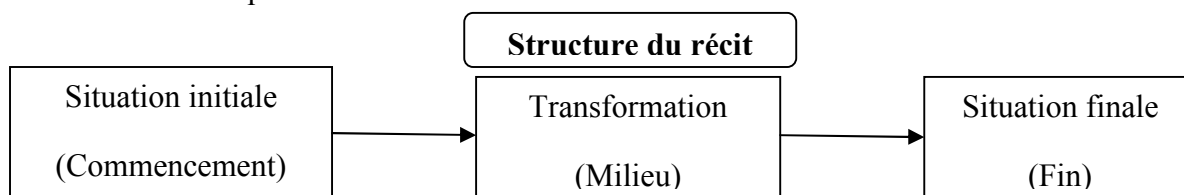
- méta-règle de répétition.
- méta-règle de progression.
- méta-règle de non-contradiction.
- méta-règle de relation.

¹ Mohammed, Alkhatib, « la cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique? », in *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 24, 2012, P.50.

² Charolles, M, *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, Langue française*, n°38, 978, p.12.

II.3. Discours et récit selon E. Benveniste

Avant de faire la différence entre le récit et le discours selon E. Benveniste, nous aimerions premièrement mettre la lumière sur ces deux notions en faisant appel à quelques pionniers qui se sont servis d'eux. Nous notons que Adam J-M a défini le récit comme « *l'exposé des faits réels et imaginaires* »¹, puis il a montré que toute histoire s'appuie sur trois phases : situation initiale, déclenchement et la suite des événements et la situation finale comme l'indique le schéma suivant :



En ce qui concerne le discours qui est défini par le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage comme un «...*langage mis en action, la langue assumée par le sujet parlant* »² autrement dit que le discours signifie préalablement la parole émise volontairement et consciemment par un énonciateur.

En forgeant le champ conceptuel du discours par l'intervention de J. M. Adam, qui a évoqué la place primordiale du contexte dans la rédaction du discours, ceci se caractérise par ses spécificités textuelles et son existence dans une situation de communication réelle. Il s'avère qu'il nous propose les formules suivantes afin de comprendre minutieusement le terme « *discours* ».³ **« Discours = texte + conditions de production. »**

« Texte = discours - conditions de production. »

Nous avons opté pour la vision de E. Benveniste qui s'étale sur des précisions suivantes.

II.3.1. Le récit « l'histoire »

Nous nous référons au linguiste Émile Benveniste qui a défini le récit comme « *le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique autobiographique* »⁴. Le récit se produit en fonction de son rapport avec la situation d'énonciation, il est réservé à la langue écrite où l'absence du narrateur qui se contente uniquement de rapporter et narrer des événements réels ou imaginaires qui ont eu lieu au passé en utilisant le troisième pronom

¹ Adam, J-M et Revaz, F, *l'analyse des récits*, Éditions du seuil, 1996, P.14.

² J. Dubois, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, P.100.

³ J.M. Adam, cité dans S.C.Thomas, 2000, *la cohérence textuelle*, Paris, Le Harmattan, P.28.

⁴ E. Benveniste, *Problème de linguistique générale*, Gallimard, 1972, P.235.

Chapitre II. La production écrite au sein du lycée

personnel sujet (singulier ou pluriel). De ce fait, nous pouvons mentionner que le linguiste opte pour le conte merveilleux, le roman réaliste, etc., qui se classent dans cette catégorie de récit historique.

Les temps du récit se résument en trois principaux temps : le couple imparfait/passé simple qui est considéré comme étant le pivot du récit tout en ajoutant le plus- que parfait s'il y a une action antérieure à l'action principale.¹

Exemple : Une autre chose que Sophie désirait beaucoup, c'était d'avoir les sourcils très épais. On avait dit un jour devant elle que la petite Louise de Berg serait jolie si elle avait des sourcils. Sophie en avait peu, et ils étaient blonds, de sorte qu'on ne les voyait pas beaucoup. Elle avait entendu dire aussi que, pour faire épaissir et grandir les cheveux, il fallait les couper souvent. (Extrait « Les malheurs de Sophie » de la Comtesse de Ségur).²

II.3.2. Le discours :

Émile Benveniste nous montre que le discours signifie « *toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre.* » Il faut noter que le discours en français ne se réfère pas forcément aux dires tels que peuvent faire les hommes politiques, les scientifiques ou alors les célèbres, mais d'une manière de rédiger un texte, une thèse, un article de presse, des mémoires...etc. dans lequel l'auteur exprime ses opinions, ses idées et ses sentiments en se servant de la première personne du singulier, il dit « Je ».

Nous pouvons rajouter que les temps principaux du discours sont le présent auquel s'ajoute l'imparfait et le passé composé ainsi que le futur simple et le futur périphrastique (le passé récent, le futur proche...etc.).

Exemple :

Le temps se couvre, il vaut mieux que je rentre à la maison avant la pluie. Je saluerai ma grand-mère en passant.

¹ Ibid. P.235.

² <http://keepschool.com/fiches-de-cours/college/francais/recit-discours.html> visité le 10-03-2018 à 9.50.

Chapitre II. La production écrite au sein du lycée

| | Énonciation de discours | Énonciation de récit |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Situation d'emploi | conversation quotidienne, tous types de discours oraux et écrits | romans, fables, textes historiques... |
| Fonction | description, explication, commentaire d'objets et de faits situés par rapport au <i>moi ici-maintenant</i> de l'énonciateur | récit d'événements réels ou fictifs situés entre eux ou par rapport à un repère temporel non relié à la situation d'énonciation |
| Types d'énoncés | tous types (assertifs, interrogatifs, injonctifs, exclamatifs...) | essentiellement des assertifs |
| Temps verbaux | tous les temps de l'indicatif à l'exception du passé simple et du passé antérieur | passé simple, imparfait, temps composés du passé et futur du passé (conditionnel) ; emploi possible du présent aoristique et du passé composé à valeur temporelle |
| Localisateurs spatiaux et temporels | emploi d'expressions à valeur déictique (ici, là, maintenant, hier, demain...) | Emploi d'expressions non déictiques (à cet endroit-là, à ce moment-là, la veille...) |

Dans ce qui suit, nous allons faire sortir les différentes nuances existant entre le récit et le discours au niveau du temps, registre, les unités linguistiques et de mobilisation.

II.3.3. Distinction récit / discours :

Pour bien illustrer les nuances d'usage du discours ainsi que le récit, nous nous sommes inspiré du modèle de *Dominique Maingueneau*² qui a tracé le tableau suivant :

| Discours | Récit |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Passé composé / imparfait ↑ Présent ↓ Future simple / futur périphrastique | Passé / imparfait / ↓ (prospectif) |
| Oral et écrit | Écrit |

¹ Adam Jean-Michel, Lugin Gilles. Variations des ancrages énonciatifs et fictionalisation d'une anecdote d'Albert Camus. In, *Langue française*, université de Lausanne, n°128, l'ancrage énonciatif des récits de fiction, sous la direction de Gilles Philippe, 2000. p96.

² Maingueneau, Dominique, *Élément de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, 2000, P.37.

* Unité linguistique, comme les déictiques, les catégories de mode, de temps, certains pronoms, dont le rôle consiste à établir un rapport entre un message linguistique et la réalité extralinguistique. Dans la phrase *il viendra demain*, le mot *demain* est un embrayeur dont le sens dépend du moment de l'élocution de la phrase.

Chapitre II. La production écrite au sein du lycée

| | |
|--------------------|---------------------------------|
| Usage non spécifié | Usage narratif |
| Embrayeurs* | Absence d'embrayeurs |
| Mobilisation | Mobilisation "zéro" (assertion) |

Pour le linguiste, le récit n'ayant aucune référence à l'instance d'énonciation. Il est dépourvu d'embrayeurs et de mobilisation. En revanche, le discours se caractérise par la qualification de toute énonciation écrite ou orale qui est rapportée à sa situation d'énonciation (le « je-ici-maintenant », comme la présence de modalisateurs.¹

II.5. Difficultés des apprenants dans l'acquisition de l'écrit au lycée.

Il ne faut point nier que l'écrit est une faculté nécessitant un travail persévérant de la part de l'apprenant de noter à titre d'exemple les majuscules et les accents, ponctuer vérifier chaque cas d'accord sujet / verbe. Il s'agit de savoir la place qu'occupe l'écrit dans chaque plan de formation au cycle secondaire algérien.

Il apparaît donc que l'enseignement du français en Algérie s'inscrit dans le cadre de l'approche communicative. En plus, notre attention s'attache à l'écrit qui est principalement reconnu comme compétence à évaluer dans chacune des épreuves officielles notamment le *baccalauréat*.

De ce fait, nous allons solliciter les constats des pédagogues en donnant une courte analyse des difficultés rencontrées par les lycéens à l'écriture française.

II.5.1. Difficulté orthographique du français :

En effet, l'orthographe est considérée comme une composante majeure de la production écrite et les graphèmes du français se composent de lettres qui proviennent de l'alphabet latin, lui-même issu de l'alphabet grec qui s'était construit à partir de l'alphabet phénicien. Ce système d'écriture « *n'était plus une écriture idéographique (un signe par mot), mais pas encore alphabétique (un signe par son, ou plus exactement, un signe pour chaque consonne et chaque voyelle).* ».² La difficulté ne réside pas en lecture mais plutôt en orthographe, comment orthographier le mot correctement ?

Au début de l'apprentissage, les apprenants écrivent généralement en faisant appel au couple phonèmes/ graphèmes, cela les incite à orthographier un passé écrit ou dicté par l'enseignant. Il faut signaler que les apprenants hésitent souvent à écrire correctement tel

¹ Ibid., P.37.

² Walter, H, *l'aventure des langues en occident*, Robert Laffont, Paris, 1994, P.37.

Chapitre II. La production écrite au sein du lycée

mot selon leurs prérequis, les pédagogues - professeurs - en F.L.E enseignent les marques du genre et nombre (singulier ou pluriel des noms, adjectifs ou verbes ; mais l'apprenant doit concevoir l'orthographe en entier parce que « *la difficulté de l'orthographe française vient notamment des mots inconsistants et des pluriels muets.* »¹, par exemple :

Erreurs de pluriel : tout / vert —————> tous / verts.

Erreurs de féminin : chéri / seul —————> chérie / seule.

Accents : évaluation , chéri —————> évaluation , chéri

II.5.2. Difficulté de la conjugaison française :

Pourtant le système verbal français est régulier à **80%**, mais on compte toujours l'une des majors difficultés cruciales que nos apprenants rencontrent est la difficulté à mémoriser, à repérer et à accorder la conjugaison.

En outre, l'apprenant se trouve perdu si le radical qui se change ou la désinence (la terminaison) et la réponse est bien « le radical - la base- » là il s'agit donc d'un entrave relatif à l'aspect *lexical* parce qu'il aura à apprendre une nouvelle forme orthographique en conjugaison. Le remède pour cette situation délicate se fait par l'apprentissage par cœur de l'irrégularité des verbes.

Un grand nombre de chercheurs de la didactique de la conjugaison se focalise sur les lacunes de l'accord du participe passé, en plus au moment où nous écrivons notre participe passé, si nous savons de quoi nous parlons, nous accordons, si nous ne savons pas de quoi nous parlons parle, nous n'accordons pas. Cela nous incite et mène à trouver la solution pertinente afin que les apprenants puissent se familiariser avec les verbes irréguliers et leurs désinences. Pour ce faire, nous voudrions appliquer quelques principales démarches en conjugaison:²

1. Savoir ce qui se conjugue avant d'apprendre à conjuguer
2. Connaître le sens et l'usage des temps avant d'en apprendre les conjugaisons

¹ Michel, Fayoul, « l'orthographe française est une des plus difficiles au monde. Comment les enfants en déjouent-ils les pièges ? », In *Cerveau & Psycho*, N°3, 2012, p.05.

² Claire, Bey et al, *enseigner la conjugaison*, 2013, [En ligne] http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/tours_nord/enseignement_pedagogie/socle_commun/competences/Competence_1/enseigner-la-conjugaison-au-c2-et-au-c3.pdf

Chapitre II. La production écrite au sein du lycée

3. Montrer aux élèves qu'ils connaissent déjà à l'oral, l'essentiel des conjugaisons : ne pas confondre grammaire et orthographe
4. S'appuyer sur les régularités plutôt que de faire croire que le système est très irrégulier
5. Construire les conjugaisons avant de les apprendre
6. Réinvestir dans des productions écrites longues ainsi qu'à l'oral

II.5.2. Difficulté de la concordance des temps verbaux .

Au lycée, les apprenants apprennent le discours rapporté comme l'un des cours de langue le plus difficile. A partir du constat montrant que les apprenants se focalisent sur la phrase et non pas sur le discours . Pour ce qui est de la concordance des temps, les apprenant cherchent généralement à résoudre ces deux questions : Comment fonctionne cette concordance ? et Comment ne pas se tromper ?

En fait, la confusion dans le domaine des temps verbaux crée des hésitations et même des contraintes chez les apprenants parce que le choix du temps verbal n'est pas facile du moment où ils ne différencient pas entre les temps du discours et celui du récit.

En se référant à *Fathia Hassan Mohamed* et *Ahmed Hamid Mohamed*¹ qui ont abordé cette difficulté en illustrant qu'une relation de simultanéité ne peut pas exister entre le temps du passé et un temps du présent dans le même énoncé. Mais, les apprenants ont utilisé le présent à la place de l'imparfait. Ce que fait cogiter l'esprit de grammaire

Conclusion partielle.

Tout ou long de ce chapitre, nous avons visé deux objectifs. En premier lieu, il s'agissait d'avoir des pistes pratiques visant l'enseignement de la concordance des temps au lycée notamment à l'écrit. En deuxième lieu, nous avons essayé d'aborder les références aux notions développées dans le cadre des théories de discours ainsi que les différentes nuances entre les concepts clés entre autres ; discours, récit et leurs temps d'usage ainsi que le couple-mot la cohérence et la cohésion textuelle.

¹ Fathia Hassan Mohamed et Ahmed Hamid Mohamed « étude des erreurs dans l'emploi des temps verbaux du Français chez des étudiants soudanais », in *Revue des sciences humaines*, université du Soudan de Sciences et de Technologie, Vol.14-2, septembre, 2013, P.220.

PHASE PRATIQUE

CHAPITRE. III

ANALYSE DU CORPUS

Introduction partielle.

Dans ce chapitre, nous présenterons la démarche méthodologique afin de recueillir et de traiter des informations collectées par le biais d'une enquête menée sur terrain.

En d'autres termes, notre champ d'interrogation sera vaste: nous allons nous imprégner dans les différentes stratégies enseignantes invitant les apprenants à comprendre la temporalité verbale, nous allons aborder également les principales difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants face à la conjugaison française.

En ce qui concerne le choix des modes et le temps que nous allons analyser, nous nous sommes limités à l'indicatif, plus précisément, temps du discours. Nous avons opté pour ce choix car une grande partie d'apprenants ne sait pas de quoi s'agit-il ? et ils ne distinguent point entre les différents modes et l'usage des temps verbaux .

Par conséquent, nous essayerons donc de faire une analyse qualitative et quantitative à l'intérêt du présent travail .

III.1. Présentation de l'établissement et du public visé .

III.1.1.Le lieu de l'enquête :

Notre corpus a été recueilli au sein du « Lycée *Djaber Ben Hayane* » lieu de notre travail, à M'Sila, situé au centre-ville de M'Sila . Il a été inauguré en **1984** . On y trouve **20** salles, **03** ateliers de physique et **02** laboratoires de sciences naturelles. Le nombre d'apprenants inscrits et de 986 élèves.

III.1.2. l'échantillon

Nous avons travaillé avec notre classe de 3^{ème}AS Langues étrangères, constituée de 40 apprenants (16 garçons et 24 filles), âgés entre 18 et 20 ans, ayant un parcours scolaire identique. La plupart des apprenants sont issus de familles de bon état financier et instructif

De même, nous nous sommes limités, dans notre enquête, à un échantillon représentatif de 30 copies d'apprenants d'une classe appartenant au lycée se situant au centre-ville de M'Sila. Il s'agissait en fait des apprenant de langue dont l'hétérogénéité est vachement remarquable selon leurs moyennes générales du premier trimestre ; autrement dit, il y en a ceux qui ont eu

des bonnes moyennes allant jusqu'à 15 et d'autres considérées comme mauvaises allant jusqu'à 09. Donc l'analyse se fera à partir le niveau réel des apprenants.

III.2. le Français dans le cycle secondaire, quels enjeux et perspectives ?

Dans son article, Nabila Benhouhou qui s'intitule « *L'enseignement du français dans le secondaire algérien : pour une perspective énonciative de l'écrit* »; nous montre la place de l'enseignement secondaire qui s'inscrit dans le cadre de la méthodologie de l'approche communicative, elle est axée sur le développement de la compétence de communication de l'apprenant.

« Les élèves communiquent aisément par écrit, lorsque les activités d'expression écrite sont présentées sous forme de tâches, avec des consignes précisant leur statut, le destinataire à qui ils s'adressent, et la situation dans laquelle ils sont appelés à communiquer. L'évaluation des deux productions écrites est facilitée par l'opération de guidage en matière de consignes ».

1

Donc l'élève est amené à produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale tout en respectant les différentes sortes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité).

Suivant les différentes phases pédagogiques de l'enseignement du français langue étrangère, nous pouvons voir de près que le cycle secondaire se focalise le discours et son analyse comme l'indique le programme de 2^{ème} année secondaire.

«Le présent programme accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son contenu informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours»²

¹ Nabila, Benhouhou, « L'enseignement du français dans le secondaire algérien: pour une perspective énonciative de l'écrit », in *Insaniyat*, université d'Alger, N°14-15, Mai –Décembre 2001, P.215.

² *Programme du français de la 2^{ème} année secondaire*, Alger, OPNS, 2006, P.41.

III.2.1. Le profil d'entrée et de sortie de l'apprenant.

De prime abord, le cycle secondaire se focalise sur une finalité qui se veut de former un citoyen capable d'interagir par le biais de la communication orale et/ou par écrit dans n'importe quelle situation problème authentique, elle favorise également l'ouverture sur le monde par la reconnaissance des langues étrangères entre autres ; le français. Pour ce faire, le profil de sortie affirme que l'apprenant lycéen sera capable de *produire des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position)*.¹

Il s'avère que la notion du discours se présente dans tous les manuels du cycle secondaire et cela nous mène vers l'affirmation qui consiste à former l'élève à comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

III.2.1.1. Profil d'entrée en 3^{ème} A.S

L'apprenant est capable de :

- *comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire ;*
- *produire un discours écrit/oral sur un des thèmes étudié en 2^{ème} année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.*

III.2.1.2. Profil d'entrée en 3^{ème} A.S

« Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- *acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;*
- *Utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;*²
- *exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus ;*

¹ Programme du français de la 3^{ème} année secondaire, Alger, OPNS, 2006, P. 4.

² Ibid. p. 4.

- *adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;*
- *produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;*
- *appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique. »*

III.3. Déroulement du recueil de données

Vu que notre humble travail consiste à discuter certaines notions ambiguës, nous avons opté pour deux outils méthodologiques qui nous permettront d'avoir des données très pratiques et logiques, entre autres : le questionnaire et Analyse du contenu.

Ensuite, nous avons formulé une demande auprès de monsieur le chef du département des lettres et langue française, à l'université de Mohamed Boudiaf à M'Sila afin de pouvoir obtenir l'accord pour l'accès à l'école où nous ferons notre expérimentation.

Nous avons contacté le lycée concerné le 06-03-2018 afin de commencer notre travail de recherche puis l'administration nous a orienté vers une formatrice et coordinatrice ayant une expérience très estimable. De ce fait, nous avons délivré le questionnaire aux enseignants avant de rejoindre la classe et voir le déroulement de la séance de la production de l'écrit.

Nous avons voulu qu'on nous fasse une séance de production écrite à laquelle nous nous mettons à la position d'un observateur et puis nous aborderons la notion de la transformation du discours direct au discours indirect. C'est pourquoi, nous avons ciblé l'activité de langue portant sur « le discours rapporté » dans la production écrite (produire à partir de notes données un texte relatant un fait historique avec témoignage).

En revanche, nous n'avons pas pu réaliser cette démarche dès le départ à force de rencontrer des obstacles à savoir; les grèves, puis nous avons procédé d'autre acheminement pédagogique qui concerne l'activité elle-même mais avec une autre procédure à faire. En guise de conclusion, nous avons pensé aux examens comme un issu et un autre alternatif pour la réalisation de la tâche empirique .

III.3.1. Les outils méthodologiques .

III.3.1.1. Le questionnaire :

Nous avons, nous-mêmes, mené l'enquête du terrain sous forme d'un questionnaire contenant onze (11) questions destinées à douze (12) enseignants du cycle secondaire « M'sila » en Algérie, afin de vérifier le degré d'usage de la concordance des temps lors de la production écrite des apprenants de la 3^{ème} année secondaire. Filière : langues étrangères .

En fait, il était judicieux de procéder au choix de (03) enseignants de chacune des circonscriptions à m'sila en tenant compte des profils des enseignants ayant de la qualité professionnelle bien déterminée et leurs empreintes enseignantes vis-à-vis du travail pédagogique avec les besoins de l'apprenant). Donc, nous avons sollicité l'avis des spécialistes du domaine. Ainsi, nous avons voulu avoir l'image référentielle sur les profils d'enseignants, plus précisément, leurs expériences dans notre contexte ciblé pour en tirer profit.

En ajoutant que les réponses du questionnaire se trouvent annexés comme résultats à la fin du présent travail . Nous avons ciblé plusieurs niveaux de questions commençant par l'usage des « temps du discours » dans le contexte secondaire en arrivant aux différentes suggestions singulières pour colmater les défaillances de la concordance du temps dans la production écrite.

Le but de cette enquête était de collecter un maximum de données concernant : Le manuel de français; l'année 2006 et son reflet professionnel sur les profils des enseignants, l'usage des « temps du discours », les différentes difficultés à enseigner les relations entre les temps verbaux et les avis des enseignants quant à l'insertion de l'axe du temps ...etc.

III.3.1.2. Objectif du questionnaire :

Le questionnaire se veut d'être un moyen qui facilite le recueil de données brutes à propos des carences de la concordance des temps dans la production écrite en F.L.E. Nous avons mis des questions ouvertes et des questions fermées qui ne visent pas uniquement un seul angle mais elles touchent plusieurs points essentiels dont nous avons besoin. Cet outil s'inscrit dans un travail de recherche scientifique et académique pourtant sur la vérification du degré d'usage de la concordance des temps lors de la production écrite, cas des apprenants de la 3^{ème} AS. Filière : langues étrangères .

Chapitre III. Analyse du corpus

Il s'agit ici d'une étude indépendante qui sélectionne ses pistes de recherches méthodologiquement, voici ci-dessous le questionnaire que le montre :

*Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Boudiaf -M'Sila-
Faculté des Lettres et des Langues
Département des lettres et langue française*

Questionnaire d'enquête destiné aux enseignants du lycée.

✚ Nous vous prions chers collègues de répondre aux questions posées.

Nous avons voulu proposer ce questionnaire contenant **(11)** questions destinées aux enseignants du lycée afin de vérifier le degré d'usage de la concordance des temps lors de la production écrite des apprenants de la **3^{ème} AS. Filière : langues étrangères .**

1- Le manuel de français de 3AS est-il adapté aux profils des enseignants ?

D'accord **Pas d'accord** **Pas assez**

2- Vu que le cycle secondaire se penche sur l'usage des «temps du discours ». Vous vous focalisez sur ce type du temps ?

Oui **Non** **Occasionnellement**

3- Au niveau de la concordance des temps , par quoi doit-on commencer ?

Par la phrase complexe **Par la conjugaison** **Par la concordance des temps**

4- Epreuvez-vous des difficultés à enseigner les relations entre les temps verbaux?

Oui **Non** **pas assez**

➡ Si.Oui,pourquoi?.....
.....

5- Vous pensez qu'il est judicieux d'insérer l'axe du temps afin de faire comprendre aux apprenants la concordance des temps .

Oui **Non**

➡ Si.Oui,comment ?.....
.....

6- Lors de la rédaction, vos apprenants rencontrent-ils des lacunes liées à (au):

- ➡ **L'emploi des temps verbaux.**
- ➡ **Méconnaissance de la langue.**
- ➡ **Structure de la phrase.**
- ➡ **La cohérence et la cohésion textuelle .**

➤ **Autres:.....**

7- Quelles sont vos stratégies enseignantes invitant vos apprenants à comprendre la temporalité verbale ?

- Usage de l'axe du temps.
- Usage des tableaux d'esquisse relatif aux temps verbaux.
- Usage des activités pratiques de renforcements.
- Autres :.....



8-Dans l'activité de la production écrite , Comment évaluez-vous vos apprenants:

- L'emploi correct des temps dans la phrase simple et complexe.
- La sélection des informations essentielles .
- lexique et structures syntaxiques adéquats
- Autres :.....



9- Dans l'activité de langue, Vous enseignez « le discours rapporté » en utilisant :

- Les textes adéquats se rapportant à chaque cas d'usage.
- Des exercices de construction de sens de phrase.
- Les différents cas de la concordance des temps.
- Autres :.....



10- Selon vous, quelles sont les principales difficultés auxquelles sont confrontés vos apprenants face à la conjugaison française ?

.....
.....

11- Avez-vous des propositions singulières pour l'enseignement de la concordance des temps ?
Lesquelles ?

.....
.....

III.3.1.3. Etude portant sur l'usage la concordance des temps dans la production écrite en F.L.E.

❖ Outil : Analyse de la production écrite ❖

Nous nous sommes intéressés à l'analyse de textes rédigés par des apprenants de 3^{ème} année secondaire langues étrangères, et que ce public avait fait un apprentissage du F.L.E qui dure plus de 10 ans. Notre public d'apprenant était si hétérogène que nous avons pu déceler plusieurs remarques.

Pour pouvoir valider ces données , nous avons suivi deux étapes à savoir :

- Collecte d'un corpus (production écrite)

Chapitre III. Analyse du corpus

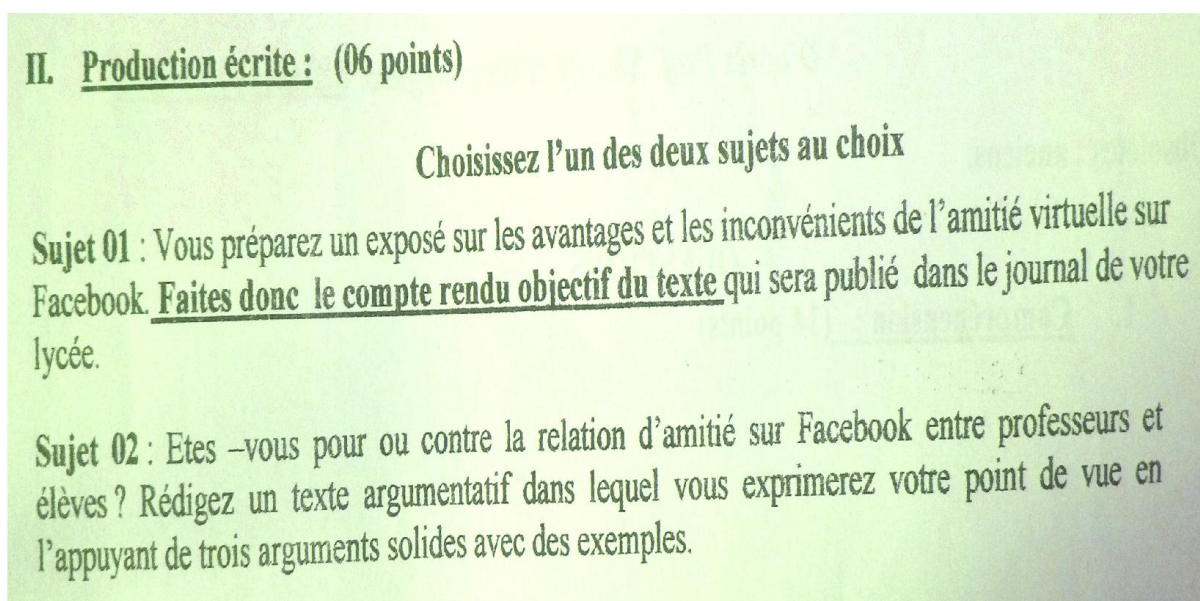
- Une analyse suivie d'une grille d'analyse normative.

Il faut noter par ailleurs que notre choix d'apprenant était les adolescents âgés entre 18 et 19 ans, autrement dit qu'ils ont douze ans de scolarité, à ce niveau, l'enquêté est censé avoir acquis une certaine compétences langagières lui permettant d'être un usager apte à communiquer oralement ou par écrit en français .

Nous avons profité de la période des épreuves officielles du deuxième trimestre pour pouvoir collecter des productions écrites selon une rencontre officielle et sous des consignes préparées à leurs guises. Donc, les apprenants seront confrontés à des activités de rédactions réelles incitant leurs prérequis, et que notre but est d'individualiser le travail des apprenants selon un cadre d'apprentissage bien limité et cerné. L'apprenant, quant à lui, va prendre en charge tout le savoir qu'il a appris.

Vu que nous avons recueilli une bonne quarantaine de copies, mais nous étions astreints de prendre deux types de productions de deux sujets différents (*production écrite libre et compte rendu critique*). Nous sommes partis du postulat que les apprenants se servent des outils technologiques comme 3/4G lors de la rédaction de la production écrite, ce souci nous a permis d'esquisser une solution et prendre un issu pour que nos résultats soient assez objectifs.

Nous avons jugé utile de reporter notre enquête aux examens pour avoir des productions plus ou moins rédigées par chaque apprenant. Donc, voici ci-contre le modèle du sujet et la grille de correction que nous avons utilisés.(voir l'annexe 4)



II. Production écrite : (06 points)

Choisissez l'un des deux sujets au choix

Sujet 01 : Vous préparez un exposé sur les avantages et les inconvénients de l'amitié virtuelle sur Facebook. Faites donc le compte rendu objectif du texte qui sera publié dans le journal de votre lycée.

Sujet 02 : Etes –vous pour ou contre la relation d'amitié sur Facebook entre professeurs et élèves ? Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous exprimerez votre point de vue en l'appuyant de trois arguments solides avec des exemples.

Chapitre III. Analyse du corpus

Nous avons dressé une grille d'analyse s'inspirant du groupe EVA qui nous permettra d'aboutir à une évaluation parfaitement objective .¹

III.3.1.4. Grille d'analyse des difficultés des apprenants vis-à-vis de la concordance des temps en production écrite

Nous présentons notre grille d'analyse visant les grands axes sur lesquels le présent travail s'appuie, nous avons confisqué cet outil pour nous faciliter la tâche de l'évaluation en taclant les différentes erreurs relatives à la concordance des temps.

Nous nous sommes centrés notre attention sur six (07) erreurs dont nous avons besoin .

| |
|------------------------------------------|
| Types d'erreur |
| Auxiliaires / verbes (être-avoir) |

| |
|---------------------------------------|
| Types d'erreur |
| Désinence (la terminaison) |

| |
|--------------------------------|
| Types d'erreur |
| Problème de l'infinitif |

| |
|---------------------------|
| Types d'erreur |
| Le participe passé |

| |
|---------------------------------------------|
| Types d'erreur |
| Le choix correct du Mode – Temps |

| |
|-------------------------------|
| Types d'erreur |
| Aspect, Genre , Nombre |

| |
|---------------------------------------------|
| Types d'erreur |
| Discours direct et discours indirect |

¹ Cellule de Conseil et de Soutien pédagogiques FESeC (Équipe langues modernes)

Conclusion partielle.

Cette présentation nous a permis de souligner les modalités de travail de notre cadre pratique. Nous avons ensuite donné les grandes lignes à suivre tout au long de notre acheminement empirique pour aboutir les résultats et les analyser minutieusement.

Nous tenons à souligner aussi que nous avons mis l'accent sur toutes les démarches méthodologiques nous permettent de cerner notre champ de recherche parce que nous avons trouvé que la classe expérimentée doit absolument avoir besoin de deux outils de recherche à savoir ; le questionnaire et l'outil d'analyse de contenu. Après avoir appliqué les différentes modalités du travail de notre étude, nous allons mettre en œuvre et voir de près nos résultats attendus dès le lancement des hypothèses émises dans la partie théorique.

CHAPITRE. IV

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .

Introduction partielle.

Dans un premier temps, nous voulons commencer par les difficultés rencontrées lors de la réalisation de notre enquête commençant par le temps et les chevauchements qui nous ont empêché d'arriver tôt aux résultats prévus. Pour une objectivation de l'enquête et ses propres résultats, nous avons cerné et suivi un objectif méthodologique qui est d'illustrer les résultats aboutis de l'étude que nous avons menée auprès des apprenants et des enseignants.

Puis, nous allons décrire dans ce qui suit, la place de la concordance des temps et ses carences qui présentent l'intérêt d'explicitier et d'éprouver une démarche d'apprentissage de la conjugaison, en l'associant étroitement à un contenu bien déterminé du discours rapporté.

Il serait question, ici, de présenter les données dévoilées répondant aux difficultés de l'apprenant vis-à-vis du transfert des temps verbaux, nous faisons donc à analyser et à interpréter les résultats du questionnaire que nous avons distribué aux enseignants ainsi que les copies de la production écrite des apprenants en question.

En ce qui concerne l'évaluation de la production écrite, nous avons proposé à l'apprenant de raisonner face à une consigne dans une épreuve officielle (2^{ème} trimestre) de rédiger une production écrite, il prendra également une position personnelle en commençant son texte par tout le savoir qu'il a appris tout au cours de sa formation en F.L.E. Par ailleurs, nous présenterons les statistiques sous forme des graphiques et des tableaux qui figurent les contenus de notre humble recherche expérimentale.

Le questionnaire dont nous avons parlé vise à valider les résultats issus des dires des enseignants du lycée et recevoir suffisamment de réponses assez scientifiques.

IV.1. Lecture, analyse et interprétation du questionnaire .

Bien que le questionnaire soit considéré comme étant un outil de dépouillement très solide, nous allons effectuer un traitement qui consiste à analyser le contenu des réponses données afin de pouvoir les interpréter.

Notre présent questionnaire se compose de **11** questions, dont **03** sont fermées et **08** ouvertes. Après avoir fait toutes les démarches méthodologiques afin d'analyser statistiquement notre questionnaire d'enquête, nous avons recueilli beaucoup

Chapitre .IV. Analyse et interprétations des résultats.

d'informations émanant des réponses des enseignants. De plus, nous allons dévoiler et mettre à nu les données sous forme des tableaux et graphiques comprenant des résultats très précis et qui méritent d'être lus et analysés scientifiquement .

IV.1.1. Lecture analytique et statistique du questionnaire .

Nous essayons donc de lire en statistiques chaque question posée dans le questionnaire, il faut noter que nous avons donné le pourcentage par rapport à chaque question et son nombre de réponses. Nous avons également commenté chaque question à part en lui donnant des appréciations normées et objectivées .

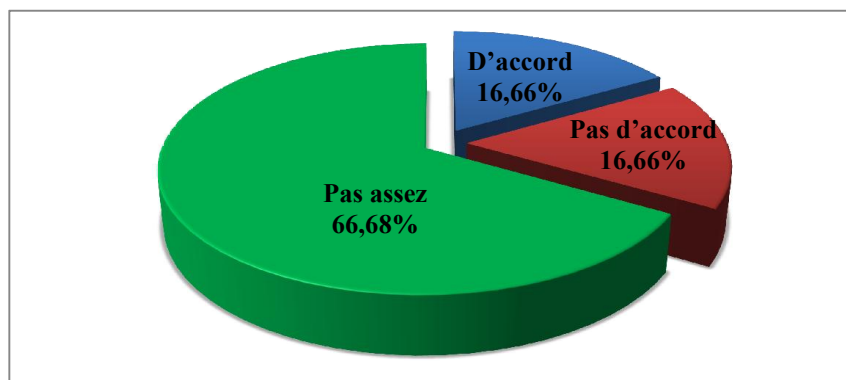
À partir de la question 4 jusqu'à 11, nous avons fait uniquement des tableaux avec des pourcentages relatifs au nombre de fois de chacune de réponses pour évaluer les tentatives de réponse de chaque enseignant.

Question N°1. Le manuel de français de 3AS est-il adapté aux profils des enseignants ?

Tableau 01 . L'adaptation du manuel français de 3AS au profil des enseignants.

| | D'accord | Pas d'accord | Pas assez |
|---------------|-----------------|---------------------|------------------|
| Nombre | 2 | 2 | 8 |

Figure 01 : L'adaptation du manuel de 3AS au profil des enseignants.



Commentaire 01.

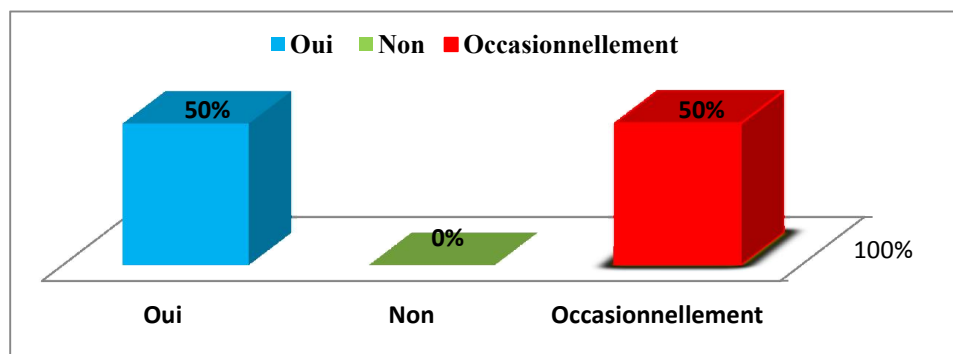
La première question était de savoir bien si le manuel de français de 3AS est adapté aux profils des enseignants. Il s'est avéré que l'ensemble des enseignants interrogés a opté pour le choix « pas assez » pour nous dire que ce manuel ne répond point à leurs besoins. Nous sommes censés chercher où réside le problème de l'adaptation, il se peut que les enseignants du lycée ne fassent plus une formation relative au manuel, en dépit qu'ils l'utilisassent pendant une bonne dizaine d'années.

Question N°2. Vu que le cycle secondaire se penche sur l’usage des «temps du discours ». Vous vous focalisez sur ce type du temps ?

Tableau 02. L’usage des temps du discours au sein du lycée .

| | Oui | Non | Occasionnellement |
|---------------|----------|----------|-------------------|
| Nombre | 6 | 0 | 6 |

Figure 02 : L’usage des temps du discours au sein du lycée .



Commentaire 02.

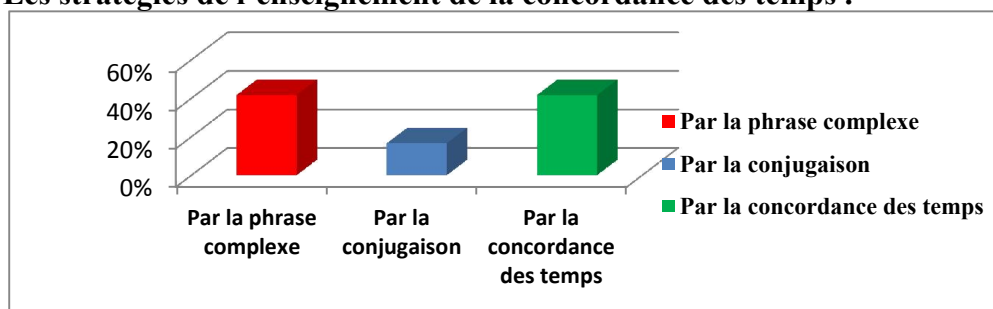
Les résultats obtenus montrent clairement le grand nombre d’enseignants qui ont répondu de façon égale par « oui » et « Occasionnellement » et aucune réponse a été attribuée pour « non ». Cela nous confirme que les enseignants du lycée appliquent ce que la finalité du cycle secondaire veut réaliser dans le parcours de l’enseignement secondaire. Pour vulgariser un peu le concept *temps du discours* qui signifie l’usage de la concordance des temps à partir du temps de base qui est le « présent»

Question N°3. Au niveau de la concordance des temps , par quoi doit-on commencer ?

Tableau 03. Les stratégies de l’enseignement de la concordance des temps .

| | Par la phrase simple complexe | Par la conjugaison | Par la concordance des temps |
|---------------|-------------------------------|--------------------|------------------------------|
| Nombre | 5 | 2 | 5 |

Figure 03 : Les stratégies de l’enseignement de la concordance des temps .



Chapitre .IV. Analyse et interprétations des résultats.

Commentaire 03.

Les résultats ci-dessus nous permettent de dire que les enseignants préfèrent commencer leur leçon de la concordance des temps par la distinction entre « la phrase simple et complexe » ainsi que « par la concordance des temps » avec un taux de réponse égale à **42,71 %** pour chacune pourtant les deux questions semblent pareilles, car les enseignants savent déjà que leurs apprenants ne connaissent plus la conjugaison ou ils ne peuvent pas conjuguer les différents verbes, surtout les verbes du 3^{ème} groupe où nous remarquons un petit nombre de réponses estimé à **16,66%**.

Certes, le traitement pédagogique du discours rapporté dans l'enseignement grammatical du français pose des problèmes de la liaison temporelle des verbes . Tous les enseignants nous ont confirmé que la conjugaison est enseignée au collège et il n'y a aucune leçon qui l'indique. À partir de ce constat, nous avons remarqué que les enseignants hésitent à répondre à cette question pourtant le cycle secondaire vise l'enseignement du discours rapporté qui est principalement la finalité de l'apprentissage de la conjugaison. De même, les apprenants de 3AS apprennent le discours rapporté en faisant des exercices de consolidations dont l'objectif est de se positionner au niveau du discours et non pas au niveau de la phrase qui demande un seul verbe à conjuguer selon une consigne précise.

Il nous serait préférable que nous abordions la notion de la conjugaison, car elle est acquise pour les lycéens ainsi que ce stade leur permettra d'avancer en matière de discours, autrement dit, les apprenants sont prédisposés à tisser la relation entre deux phrases en s'appuyant sur leurs prérequis relatifs à la conjugaison .

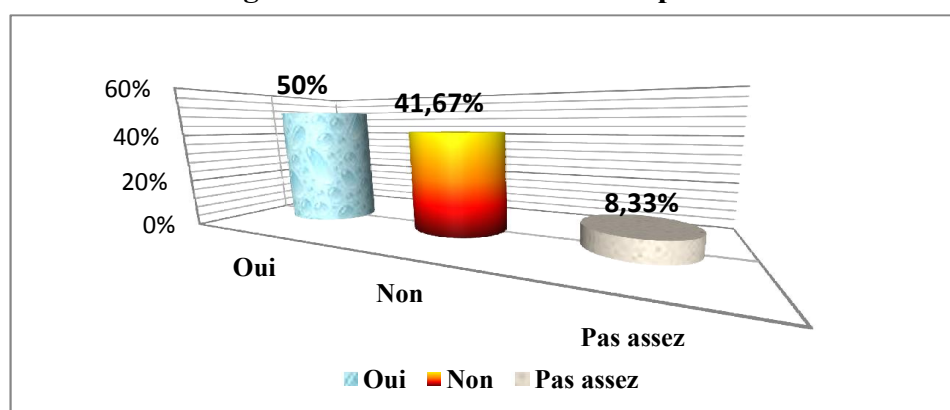
Question N°4. Éprouvez-vous des difficultés à enseigner les relations entre les temps verbaux?

Tableau 04. Les difficultés à enseigner les relations entre les temps verbaux.

| N° | Oui | Non | Pas assez | Si. Oui, pourquoi? |
|----|-----|-----|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E1 | ✓ | | | <i>Par ce que l'apprenant n'a pas subi un enseignement adéquat au CEM où il a tout appris. Donc l'élève ne conjugue pas dans sa production écrite.</i> |
| E2 | | ✓ | | / |
| E3 | | ✓ | | / |

| | | |
|-----|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E4 | ✓ | / |
| E5 | ✓ | Aucune justification |
| E6 | ✓ | Aucune justification |
| E7 | ✓ | La non-maitrise des temps verbaux |
| E8 | ✓ | Les apprenants ont déjà oublié ces temps. |
| E9 | ✓ | Parfois , les élèves n'arrivent pas à conjuguer un verbe et en tant que P.E.S, les directives ne m'obligent jamais de présenter une leçon de conjugaison pour de multiples raisons . |
| E10 | ✓ | / |
| E11 | ✓ | / |
| E12 | ✓ | / |

Figure 04 : Les difficultés à enseigner les relations entre les temps verbaux.



Commentaire 04.

D'après la figure suivante, nous avons relevé à travers les réponses des enseignants du lycée que la moitié de notre échantillon précise qu'ils ont rencontré des difficultés à enseigner les relations entre les temps verbaux, en s'interrogeant sur la manière pertinente afin de l'enseigner. Nous pouvons citer leurs réponses confirmant aussi que la réalisation de cette activité en classe est difficile :

- *Par ce que l'apprenant n'a pas subi un enseignement adéquat au CEM où il a tout appris. Donc l'élève ne conjugue pas dans sa production écrite.*
- *La non-maitrise des temps verbaux .*
- *Les apprenants ont déjà oublié ces temps.*
- *Parfois, les élèves n'arrivent pas à conjuguer un verbe et en tant que P.E.S. les directives ne m'obligent jamais de présenter une leçon de conjugaison pour de multiples raisons.*

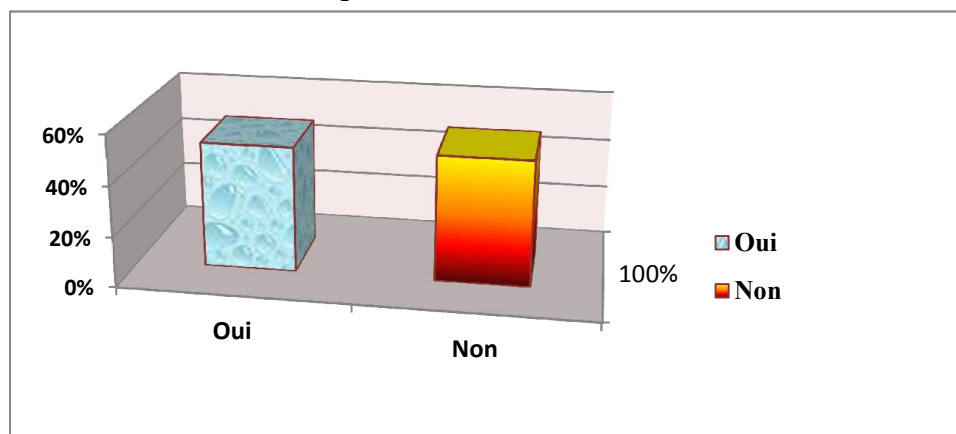
Chapitre .IV. Analyse et interprétations des résultats.

Question N°5. Vous pensez qu'il est judicieux d'insérer l'axe du temps afin de faire comprendre aux apprenants la concordance des temps .

Tableau 05. L'axe du temps comme facilitateur de la concordance des temps .

| N° | Oui | Non | Si. Oui, comment? |
|-----|-----|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E1 | ✓ | | <i>Il faut schématiser à l'élève la chose en lui expliquant le concept de la concordance des temps (au tableau)</i> |
| E2 | | ✓ | |
| E3 | | ✓ | |
| E4 | | ✓ | |
| E5 | | ✓ | |
| E6 | | ✓ | |
| E7 | ✓ | | <i>En utilisant parfois un schéma</i> |
| E8 | ✓ | | <i>Pour savoir conjuguer les verbes (le verbe introducteur et le verbe de message)</i> |
| E9 | ✓ | | <i>On présente l'axe du temps graphiquement sur le tableau pour leur faire comprendre l'enchaînement des temps</i> |
| E10 | ✓ | | <i>En déterminant le temps sur l'axe du temps</i> |
| E11 | | ✓ | |
| E12 | ✓ | | <i>Parce que visualiser les temps aide l'élève à le comprendre</i> |

Figure 05 : l'utilisation de l'axe du temps comme facilitateur.



Commentaire 05.

D'après les réponses données par les enseignants à l'égard de l'utilisation de l'axe du temps comme facilitateur, nous avons remarqué qu'il y a deux tendances ,celle qui se sert des schématisations et les graphiques pour concrétiser la leçon de la conjugaison, cette tendance voit que l'élève apprend par le biais de l'esquisse afin que l'apprenant assimile les relations entre les temps tout simplement.

Chapitre .IV. Analyse et interprétations des résultats.

Ensuite, ces enseignants renforcent leurs réponses par des éclaircissements , ils pensent qu'il est préférable qu'on schématise à l'élève la chose en lui expliquant le concept de la concordance des temps (au tableau), pour savoir conjuguer les verbes (introduceurs et du message) il faut qu'il y ait un axe du temps leur permettant de faire comprendre l'enchaînement des temps.

Pour d'autres, ils voient que l'apprenant acquiert la conjugaison en lui donnant des exercices de renforcement, pratiques et remédiation dans la classe pour se familiariser avec les temps des verbes et leurs désinences.

Il ne faut pas nier l'utilité de cet axe même s'il est virtuellement conçu par les enseignants, ces derniers l'utilisent comme médiatisation pour se faire comprendre aux apprenants l'usage des temps verbaux.

Question N°6. Lors de la rédaction, vos apprenants rencontrent-ils des lacunes liées à

Tableau 06 . Les lacunes des apprenants

| N° | l'emploi des temps verbaux | Méconnaissance de la langue | Structure de la phrase | La cohérence et la cohésion textuelle | Autres |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| E1 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | <i>Dans une classe de 34 élèves ¼ des élèves réalisent des productions écrites</i> |
| E2 | | ✓ | | ✓ | |
| E3 | ✓ | ✓ | | | <i>Fautes d'orthographe</i> |
| E4 | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| E5 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | <i>Pauvreté en bagage linguistique</i> |
| E6 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| E7 | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| E8 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | <i>Insuffisance du bagage littéraire</i> |
| E9 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| E10 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| E11 | ✓ | ✓ | | | |
| E12 | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| Nombres de réponses | 11 fois | 12 fois | 7 fois | 9 fois | |
| % | 91,66% | 100 % | 58,33 % | 75 % | |

Chapitre .IV. Analyse et interprétations des résultats.

Commentaire 06.

Cette question porte sur les lacunes que les apprenants ont lors de la rédaction de la production écrite. En effet, ce que nous avons pu remarquer après avoir lu les réponses du questionnaire proposé; c'est que les enseignants ayant presque les mêmes soucis ainsi qu'ils partagent les mêmes difficultés rencontrées par les apprenants à propos de la rédaction de la production écrite. Pour eux, les apprenants ne savent pas employer les temps verbaux, ils ne reconnaissent pas la langue, ayant un dysfonctionnement relatif à la structure de phrase et la cohérence et cohésion textuelle .

À partir de ce que précède, nous sommes arrivés à l'idée qui nous montrent que les enseignants généralisent un peu la situation de niveau des apprenants en disant qu'ils ne connaissent pas la langue.

Question N°7. Quelles sont vos stratégies enseignantes invitant vos apprenants à comprendre la temporalité verbale ?

Tableau 07. Les stratégies incitant l'assimilation de la temporalité verbale .

| N° | Usage de l'axe du temps. | Usage des tableaux d'esquisse relatif aux temps verbaux | Usage des activités pratiques de renforcement | Autres |
|---------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| E1 | ✓ | | ✓ | <i>À vrai dire, on se base beaucoup plus sur la compétence de l'oral et l'écrit.</i> |
| E2 | | | ✓ | / |
| E3 | | | ✓ | / |
| E4 | | ✓ | ✓ | <i>Exercices de conjugaison</i> |
| E5 | | | ✓ | / |
| E6 | | | ✓ | / |
| E7 | ✓ | | ✓ | / |
| E8 | ✓ | | ✓ | / |
| E9 | ✓ | | ✓ | / |
| E10 | | | ✓ | / |
| E11 | | | ✓ | / |
| E12 | ✓ | | | / |
| Nombres de réponses | 5 fois | 1 fois | 11 fois | / |
| % | 41,66 % | 8,33 % | 91,66 % | / |

Chapitre .IV. Analyse et interprétations des résultats.

Commentaire 07.

Nous avons remarqué que la majorité des enseignants a opté pour les deux réponses : « usage de l'axe du temps. » et « usage des activités pratiques de renforcement ». Cela veut dire que les enseignants se basent dans leurs cours sur la schématisation relative aux temps pour que les apprenants puissent assimiler la teneur du temps, ainsi que les activités que les enseignants font; renforcent la compréhension.

Question N°8. Dans l'activité de la production écrite , comment évaluez-vous vos apprenants:

Tableau 08. L'évaluation de la production écrite des apprenants par les enseignants .

| N° | L'emploi correct des temps dans la phrase simple et complexe | La sélection des informations essentielles | lexique et structures syntaxiques adéquats | Autres |
|---------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| E1 | ✓ | ✓ | ✓ | / |
| E2 | ✓ | ✓ | ✓ | <i>Correction de la langue, ponctuation, cohérence et l'originalité de l'information</i> |
| E3 | ✓ | ✓ | ✓ | <i>Correction de la langue, ponctuation, cohérence.</i> |
| E4 | | ✓ | ✓ | <i>La langue et le lexique adéquat</i> |
| E5 | ✓ | | ✓ | / |
| E6 | ✓ | | ✓ | / |
| E7 | | | ✓ | / |
| E8 | | ✓ | ✓ | / |
| E9 | ✓ | ✓ | ✓ | / |
| E10 | | | ✓ | / |
| E11 | | ✓ | ✓ | / |
| E12 | | ✓ | ✓ | / |
| Nombres de réponses | 06 | 08 | 12 | / |
| % | 50 % | 66,66 % | 100 % | / |

Commentaire 08.

À partir de ce que résume le tableau, nous constatons que tous les enseignants évaluent les copies de leurs apprenants en se référant au critère du lexique et structure syntaxique adéquats; autrement dit ils s'appuient sur la construction de la phrase et les

Chapitre .IV. Analyse et interprétations des résultats.

informations émises, en oubliant ou négligeant l'emploi correct du temps du verbe . Donc nous nous interrogeons aussi, si on considère le verbe comme étant le noyau de la phrase, comment se fait-il le négliger ?

Question N°9. Dans l'activité de langue, vous enseignez « le discours rapporté » en utilisant :

Tableau 09. L'enseignement du discours rapporté au lycée.

| N° | Les textes adéquats se rapportant à chaque cas d'usage | Des exercices de construction de sens de phrase | Les différents cas de la concordance des temps | Autres |
|---------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E1 | ✓ | ✓ | | <i>L'activité de langue est insérée de l'entraînement à l'écrit, elle a un objet d'entraîner l'élève à rédiger</i> |
| E2 | ✓ | ✓ | ✓ | / |
| E3 | ✓ | ✓ | ✓ | / |
| E4 | ✓ | | ✓ | <i>Des phrases à transformer du discours direct/indirect</i> |
| E5 | ✓ | | ✓ | / |
| E6 | ✓ | | ✓ | / |
| E7 | | ✓ | | / |
| E8 | | ✓ | | / |
| E9 | | ✓ | ✓ | / |
| E10 | ✓ | | ✓ | / |
| E11 | | | ✓ | / |
| E12 | ✓ | | ✓ | / |
| Nombres de réponses | 08 fois | 06 fois | 09 fois | / |
| % | 66,66 % | 50 % | 75 % | / |

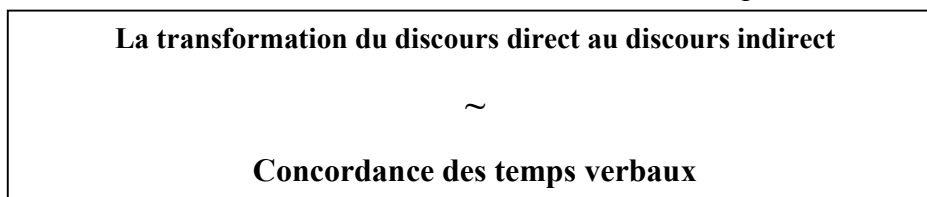
Commentaire 09.

Nous nous sommes intéressés beaucoup plus au « *discours rapporté* » au sein du contexte lycéen, car il représente tous les changements des temps verbaux (les différentes transformations de conjugaison) à partir d'un verbe introducteur au passé ou présent, nous avons voulu savoir les types de discours rapporté et de finalités de leurs usages par les enseignants. Cela nous amène à penser insérer cette question pour savoir les atouts, les moyens que les enseignants du lycée appliquent pour l'enseigner.

Chapitre .IV. Analyse et interprétations des résultats.

En nous appuyant sur les résultats du tableau, nous pouvons confirmer qu'une grande partie d'enseignants se focalisent dans leur enseignement du discours rapporté sur les différents cas de la concordance des temps en utilisant également des textes pertinents selon la visée relative au temps rapporté. Ils nous ont rajouté des précisions qui concernent la structure de la phrase en ciblant des phrases à transformer du discours direct à celui de l'indirect. En outre, les exercices de construction de sens de phrase ne sont point vraiment exploitables au lycée, notamment pour ceux/celles qui vont passer leur épreuve du BAC, ils seront devant des situations délicates pour rédiger en se référant la systématisation ; c'est-à-dire, ce qu'ils ont schématisé en classe.

Le tableau de la concordance des temps (transformation du discours direct à l'indirect) permettra aux apprenants du lycée de faire une identification certaine des formes de discours rapportés, dans le cadre de l'aide individualisée ou à l'occasion d'une lecture méthodique afin de discuter leurs idées. Pour bien illustrer, voici ce petit schéma :



Question N°10. Selon vous, quelles sont les principales difficultés auxquelles sont confrontés vos apprenants face à la conjugaison française ?

Tableau 10. Les difficultés éprouvées par apprenants face à la conjugaison française.

| N° | Réponses |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E1 | ✓ <i>Les élèves ne conjuguent pas les verbes dans leurs productions écrites, ils les mettent à l'infinitif (directement), quand on lui demande, pourquoi tu n'as pas conjugué les verbes ? il me dit : « je ne sais pas conjuguer ».</i> |
| E2 | ✓ <i>On n'enseigne pas la conjugaison au lycée, vous aurez dû la passer aux professeurs du C.E.M</i> |
| E3 | <i>N'a pas répondu</i> |
| E4 | <i>N'a pas répondu</i> |
| E5 | ✓ <i>La concordance des temps et l'emploi correct des temps verbaux</i> |
| E6 | <i>N'a pas répondu</i> |
| E7 | ✓ <i>La plupart des candidats n'ont pas de base, c'est pourquoi ils ne font pas la distinction entre le temps et le mode</i> |
| E8 | ✓ <i>Les verbes du 3e groupe</i> |
| E9 | ✓ <i>Mes apprenants demandent toujours la conjugaison sous forme d'un tableau et en même temps, ils oublient ces règles, car ils ne les utilisent pas</i> |

Chapitre .IV. Analyse et interprétations des résultats.

| | |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E10 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Ils se focalisent sur la mémorisation en apprenant par cœur les tableaux de conjugaison sans compréhension .</i> ✓ <i>Ils n'arrivent pas à choisir le mode ou le temps convenable s'il s'agit d'une production libre .</i> ✓ <i>des difficultés relatives au programme secondaire qui ne nous donne pas la liberté d'élargir ce genre de leçons</i> |
| E11 | ✓ <i>Les principales difficultés de nos apprenants sont de la conjugaison du verbe notamment l'imparfait et le plus-que-parfait et le passé simple.</i> |
| E12 | ✓ <i>La concordance des verbes avec les pronoms (sujets) dans les phrases .</i> |

Commentaire 10.

La plupart des enseignants a répondu à cette question en nous montrant qu'il y a une grande défaillance chez les apprenants relative à la conjugaison du verbe. En effet , ce qui complique davantage leur travail en tant qu'enseignants de langue française ; la concordance des verbes avec les pronoms (sujets) dans les phrases, la concordance des temps et l'emploi correct des temps verbaux.

Question N° 11. Avez-vous des propositions singulières pour l'enseignement de la concordance des temps ? Lesquelles ?

Tableau 11. Les propositions singulières pour l'enseignement de la concordance des temps.

| N° | Réponses |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E1 | <i>N'a pas répondu</i> |
| E2 | <i>N'a pas répondu</i> |
| E3 | ✓ <i>Le renforcement par les essais et les activités de conjugaison</i> |
| E4 | <i>N'a pas répondu</i> |
| E5 | ✓ <i>Construction de phrases simples et complexes</i> |
| E6 | <i>N'a pas répondu</i> |
| E7 | ✓ <i>Il faut distinguer entre la phrase au style direct et indirect , ensuite savoir le verbe introducteur et le verbe de message. Le cas de transformation du verbe de message , aussi un tableau de conjugaison (le changement + le temps)</i> |
| E8 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Proposer une liste des verbes du 3e groupe les plus utilisée.</i> ✓ <i>Des activités qui montrent la distinction entre les temps verbaux.</i> ✓ <i>La lecture pour s'habituer à utiliser les différents temps adéquats pour chaque situation</i> |
| E9 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Les activités lacunaires et des textes à trou .</i> ✓ <i>Des activités d'expression orale en demandant aux élèves de raconter des histoires ou de rapporter des discours .</i> ✓ <i>On veille toujours à obliger les élèves à appliquer les règles de la concordance dans leurs expressions libres .</i> ✓ <i>Intensifier des activités portant sur l'identification, le choix et le repérage des modes et des temps</i> |

Chapitre .IV. Analyse et interprétations des résultats.

| | |
|-----|------------------------|
| E10 | <i>N'a pas répondu</i> |
| E11 | <i>N'a pas répondu</i> |
| E12 | <i>N'a pas répondu</i> |

Commentaire 11.

Une grande partie des enseignants a suggéré quelques propositions de solutions :

- Le renforcement par les essais et les activités de conjugaison.
- Construction de phrases simples et complexes.
- Il faut distinguer entre la phrase au style direct et indirect , ensuite savoir les verbes introducteurs et le verbe de message. Le cas de transformation du verbe de message , aussi un tableau de conjugaison (le changement + le temps).
- Proposer une liste des verbes du 3e groupe les plus utilisée.
- Des activités qui montrent la distinction entre les temps verbaux.
- La lecture pour s'habituer à utiliser les différents temps adéquats pour chaque situation.
- Les activités lacunaires et des textes à trou .
- Des activités d'expression orale en demandant aux élèves de raconter des histoires ou de rapporter des discours .
- On veille toujours à obliger les élèves à appliquer les règles de la concordance dans leurs expressions libres .
- Intensifier des activités portant sur l'identification, le choix et le repérage des modes et des temps.

En plus, l'ensemble des participants à ce questionnaire trouve que la pratique langagière renforce la matière de la conjugaison.

IV.1.2. Analyse et interprétation du questionnaire.

Dans cette phase, nous sommes appelés à faire une lecture et une analyse de notre questionnaire, nous ont permis de dire que le plus grand nombre d'enseignants affirme que ce manuel de **3AS** n'est pas en conformité avec leurs besoins **66,68%**, ce manuel a des brèches pédagogiques- selon eux-, une minorité estime qu'il est adéquat **16,66 %**.

Le discours rapporté et sa place dans le contexte lycéen sont omniprésents par la confirmation de **100%** des enseignants ont révélé l'enseignement de transfert du discours

Chapitre .IV. Analyse et interprétations des résultats.

direct à celui de l'indirect et nous voulons éclaircir que **50%** d'entre eux ont répondu « Occasionnellement », donc l'avis est partagé **50%** par tous les enseignants.

La majorité des enseignants préfèrent commencer leur leçon de la concordance des temps par la distinction entre « la phrase simple et complexe » ainsi que « par la concordance des temps » avec un taux de réponse égale à **42,71%** pour chacune de propositions. Une minorité des enseignants utilisent la conjugaison dès le début de la leçon, ceci estimant à **16,66%**.

À propos de la 4^{ème} question du questionnaire dont le sujet traité est les difficultés à enseigner les relations entre les temps verbaux. La moitié des enseignants confirment qu'il y a vraiment une difficulté relative au temps **50%**, d'autres enseignants **41,67%** trouvent que cette leçon est facile à enseigner en faisant des techniques adéquates et des stratégies enseignantes leur permettant d'en apprendre.

Durant notre formation en F.L.E, nos enseignants nous tracent l'axe du temps pour que nous comprenions les temps verbaux, ils mettent chaque temps dans son propre endroit sur l'axe du temps. Nous sommes partis de ce postulat pour lancer cette question encore une fois sur les enseignants en tenant compte aux réponses partagées. La majorité des enseignants **50%** se focalisent sur l'usage de l'axe du temps comme facilitateur rapprochant la compréhension alors que l'autre moitié des enseignants utilisent d'autres outils non évoqués dans le questionnaire .

Tous les enseignants **100%** affirment que leurs apprenants ne savent plus la langue française, nous pouvons intervenir en disant que ces réponses sont un peu exagérées, car il y a d'autres facteurs entrent en jeu. Ensuite, les professeurs nous répondent que **91,66%** des apprenants rencontrent des difficultés de l'emploi des temps verbaux, cela reflète d'après eux le niveau des apprenants. **75 %** des apprenants ne relient et n'enchainent pas les phrases en utilisant les rapports logiques et la progression textuelle tout au long de la production écrite. Cependant, d'après notre enquête sur les apprenants, nous avons remarqué le contraire en forgeant notre simple question : Comment sont-ils arrivés au lycée?

La majorité a choisi l'usage des activités pratiques de renforcement **91,66%** comme stratégies enseignantes afin d'assimiler de la temporalité verbale, c'est-à-dire les

Chapitre .IV. Analyse et interprétations des résultats.

apprenants apprennent par le biais des situations problèmes en se référant à l'axe du temps pour ne pas dérailler l'acheminement du temps **41,66%**

100% des enseignants évaluent leurs apprenants sur le plan morphosyntaxique en s'appuyant sur ce que les apprenants possèdent de l'informations **66,66%**, les questionnés ne s'intéressent aux temps et la forme correcte des temps utilisés qui est en 3^{ème} plan **50%**.

Une grande partie des enseignant enseignent le « *discours rapporté* » **75%** en citant les différents cas d'usage , l'apprenant donc va savoir tous les cas d'usage lancés et discutés lors de la séance de langue ou de la production écrite s'il est possible d'intervenir pour installer une compétence langagière. **66,66%** des enseignants ramènent des textes en adéquation avec le sujet traité afin d'identifier où l'apprenant doit utiliser convenables les structures de langue convenables.

IV.2. Lecture, analyse et interprétation des résultats de la production écrite.

Dans cette phase de notre humble travail, nous allons analyser les résultats que nous avons aboutis par le biais de l'observation des copies de l'activité de production écrite. En fait, à force des chevauchements que nous avons rencontrés durant la réalisation de cette phase à savoir la grève, et d'autres, nous avons rejoint préalablement l'établissement pour récupérer leurs copiés de la production écrite. Nous sommes partis également du constat selon lequel les apprenants rencontrent un sérieux problème consistant à ne pas manier aisément et correctement les verbes de la phrase complexe dans la production écrite .

Pour ce faire, nous avons collecté deux types de production écrite : Production écrite libre **-30 copies** - et (nous avons annulé 10 copies), c'est-à-dire les copies dans lesquelles ces apprenants étaient confrontés à une réelle situation de production, nous avons l'intention de mettre en exerce les apprenants afin d'avoir une véritable donnée crédible.

Nous avons opté pour le sujet d'examen auquel les apprenants se sont mis vraiment dans une situation problème de production écrite. Puis, nous nous sommes effacés de l'activé visée en laissant l'apprenant dans une situation délicate, nous avons estimé de même cette démarche afin de gagner le temps et aboutir des résultats consistants. C'est pourquoi nous nous sommes évertués à faire une grille d'analyse nous permettant de catégoriser et canaliser les erreurs prévues et commises par les apprenants.

Chapitre .IV. Analyse et interprétations des résultats.

IV.2.1. Lecture analytique et statistique de la production écrite.

Afin de cibler les différentes erreurs de la concordance des temps, nous nous sommes centrés notre attention sur sept (07) erreurs dont nous avons besoin.

Grille d'analyse¹

Tableau N° :01. *Erreur relative aux Auxiliaires / verbes (être-avoir)*

| Types d'erreur | Copies représentatives | Pourcentage% |
|-----------------------------------|------------------------|--------------|
| Auxiliaires / verbes (être-avoir) | 06/20 | 30 % |

Commentaire 01.

À partir du tableau suivant, nous avons constaté que la minorité des apprenants ne différencie pas entre l'usage de « être et avoir » comme verbe ou auxiliaire, à titre indicatif:

l'auteur est écrit / il est parlé / il est aidé ...etc. (voir l'annexe)

Tableau N° :02. *Erreur relative à la désinence (morphèmes flexionnels - la terminaison)*

| Types d'erreur | Copies représentatives | Pourcentage% |
|----------------------------|------------------------|--------------|
| Désinence (la terminaison) | 12/20 | 60 % |

Commentaire 02.

Pourtant une grande partie d'apprenants se sert du pronom personnel 'il', car il est facile à conjuguer sinon ils utilisent la formule de semi-auxiliaire. En revanche nous avons remarqué qu'il y a des carences relatives à la conjugaison surtout au niveau de la terminaison. Ces enquêtés font presque la même structure syntaxique lors de leur production écrite, cela confirme que ces apprenants apprennent par cœur la systématisation de la langue . *(voir l'annexe)*

Il développer → *Il développe.*

Les élèves utiliser → Les élèves utilisent.

Tableau N° :03 *Erreur relative à l'infinitif.*

| Types d'erreurs | copies représentatives | Pourcentage% |
|-------------------------|------------------------|--------------|
| Problème de l'infinitif | 09/20 | 45 % |

¹ Joaquim, Dolz, *Production écrite et difficultés d'apprentissage*, Université de Genève, 2013, p-p.4-5.

Chapitre .IV. Analyse et interprétations des résultats.

Commentaire 03.

Lors de l'analyse des productions écrites, nous avons décelé un problème lié à l'usage de l'infinitif ainsi que nous avons remarqué que la moitié des apprenants ne conjugue pas les verbes, pourtant il leur serait axiomatique pour une classe de langue de 3^{ème} AS d'accorder la désinence avec le sujet. Nous avons constaté également qu'il y a des cas où ils doivent laisser le verbe à l'infinitif par exemple :

Pour donné → Pour donner .

Tu peux récupéré → Tu peux récupérer.

Tableau N° :04. *Erreur relative à l'accord du participe passé*

| Types d'erreur | Copies représentatives | Pourcentage% |
|-----------------------------|------------------------|--------------|
| L'accord du participe passé | 07/20 | 35 % |

Commentaire 04.

Après avoir analysé les copiés, nous pouvons commenter les résultats concernant l'accord du participe passé avec le sujet en confirmant que les apprenants évitent l'utilisation du participe passé, pour la simple raison qu'ils ne sachent plus les règles régissant cette habileté linguistique. Donc, nous nous permettons d'analyser ce taux par rapport le degré d'usage du participé passé parce que la plupart des apprenants ajoutent le « s » au participe passé même s'il s'agit de l'auxiliaire avoir.

Tableau N° :05. *Erreur relative au choix correct du Mode – Temps*

| Types d'erreur | Copies représentatives | Pourcentage% |
|----------------------------------|------------------------|--------------|
| Le choix correct du Mode – Temps | 03/20 | 15 % |

Commentaire 05.

Les résultats du tableau nous montrent que tous les apprenants utilisent le temps du discours qui se fait du présent de l'indicatif, ils le reconnaissent et le manient subtilement, nous avons confirmé que les professeurs du lycée ont mis en œuvre la systématisation du temps du discours.

Chapitre .IV. Analyse et interprétations des résultats.

Tableau N° :06. *Erreur relative à l'Aspect, Genre et Nombre.*

| Types d'erreur | Copies représentatives | Pourcentage% |
|------------------------|------------------------|--------------|
| Aspect, Genre , Nombre | 16/20 | 80 % |

Commentaire 06.

Il nous serait utile de parler de l'influence de la langue anglaise sur la production écrite même l'écriture, nous avons fait une lecture minutieuse afin de savoir si les apprenants sont conscients de l'usage de l'aspect, genre et le nombre. Les résultats nous montrent clairement que la quasi-totalité des apprenants ne savent pas manier correctement le genre et le nombre de mots

On stades —————> dans les stades

Text —————> texte

✚ *L'axe du temps comme référence pour les apprenants .*

Nous avons fait une post enquête sur les apprenants qui utilisent l'axe du temps comme référence dans leurs productions écrites, nous avons pu constater que ces enquêtés se réfèrent toujours à l'axe du temps. Cela a été confirmé par les enseignants lors de la réalisation du questionnaire .

Tableau N° :07 *Erreur relative au discours direct et discours indirect*

| Types d'erreur | Copies représentatives | Pourcentage% |
|--------------------------------------|------------------------|--------------|
| Discours direct et discours indirect | 12/20 | 60 % |

Commentaire 07.

Ce tableau nous montre qu'il y a un peu de suffisance accordée à la transformation du discours direct au discours indirect, la concordance dont nous avons parlée ; étudie cette relation trouvant dans le discours rapporté. Nous avons remarqué également que la concordance s'est faite mais non pas à bon escient car elle reste au niveau de la phrase et non pas au niveau du discours.

Tableau N° :08 (*taux général*)

| Taux général d'usage relatif à la concordance des temps | Pourcentage% |
|---------------------------------------------------------|--------------|
| | 46,42 % |

IV.2.2. Analyse et interprétation des résultats de la production écrite .

D'abord, pour analyser et interpréter les problèmes d'écriture de l'apprenant, nous sommes basés sur la grille d'analyse préparée naguère, afin de voir quelles sont les causes provoquant la défaillance de la concordance des temps à l'écrit chez l'apprenant.

Nous allons analyser en interprétant les résultats aboutis de copies des apprenants en dénotant les résultats dévoilés. Le travail que nous avons mené en classe avec les apprenants nous amène à dire que ceux ayant une difficulté vis-à-vis des verbes/auxiliaires être et avoir, ils amalgament entre le présent passif et actif voire l'usage des temps simples et composés qui sont la base de cette appellation avec un taux estimé à **30%**.

Nous avons compris d'après le pourcentage **60%** que les écrits des apprenants ne sont pas améliorés au niveau de la conjugaison, ils éprouvent un manque flagrant quant à la désinence en faisant parfois des structures à l'oral et non pas à l'écrit, car ils tronquent les mots sans faire attention à la terminaison donc ils se trompent continuellement.

Sur le plan morphosyntaxique, nous avons remarqué qu'il y a des erreurs moins faites par les apprenants telles que l'accord et le choix du temps. En dépit, notre analyse sur ce genre d'erreur trouve quelques cas d'insuffisance à propos de l'usage des temps verbaux et leurs propres modes. Le pourcentage **15%** indique clairement la maîtrise des modes et des temps d'une façon générale et qu'ils se positionnent sur l'indicatif et parfois sur le subjectif .

Nous pouvons dire que l'usage de l'infinitif a deux volets, le premier concerne le semi-auxiliaires (*usage correct*) et le deuxième est relatif à la conjugaison (*usage incorrect*). L'analyse de cette erreur se fait à partir du pourcentage qui estime à **45%**, nous disons que la moitié des apprenants ne conjugue pas les verbes pour des raisons de manque d'application et des exercices de structure de langue .

De plus, nous pouvons constater qu'il y a des erreurs de l'accord du participe passé. Cependant, l'apprenant qui doit réfléchir sur la bonne structure de langue notamment l'accord du participe passé avec le sujet. **35%** est le pourcentage sur lequel nous nous appuyons pour affirmer que ce pourcentage ne représente qu'une petite partie des apprenants qu'a utilisé vraiment l'accord sinon le reste use des structures simples de présent de l'indicatif .

Chapitre .IV. Analyse et interprétations des résultats.

En ce qui concerne l'Aspect, Genre et Nombre de mots, nous avons remarqué que la quasi-totalité d'apprenants ne maîtrise pas le genre féminin et masculin des mots ainsi que l'aspect, ce qui crée une faille dans la production écrite, cette catégorie d'erreur estime à **80%** du total ainsi que nous pouvons rajouter que les apprenants sont influencés par l'anglais, car nous avons trouvé des mots et des structures empruntés de l'anglais.

L'analyse du discours rapporté, autour de quoi notre étude s'articule, avait pour un objectif de savoir les différentes relations temporelles en matière de discours et non pas en fonction de la phrase. Il s'agissait ici de déceler les multiples erreurs communes et le malaise relatif aux temps verbaux. En d'autres termes, nous voulons par cette analyse trouver le lien incitant l'apprenant à commettre telle erreur, nous avons finalement observé qu'un grand nombre d'apprenants ne manient pas toutes les relations relatives à la concordance des temps surtout celles qui relèvent des « temps du récit », parce que l'apprenant sait très bien qu'il n'aura pas de changements si le verbe introducteur est au présent. Le pourcentage de **60%** représente une carence en termes de compétence.

Conclusion partielle.

Au terme de ce dernier chapitre, nous avons pu voir de près notre thème portant sur la concordance des temps dans la production écrite en F.L.E avec des résultats consistants.

Il faut noter que nous avons fait une analyse exhaustive tout au long de cette partie empirique en faisant un questionnaire qu'était destiné aux enseignants ainsi que les résultats de l'analyse effectuée auprès des apprenants algériens de 3^{ème} AS. En effet, notre analyse traite la place des temps verbaux et son usage correct par les apprenants lycéens .

Comme l'affirme Pinchou, J : « ...*On ne construit pas une bonne pédagogie sur une mauvaise morphologie* ». ² Donc, notre perspective vis-à-vis de la conjugaison et la concordance dans la production écrite ; doit se baser sur une morphologie pour assurer une pédagogie efficace qui répond aux besoins des apprenants de langue.

² Pinchou, Jacqueline et Coute, Bernard, *Le système verbal français*, Nathan, Paris, 1981. p15.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion générale

En guise de conclusion, nous désirons de rappeler, au préalable, que notre thème s'intitule : vers une aisance dans les pratiques de la concordance des temps lors de la production écrite en F.L.E. Cas des apprenants de la 3^{ème} année secondaire. Notre travail de recherche est nettement descriptif / analytique visant l'analyse sémantique des temps verbaux - pourquoi utilisons-nous tel temps verbal ? – ainsi que les erreurs relatives au choix et la concordance du temps dans la production écrite .

Notre étude a pour principal objectif de répondre à la question suivante: Comment les apprenants de la 3^{ème} année secondaire se servent-ils aisément de la concordance des temps à l'écrit en F.L.E ? il s'agit ici de l'approche morphologique du verbe qui se nomme traditionnellement « *conjugaison* », étant donné que nous cherchons la subtilité de transformations possibles des temps verbaux faite par les apprenants lycéens. En outre, il nous serait possible; de consacrer ce mémoire à examiner analytiquement toute sorte de défaillance relative aux travaux de la conjugaison et de la concordance verbale sur les écrits de nos apprenants.

Il convient de souligner, dans ce modeste travail, que nous avons résumé les principaux résultats de notre étude, en faisant appel aux outils susceptibles de vérifier la problématique posée ainsi que les hypothèses formulées précédemment. Partant de la concrétisation des faits évoqués dans notre cadre théorique afin que nos démarches méthodologiques aboutissent aux résultats souhaités. Donc, nous avons jugé que nos apprenants se penchent sur l'utilisation des phrases isolées du contexte, ce sont des énoncés fabriqués en fonction d'une conjugaison d'un seul verbe répondant à une consigne précise. Autrement dit, à l'issue de l'activité de conjugaison, que l'apprenant puisse conjuguer le verbe à un seul temps donné sans pour autant concorder le verbe s'il s'agit d'un cas des phrases subordonnées.

A cet égard, nous avons remarqué que les enseignants dispensent pratiquement la langue par le biais de phrases et non pas par le biais de discours dans l'enseignement du français, c'est-à-dire la priorité est accordée aux phrases isolément structurées et sans les associer dans la complexification. Alors, nous pouvons admettre que l'apprenant se trouve un peu perdu en cherchant la manière adéquate afin qu'il pense à la progression des

phrases. A partir de ce constat, nous devons inculquer à nos apprenants une compétence liée aux discours qui leur permettra de former un discours bien enchaîné et cohérent.

Précisons que les apprenants en question ne reconnaissent pas « le verbe » au départ tandis qu'ils peuvent savoir la nature et la signification du « nom ». Bien que nous n'ayons que peu d'apprenants minoritairement compris la morphologie du verbe. En d'autres termes, il est important de nous rappeler que l'apprenant au lycée ayant un dysfonctionnement relatif au noyau de la phrase « le verbe ».

Les résultats présentés nous dénotent qu'il y a une différence entre le discours rapporté et le temps du discours, ce dernier veut dire le système verbal formé par les temps suivants : le présent, le passé composé et le futur simple de l'indicatif, ceci situe les actions chronologiquement par rapport au présent; temps de référence. Tandis que, le discours rapporté se caractérise par la complexité énonciative, il se divise en deux types de discours rapporté: le discours direct et le discours indirect; celui-là s'applique en faisant des transformations qui mènent aux modifications syntaxiques et morphologiques. En revanche, il faut bien dire que les deux notions se complètent .

En effet, nous nous sommes intéressés également à l'enseignement du discours rapporté au lycée. C'est la raison pour laquelle nous avons mis une question au niveau du questionnaire pour savoir la place du discours rapporté et sa relation avec l'aisance de la concordance des temps, nous pouvons confirmer qu'une grande partie d'enseignants se focalise dans leur enseignement du discours rapporté sur les différents cas de la concordance des temps en utilisant également des textes pertinents selon la visée relative au temps rapporté. Autrement dit, la concordance des temps se fait par l'enseignement du discours rapporté, cela confirme notre deuxième hypothèse.

Pour ce qui est du taux général d'usage relatif à la concordance des temps estimant à **46,42%**, ceci représente, d'après l'analyse des résultats auxquels nous sommes parvenus, que la production écrite n'a pas été bien forgée en termes de la concordance. En effet, nous venons de détailler les pratiques enseignantes dont nous avons parlées dans notre volet empirique; qui vise à s'approprier les formes verbales, car les apprenants éprouvent des difficultés entravant leur rythme d'apprentissage vis-à-vis de la production écrite. Il faut noter que le verbe en français varie en fonction de sa terminaison, celui-ci se caractérise

par des spécificités de la forme verbale à savoir; le changement radical de la désinence tantôt, les marques de mode et de temps et tantôt, les marques de nombre et de genre.

Le cycle secondaire algérien est une passerelle qui relie l'éducation nationale de celle de la recherche scientifique, et le français dans ce stade se manifeste par l'utilisation du discours. Nous avons constaté que le discours est enseigné avec son temps au sein de ce cycle, en revanche nous avons remarqué que les apprenants restent encore attachés aux phrases. En dépit de leurs connaissances qu'ils ont subies en matière de F.L.E qui durent quatre ans au collège mais le lycéen ne sait guère utiliser ses connaissances et d'automatiser ses savoirs. Donc, la difficulté est cependant de savoir comment un apprenant peut s'approprier une compétence de conjugaison à visée discursive.

Afin de confirmer nos hypothèses, nous les avons transformées préalablement en questions au niveau du questionnaire et de l'analyse du contenu de même : l'utilisation de l'axe du temps comme facilitateur (*Figure N°.05*) ainsi que nous avons vérifié la deuxième hypothèse sur le produit écrit des apprenants: l'axe du temps comme référence pour les apprenants -discours rapporté- (*Tableau N°.07*). En appliquant une grille d'analyse des productions écrites d'apprenants de la classe terminale, nous avons pu déceler les différentes erreurs et leurs degrés de présence dans la production écrite.

Il en résulte que, notre première hypothèse suggère qu'il est judicieux d'insérer l'axe du temps afin de faire comprendre aux apprenants la concordance des temps ainsi que le positionnement sur cet axe permettant aux apprenants de s'approprier la conjugaison. celle-ci a été confirmée en sollicitant a priori l'expertise au sein de l'enseignement; à savoir, les enseignants du F.L.E. La deuxième hypothèse, quant à elle, préconise le recours au discours rapporté d'autant plus qu'il pourrait guider les apprenants de la 3^{me} année secondaire à surpasser l'ambiguïté de la concordance verbale. En nous appuyant sur les résultats, nous pouvons également dire que cette hypothèse a été confirmée.

Au terme de notre travail, nous pouvons dire - D'après les résultats présentés - que l'aisance d'usage de la concordance des temps se fait initialement par le recours à l'axe du temps ainsi que la reconnaissance du discours rapporté; afin de s'assurer contre l'incapacité vis-à-vis de la conjugaison française. Nous reconnaissons en fin que la concordance des temps est un vaste domaine auquel nous devons nous intéresser, nous souhaitons vivement que notre travail soit un atout bénéfique qui pourrait participer à

l'intérêt de l'apprenant; qu'il va être à la recherche d'un remède de ses lacunes en termes du temps verbal.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Références bibliographiques

I. Ouvrages théoriques.

1. André, Goosse, *Le bon usage*, Paris-Gembloux, Duculot, 1986.
2. Barré, de Maniac, *le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, presses universitaires de septentrion, paris,2000.
3. Debanc-Garcia, C, *intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture*, Pratiques, 1986.
4. Delatour,Y, et all, *Nouvelle grammaire du français* ,cours de la civilisation française de la Sorbonne, Paris, Hachette, 1ère éd, Coll1, 2004.
5. Berchoud, Marie *la conjugaison et ses pièges*, Paris, Archipoche, 2011.
6. Dolz, Joaquim, *production écrite et difficultés d'apprentissage*, Université de Genève ,2013.
7. Dubois, J, *grammaire*, Paris, Larousse, 2009.
8. E, Benveniste, *problème de linguistique générale*, Gallimard, 1972.
9. F, François cité dans Sophie Moirand, *enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.
10. Jacqueline Pinchou et Bernard, Coute, *Le système verbal français*, Nathan, Paris, 1981.
11. Jean-Pierre, Cuq, et Isabelle, Gruca, *Cours de didactique de langues étrangères et secondes*, Grenoble: Université Sthendale, PUG, 2003.
12. J-M, Adam, et F, Revaz , *l'analyses des récits*, éditions du seuil,1996.
13. J.M. Adam, cité dans S.C.Thomas, , *La cohérence textuelle*, Paris, Le Harmattan, 2000.
14. H, Walter, *l'aventure des langues en occident*, Robert Laffont, Paris ,1994.
15. L,Lundquist, *La cohérence Textuelle*, Copenhague, Vill adsen et Christensen, 1980.
16. Maingueneau, Dominique, *éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, 2000.
17. Maurice Grevisse et André Gousse, *le bon usage- grammaire française-*,14^{me} éd, paris-Gembloux, Duculot, 2007
18. M, Charolles, *introduction aux problèmes de la cohérence des textes*, *Langue française* , no 38, 978.
19. M. Kalinowska, Irène, *le verbe : modes et temps*, *Grevisse langue française*, 2ème éd, Paris.

20. Sophie, Moirand, *situation décrit compréhension/production en français Lg E*, Paris CLE International, 1979.
21. Tisset, Carole, *enseigner la langue française la grammaire, l'orthographe et la conjugaison à l'école*, édition Hachette, paris, 2010.

II. Articles et revues.

1. Adam Jean-Michel, Lugin Gilles. Variations des ancrages énonciatifs et fictionalisation d'une anecdote d'Albert Camus. In, *Langue française*, université de Lausanne, n°128, L'ancrage énonciatif des récits de fiction, sous la direction de Gilles Philippe, 2000.
2. Hassan, Mohamed Fathia et Hamid, Mohamed Ahmed « étude des erreurs dans l'emploi des temps verbaux du Français chez des étudiants soudanais », in *Revue des sciences humaines*, Université du Soudan de Sciences et de Technologie, Vol.14-2, septembre, 2013.
3. Hélène, Paradis, « La planification d'un texte: pourquoi, comment? », in *Correspondance*, Volume 18, numéro 1, 2012.
4. Le Guern, Michel, « Notes sur le verbe français », in *Sylvianne, Rémi Guiraud*, presses de l'université de Lyon, 1986, p.12.,
5. Michel, Fayoul, « L'orthographe française est une des plus difficiles au monde. Comment les enfants en déjouent-ils les pièges ? », in *Cerveau & Psycho*, N° 3, 2012.
6. Mohammed, Alkhatib « La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique? », in *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 24, 2012.
7. Nabila, Benhouhou, « L'enseignement du français dans le secondaire algérien : pour une perspective énonciative de l'écrit », in *Insaniyat*, université d'Alger, N°,14-15, Mai–Décembre 2001.
8. Surcouf, Christian, «L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE: comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe? », in *Travaux neuchâtelois de linguistique*, Université de Lausanne, N° 54,2011.

III. Dictionnaires.

1. Alain, Bentolila, *Grammaire les guides le robert et Nathan*, paris, Nathan, 2001.
2. Dubois, Jean, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994.

3. J-P, Robert, *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE*, Éditions Ophrys, paris, 2008.

IV. Mémoires.

1. Radja, Mechri, L'enseignement-apprentissage et des usages de l'auxiliaire par les élèves du cycle moyen, Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magister sous la direction de HANACHI DAOUIA, Université de Constantine, 2012.

V. Programmes et manuels

1. *Programme du français de la 2^{ème} année secondaire*, Alger, OPNS, 2006.
2. *Programme du français de la 3^{ème} année secondaire*, Alger, OPNS, 2006.

VI. Colloques et séminaires

1. Alrahabi, Motasem, « des difficultés de l'utilisation du discours rapporté en français chez des apprenants arabophones: Interférences langagières et perspectives pédagogiques » in Colloque international « Le FLE au crible de la Grammaire » Abou Dhabi, 3 Mars 2013.

VII. Sitographie

1. Claire, Bey et al, Enseigner la conjugaison, 2013 [En ligne] http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/tours_nord/enseignement_pedagogie/socle_commun/competences/Competence_1/enseigner-la-conjugaison-au-c2-et-au-c3.pdf
2. CNED, conjugaison les essentiels français, p.121. [En ligne] <http://www.academie-en ligne.fr/Ressources/4/FR51/AL4FR51TEWB1116-Conjugaison.pdf>
3. KFR – Beuf, Le discours indirect et la concordance des temps [En ligne] [http://kzofrancais.pbworks.com/f/Th%25C3%25A9orie_concordance%2520des%2520temps\(3\).pdf](http://kzofrancais.pbworks.com/f/Th%25C3%25A9orie_concordance%2520des%2520temps(3).pdf) .
4. Matériel pour allophones , www.ccdmd.qc.ca/fr/pdf_visite
5. Nicloux, Jacques *Les bases de la conjugaison Quelques extraits*, p.03. orthographe.chez.com/gratconj.pdf,
6. Maudmarine, <https://nosdevoirs.fr/devoir/232122> .
7. <http://keepschool.com/fiches-de-cours/college/francais/recit-discours.html> .
8. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/processus/64066> .
9. www4.ac-nancy-metz.fr/lettres-claudiehaignere/pages/Cours/Verbe_6eme.pdf.

ANNEXE

de production Écrite

Il a aidé
ou
Il aide

de FACEBOOK est un outil efficace de communication. il est aidé pour connaître des gens et faire des amis d'autre région, même tu peux ajouter ta famille, tes amis donc jamais pour la relation d'amitié entre professeurs et élèves.

D'abord, tu reviens proche avec ton professeur. (quand tu comprends pas, il t'explique facilement dans le message sur FB et t'as le temps pour questionner. Car il est parlé avec toi seule et !

Il a parlé
ou
Il parle au

Ensuite, tu peux récupérer les leçons. par ex. tu as raté, capable tu étais absent ou tu fais un retard tu vas à discuter avec le prof et, il prend des photos sur les leçons et il t'a les envoie tout de suite.

Enfin, ça profite de temps et toujours comprendre. Car ça fait dans quelques secondes tu es déjà chatter avec le prof et tu'as toujours l'occasion de comprendre les choses difficile par, tu trouve le prof connecté 24h pour aider les élèves dans ces cas.

La technologie est notre seule auxiliaire de la vie surtout les réseaux sociaux et l'Internet, elle facilite toute les choses dans toute les branches.

Production écrite

La relation d'amitié sur F.B. entre les professeurs et les élèves.

La majorité de la population aujourd'hui a l'accès au Internet et au Facebook surtout. Cette forme de communication en général est bénéfique, mais surtout entre les professeurs et leurs élèves pour les raisons suivantes :

D'abord, tous le monde a un profil sur Facebook donc pour quoi pas profiter et l'utiliser pour des choses bénéfiques ? comme : perdre des questions aux professeurs sur la matière.

Il y a une concordance entre deux temps :

Présent + futur proche

En suite, quand l'élève aime son professeur il va aimer sa matière, et Facebook permet l'élève de former une amitié sur F.B. entre les deux.

En Fin, Le professeur peut aider les élèves qui n'ont pas l'abilité de processer les informations rapidement (ex: refaire la leçon).

- II. Production écrite ?

Il y a une concordance entre deux temps :

Imparfait + imparfait (simultanéité)

Je pensais qu'on était amis avec leur enseignants sur Facebook. B'Association des Elèves :

En effet, rendant l'expérience scolaire plus profitable de connaître davantage l'ens. enseignants.

D'abord, les étudiants deviennent obsolètes. Par exemple, un enseignement explicite. Facebook est en fait efficace de communication, plusieurs éducateurs et législateurs pensent, et des suicides auprès des adolescents.

Avec la venue de tels débats, Par exemple

Il peut être tentant pour un élève de refuser d'écouter les consignes de son enseignant en disant :

production écrite :

Le face book c'est un grand espace pour la communication et transférer les cultures et les informations.

D'abord, les facebook c'est très obliger

entre les professeurs et les élèves, il développe le effort et briser les limites de stress,

Ensuite, les intelligent élèves utiliser le face book pour chercher les informations chez votre enseignantes et comprendre les leçon et en les exercices.

Enfin, les professeurs regardes les bien élèves et développer la relation de respect et travail...

ce c'est obliger évité tombé dans les faux de facebook et les problèmes c'est obliger nous en utilisant dans les bien travail c'est tout.

Mari
AT

Les verbes sont quasi absents

Il n'y a pas un deuxième verbe

Production écrite :

Personnellement je pense que les réseaux sociaux et exactement la relation sur Facebook entre le professeur et les élèves et j'ai peur.

D'abord, les méthodes traditionnelles d'interaction avec les étudiants par exemple (les vieilles méthodes d'interaction) ensuite, Facebook permet aux enseignants d'aider leurs élèves quant à leur comportement sur internet en fin, ils comprennent en premier lieu un grand nombre de cas.

en conclusion, c'est très bien la relation entre le professeur et élèves en efficacité de communication.

Il n'y a pas un verbe

Production écrite :

La violence est l'utilisation de force ou de puissance, physique ou psychique, pour contraindre, dominer, terroriser, détruire ou endommager. Elle implique des coups, des blessures, de la souffrance ou encore la destruction de biens humains ou d'éléments naturels.

Afin de mieux de convaincre ses lecteurs
et pour donner plus de crédibilité à ses
dires ~~l'auteur~~ l'auteur utilise les
Arguments suivants d'abord il a commencé
en disant que la violence est dispositive
répressif ensuite il voit que parmi
les mesures proposées figuraient entre autres
enfin il ajout que contribution du lutte
et de se prévention

À la fin du texte l'auteur vis à vis de
la problématique du texte en effet il
a adopté la prise de position suivant
contre la violence de les sportives

pour conclure je peut dire que l'auteur me
d'un vocabulaire facile claire et très
accessible à la plupart des élèves bien
qu'il ya mot difficile tels que (Hooliganisme)
Quant aux idées du texte elle sont
bien enchainées en harmonie l'une avec
l'autre je peine à y trouver des contradiction
d'un point de vue du style

Production écrite - Compte rendu argumentatif

il s'agit d'un texte argumentatif présenté aux lecteurs sans intitulé, ~~extraite~~ ce texte tiré El Watan pour en 2004.

L'auteur de ce texte met en évidence qui va que existant en mettant en place des lois plus répressives, et donne les arguments : pour la violence dans

les stades. Il faut enseigner aux élèves l'éthique sportive...

→ A ce type de sujet de controverse de controverse l'auteur et je suis pour les arguments qui posé l'auteur contre la violence dans les stades.

-l'usage des temps du discours (passé composé et le présent), ce texte est bien conçu par l'apprenant sans pour autant qu'il le prépare.

la violence dans les stades #1.1 Production écrite de Compte rendu

Il s'agit d'un texte argumentatif intitulé la violence dans les stades, extrait de son livre El Watan, en Année 2004 dans lequel il parle de la lutte contre la violence dans les stades dans l'Algérie.

Afin de mieux convaincre ses lecteurs et pour donner plus de crédibilité à ses dires, l'écrivain utilise les arguments substantifs et d'abord, il a commencé en disant que fort possible, si l'on tient compte de la violence qui tend à s'incarner dans nos terrains de football. Ensuite, il note que les incidents qui ont eus les dernières semaines sont la preuve. Enfin, il ajoute que faut-il renforcer le dispositif juridique existant en mettant en place des lois plus répressives. A la fin du texte, l'auteur confirme son point de vue vis à vis à la lutte de la violence dans les stades.

Je pense text que l'auteur utilise un vocabulaire clair et facile mais quelque

Production écrite : le compte rendu critique :

L'article de presse soumis a la present eprouve est un texte de type argumentatif present aux lecteurs sans intitulé et dont l'auteur est anonyme. Cet article est extrait de alwatan ne par pas. L'auteur met en evidence la tache que voit que l'enfant que L'auteur parle de La violence en Stades

Usage de l'anglais

pour conclure, je peux dire que La auteuse d'un vocabulaire facile, clair et accessible a la plupart des lecteurs bien que il met des mots difficiles a l'instar de La violence de la Stades. Quant aux idées de texte, je vois que elles sont bien enchainées, voire en harmonie l'une avec l'autre. D'ailleurs je peine a y trouver des contradictions. Concernant le style, il me parait que l'auteuse choisit la simplicité en avançant des arguments pertinents et l'occurrence (...). Les derniers m'ont vraiment convaincu car je lui partage entièrement l'avis.

II) Production écrite :

+ le compte rendu critique de ce texte

il s'agit d'un texte de type argumentatif présenté aux lecteurs sans institution et dont l'auteur anonyme. Cet article est paru dans le journal DZ : EL Watan (20.04.94). Dans ce texte l'auteur a mis en évidence l'influence des nouvelles technologies. L'essayeur sur notre façon de penser.

- En adoptant la stratégie argumentative nécessaire à ce type de sujets le journaliste a subdivisé son article en sept paragraphes. En premier lieu il a posé la problématique suivante : L'Algérie est-elle en passe d'embrasser le pas au niveau du hooliganisme qui est la Grande Bretagne ? En second il a questionné les mesures à fin de mettre fin de mettre fin à ce phénomène. En dernier il a commenté, créé en 1994 a entrepris plusieurs actions pour réduire la violence dans les stades.

Pour conclure je peux dire que le journaliste use d'un vocabulaire facile, clair et accessible à la plupart des lecteurs bien qu'il y ait quelques mots difficiles à l'instar de : « Hooliganisme ». Quant aux idées du texte je vois qu'elles sont bien valables. En fin de compte avec l'auteur.

production écrit

Il s'agit d'un texte argumentative présente aux lecteurs non intitulé et dont pas le nom d'auteur est extrait de *The Water par* en 2004, l'auteur de ce texte a mis en évidence la thèse qui voit que la violence dans les stades, il présente ainsi son point de vue aux lecteurs dans le but de les convaincre de son point de vue en étant ce dernier appropriés.

En adoptant la stratégie argumentative nécessaire à ce types de sujet, l'auteur a présente son text sous forme de 4 paragraphes. En premier lieu il affirme que la violence est un phénomène, Ensuite

il a présente les arguments défendant ce sujet les causes de la violence et les mesures, puis a exposé ceux qui s'oppose à cette idée, conclue son text par la synthèse qui Tempère ce débat disant

pour conclure, je pense dire que l'auteur s'appuie sur un vocabulaire facile, clair et accessible à la plupart des lecteurs bien qu'il y ait quelques mots difficiles à l'instar de l'opinion, stades, la violence. Quant aux idées du texte, je vois que elles sont bien enchainées, voire en harmonie l'un avec l'autre. D'ailleurs, je ~~peut~~ peine à y trouver des contradictions concernant le style. Il me paraît que l'auteur choisit la simplicité en avançant des argument.

le Compté rendu critique que

- il s'agit d'un texte "argumentatif" sans intitulé extrait de journal "El Watan" au "2004" il se compose de quatre paragraphes

À travers ce texte l'auteur pose le problème de la violence dans les stades il présente le point de vue de cette phénomène pour les E. nneur d'arbitrage et le contraire regroupent des jeunes tout en donnant leurs arguments

D'abord le berceau du hooliganisme qui est la Grande Bretagne? En suite les stades sont de plus de théâtre de violence.

~~Pour conclure je peux dire.~~ À mon avis je pense dire que l'auteur de ce témoignage a point de droit (la violence)

Personnellement je trouve que sujet a un très grand intérêt sur le plan individuel que collectif, mais j'ai quelques mots difficiles comme (hooliganisme, juridique) et

à propos des idées de l'auteur quant au style je vois que l'auteur adopte un bonne logique qui dresse le tissu phrasistique de tout le texte

C'est une production écrite modèle d'une élève de 3.A.S L.E, elle s'est servie aisément et subtilement de la concordance des temps, sa production est cohérente et cohésive; voire très compréhensive.

Production écrite :

Re compte rendu du texte :

Il s'agit d'un text argumentatif sans intitulé et dont le journaliste est anonyme, ce texte est extrait du journal « EL Watan », paru en 2004. L'auteur a mis en évidence la thèse qui voit et que comment et par quel moyen peut-on réduire ce phénomène à défaut de l'éradiquer complètement ? Il est donc adressé aux lecteurs dans le but de les convaincre de sa thèse soutenue par :

En adoptant la stratégie argumentative nécessaire de ce type de sujets le journaliste a subdivisé son article en paragraphes. En premier lieu, le journaliste a posé la question : L'Algérie est-elle en passe d'emboîter le pas au niveau du hooliganisme qui est la Grande Bretagne. Ensuite, il a questionné des mesures afin de mettre fin de ce phénomène. Puis, il a parlé de comité créé en 1994 pour réduire la violence dans les

les stades. Enfin, le journaliste a conclu son article par les solutions de la violence. Pour conclure, je pense dire que le journaliste use d'un vocabulaire facile, clair et accessible à la plupart des lecteurs bien qu'il y ait quelques mots difficiles à l'instar de s. infrastructures, prévention. Quant aux idées du texte, je vois qu'elles sont bien enchaînées, voire en harmonie l'une avec l'autre. D'ailleurs, je peine à y trouver des contradictions concernant le style, il me paraît que l'auteur choisit la simplicité en avançant des arguments pertinents en l'occurrence la violence s'exprime dans les stades pour diverses raisons. Les derniers m'ont vraiment convaincus car je lui partage entièrement l'avis.

production écrite

Il s'agit d'un texte argumentatif
extrait du El Watan 2004 le
texte présente pour la violence dans
les stades l'auteur est un anonyme

En adaptant pour l'Algérie est
en passe d'embêter. D'abord, il
va affirmer que de la violence qui
tend à s'incruster dans nos
terrains. Ensuite, illustre de dispositifs
législatif plus répressif. Finalement,
pour expliquer les stratégies pour
l'équipe l'équipe de football et
l'attitude pour le moins négative

~~A mon avis~~

A mon avis, je pense dire que je
trouve que le sujet est un très
intéressant grand intérêt d'ailleurs le plan
discours et collectif utilise le
texte un mots facile accessible une
quelques mots difficiles l'an
opinion

Compte rendu critique:

Ce texte argumentatif, n'est pas intitulé. Il est extrait de journal LE Monde. Et dont l'auteur est anonyme. Ce texte traite le thème La violence dans les stades.

En effet, l'auteur ~~commence~~ commence tout le texte en parlant sur la violence dans les stades de football en Algérie qui enlève le pas à la Grande Bretagne. Ensuite, l'écrivain parle de sur la violence tend

s'incruste dans mon terrain. enfin, il conclut son texte en expliquant les causes et les raisons de ~~ce~~ violence.

L'auteur est écrit ce texte dans le but de les dénoncer sur cette ~~proche~~ même.

~~Je~~ Personnellement je trouve l'auteur a bien choisi le thème de ce texte, je pense qu'il utilise des vocabulaires simple et accessibles ~~à tout le monde~~, j'avais que les idées bien enchaînées prime avec l'auteur.

ANNEXES RELATIVES AU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DU LYCÉE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Boudiaf - M'Sila

Faculté des Lettres et des Langues

Département des lettres et langue française

Questionnaire d'enquête destiné aux enseignants du lycée.

↓ Nous vous prions chers collègues de répondre aux questions posées.

Nous avons voulu proposer ce questionnaire contenant (10) questions destinées aux enseignants du lycée afin de vérifier le degré d'usage de la concordance des temps lors de la production écrite des apprenants de la 3^{ème} AS. Filière : langues étrangères.

1- Le manuel de français de 3AS est-il adapté aux profils des enseignants ?

D'accord

Pas d'accord

Pas assez

2- Vu que le cycle secondaire se penche sur l'usage des « temps du discours ». Vous vous focalisez sur ce type du temps ?

Oui

Non

Occasionnellement

3- Au niveau de la concordance des temps, par quoi doit-on commencer ?

Par la phrase complexe Par la conjugaison Par la concordance des temps

4- Eprenevez-vous des difficultés à enseigner les relations entre les temps verbaux ?

Oui

Non

pas assez

Si Oui, pourquoi? ... car... parce que... l'apprenant... n'a pas... est subj...
non... essentiellement... a été enseigné au C.E.M... on... il... a l'ont... ailleurs...
- parce que l'élève ne conjugue pas le verbe de sa production

5- Vous pensez qu'il est judicieux d'insérer l'axe du temps afin de faire comprendre aux apprenants la concordance des temps.

Oui

Non

Si Oui, comment? ... Il faut... Schindler... à l'élève... la chose... et lui...
expliquant... le concept... de la concordance... des temps (au l'élève)

6- Lors de la rédaction, vos apprenants rencontrent-ils des lacunes liées à (au):

► L'emploi des temps verbaux.

► Méconnaissance de la langue.

► Structure de la phrase.

► La cohérence et la cohésion textuelle.

► Autres: ... dans... chose... une chose... de... 3.4. ailleurs... une des... 1/24

des clés... reproduction des productions lues

7- Quelles sont vos stratégies enseignantes invitant vos apprenants à comprendre la temporalité verbale ?

- Usage de l'axe du temps.
- Usage des tableaux d'esquisse relatif aux temps verbaux.
- Usage des activités pratiques de renforcements.

➤ Autres : A.V.rai... Sine... O.M... ~~Pappapoi~~ de base... beaucoup.....

8-Dans l'activité de la production écrite, Comment évaluez-vous vos apprenants: pas de compétence

- L'emploi correct des temps dans la phrase simple et complexe.
- La sélection des informations essentielles.
- lexique et structures syntaxiques adéquats

➤ Autres : ... dans ... p.a. (p.t) ... (la production... sur base / 6 / 7 / 08)

9- Dans l'activité de langue. Vous enseignez « le discours rapporté » en utilisant :

- Les textes adéquats se rapportant à chaque cas d'usage.
- Des exercices de construction de sens de phrase.
- Les différents cas de la concordance des temps.

➤ Autres : l'activité de langue... de... intéressé... de... l'entraînement

10- Selon vous, quelles sont les principales difficultés auxquelles sont confrontés vos apprenants face à la conjugaison française ?

entraîne l'élève à réfléchir à l'écrit, elle a un obj^s,
 ... les élèves ne conjuguent pas les verbes de leurs productions...
 ... autres... ils les mettent à l'infinitif (directement)...
 ... quand on leur demande "pourquoi tu n'as pas conjugué les V?"
 ... ils me dit "je ne sais pas conjuguer".

11- Avez-vous des propositions singulières pour l'enseignement de la concordance des temps ? Lesquelles ?

Vous savez que la concordance des temps pose un
 problème pour les enseignants aussi car on parle
 pas le français à l'école de l'école...
 j'aurais aimé que vous partiez ce questionnaire avec les
 enseignants sur 2ème partie (B.C.E.M). là on est
 l'école... la grammaire avec beaucoup d'activités...
 Ma fille au 3ème moyenne, elle est en train d'étudier la
 concordance de temps ce trimestre mais de les heures
 de les textes nouveaux. Merci pour votre coopération
 Bon courage

Questionnaire d'enquête destiné aux enseignants du lycée.

⊕ Nous vous prions chers collègues de répondre aux questions posées.

Nous avons voulu proposer ce questionnaire contenant (10) questions destinées aux enseignants du lycée afin de vérifier le degré d'usage de la concordance des temps lors de la production écrite des apprenants de la 3^{ème} AS. Filière : langues étrangères.

1- Le manuel de français de 3AS est-il adapté aux profils des enseignants ?

D'accord

Pas d'accord

Pas assez

2- Vu que le cycle secondaire se penche sur l'usage des «temps du discours». Vous vous focalisez sur ce type du temps ?

Oui

Non

Occasionnellement

3- Au niveau de la concordance des temps, par quoi doit-on commencer ?

Par la phrase complexe Par la conjugaison Par la concordance des temps

4- Eprenez-vous des difficultés à enseigner les relations entre les temps verbaux?

Oui

Non

pas assez

⊕ Si.Oui,pourquoi?.....
.....

5- Vous pensez qu'il est judicieux d'insérer l'axe du temps afin de faire comprendre aux apprenants la concordance des temps.

Oui

Non

⊕ Si.Oui,comment?.....
.....

6- Lors de la rédaction, vos apprenants rencontrent-ils des lacunes liées à (au):

⊕ L'emploi des temps verbaux.

⊕ Méconnaissance de la langue.

⊕ Structure de la phrase.

⊕ La cohérence et la cohésion textuelle.

⊕ Autres:.....F.antes d'ortho...graphie.....

7- Quelles sont vos stratégies enseignantes invitant vos apprenants à comprendre la temporalité verbale ?

- Usage de l'axe du temps.
- Usage des tableaux d'esquisse relatif aux temps verbaux.
- Usage des activités pratiques de renforcements.
- Autres : *exercices de conjugaison*.....

8- Dans l'activité de la production écrite, Comment évaluez-vous vos apprenants :

- L'emploi correct des temps dans la phrase simple et complexe.
- La sélection des informations essentielles.
- Lexique et structures syntaxiques adéquats
- Autres : *la langue / le lexique adéquat*.....

9- Dans l'activité de langue, Vous enseignez « le discours rapporté » en utilisant :

- Les textes adéquats se rapportant à chaque cas d'usage.
- Des exercices de construction de sens de phrase.
- Les différents cas de la concordance des temps.
- Autres : *des phrases à transformer des discours direct / indirect*.....

10- Selon vous, quelles sont les principales difficultés auxquelles sont confrontés vos apprenants face à la conjugaison française ?

..... *la concordance des temps et l'emploi*

..... *correct des temps verbaux*

11- Avez-vous des propositions singulières pour l'enseignement de la concordance des temps ? Lesquelles ?

..... *le renforcement par les essais / les activités*

..... *de conjugaison*

Questionnaire d'enquête destiné aux enseignants du lycée.

✚ Nous vous prions chers collègues de répondre aux questions posées.

Nous avons voulu proposer ce questionnaire contenant (11) questions destinées aux enseignants du lycée afin de vérifier le degré d'usage de la concordance des temps lors de la production écrite des apprenants de la 3^{ème} AS. Filière : langues étrangères.

1- Le manuel de français de 3AS est-il adapté aux profils des enseignants ?

D'accord

Pas d'accord

Pas assez

2- Vu que le cycle secondaire se penche sur l'usage des «temps du discours». Vous vous focalisez sur ce type du temps ?

Oui

Non

Occasionnellement

3- Au niveau de la concordance des temps, par quoi doit-on commencer ?

Par la phrase complexe Par la conjugaison Par la concordance des temps

4- Erouvez-vous des difficultés à enseigner les relations entre les temps verbaux?

Oui

Non

pas assez

➡ Si.Oui,pourquoi?.....
.....

5- Vous pensez qu'il est judicieux d'insérer l'axe du temps afin de faire comprendre aux apprenants la concordance des temps.

Oui

Non

➡ Si.Oui,comment?.....
.....

6- Lors de la rédaction, vos apprenants rencontrent-ils des lacunes liées à (au):

➡ L'emploi des temps verbaux.

➡ Méconnaissance de la langue.

➡ Structure de la phrase.

➡ La cohérence et la cohésion textuelle.

➢ Autres:.....Pourquoi en langage linguistique

7- Quelles sont vos stratégies enseignantes invitant vos apprenants à comprendre la temporalité verbale ?

- Usage de l'axe du temps.
- Usage des tableaux d'esquisse relatif aux temps verbaux.
- Usage des activités pratiques de renforcements.
- Autres :

8- Dans l'activité de la production écrite, Comment évaluez-vous vos apprenants :

- L'emploi correct des temps dans la phrase simple et complexe.
- La sélection des informations essentielles.
- Lexique et structures syntaxiques adéquats.
- Autres :

9- Dans l'activité de langue, Vous enseignez « le discours rapporté » en utilisant :

- Les textes adéquats se rapportant à chaque cas d'usage.
- Des exercices de construction de sens de phrase.
- Les différents cas de la concordance des temps.
- Autres :

10- Selon vous, quelles sont les principales difficultés auxquelles sont confrontés vos apprenants face à la conjugaison française ?

La plupart des candidats m'ont
pas la base et pour moi
ils ne font pas la distinction
entre les différents temps / modes.

11- Avez-vous des propositions singulières pour l'enseignement de la concordance des temps ? Lesquelles ?

- Construction de phrases
simples / complexes.

- Construction de courts énoncés

- Jeux de langue

Merci pour votre coopération

7- Quelles sont vos stratégies enseignantes invitant vos apprenants à comprendre la temporalité verbale ?

- Usage de l'axe du temps.
- Usage des tableaux d'esquisse relatif aux temps verbaux.
- Usage des activités pratiques de renforcements.
- Autres :

8-Dans l'activité de la production écrite , Comment évaluez-vous vos apprenants:

- L'emploi correct des temps dans la phrase simple et complexe.
- La sélection des informations essentielles .
- lexique et structures syntaxiques adéquats
- Autres :

9- Dans l'activité de langue, Vous enseignez « le discours rapporté » en utilisant :

- Les textes adéquats se rapportant à chaque cas d'usage.
- Des exercices de construction de sens de phrase.
- Les différents cas de la concordance des temps.
- Autres :

10- Selon vous, quelles sont les principales difficultés auxquelles sont confrontés vos apprenants face à la conjugaison française ?

- Ils se focalisent sur la mémorisation en apprenant par cœur les tableaux de conjugaison sans compréhension.....
- Ils n'arrivent pas à choisir le mode ou le temps convenable s'il s'agit d'une production libre.....
- des difficultés relatives au programme secondaire qui ne nous donne pas la liberté totale d'élargir ce genre de leçon

11- Avez-vous des propositions singulières pour l'enseignement de la concordance des temps ? Lesquelles ?

- des activités lacunaires et des testes à tron.....
- des activités d'expression orale en demandant aux élèves de raconter des histoires en de rapporter des discours
- on veille toujours à obliger les élèves à appliquer les règles de la concordance dans leurs expressions libres.....
- intensifier des activités portant sur l'identification, le choix et le repérage des modes et des temps.....

Merci pour votre coopération

Questionnaire d'enquête destiné aux enseignants du lycée.

⊕ Nous vous prions chers collègues de répondre aux questions posées.

Nous avons voulu proposer ce questionnaire contenant (11) questions destinées aux enseignants du lycée afin de vérifier le degré d'usage de la concordance des temps lors de la production écrite des apprenants de la 5^{ème} AS. Filière : langues étrangères.

1- Le manuel de français de 3AS est-il adapté aux profils des enseignants ?

D'accord

Pas d'accord

Pas assez

2- Vu que le cycle secondaire se penche sur l'usage des « temps du discours ». Vous vous focalisez sur ce type du temps ?

Oui

Non

Occasionnellement

3- Au niveau de la concordance des temps, par quoi doit-on commencer ?

Par la phrase complexe Par la conjugaison Par la concordance des temps

4- Epreuvez-vous des difficultés à enseigner les relations entre les temps verbaux ?

Oui

Non

pas assez

➤ Si Oui, pourquoi? ... car... les apprenants ont déjà oublié ces temps

5- Vous pensez qu'il est judicieux d'insérer l'axe du temps afin de faire comprendre aux apprenants la concordance des temps.

Oui

Non

➤ Si Oui, comment? ... pour savoir conjuguer les verbes (le verbe introducteur et le verbe de message)

6- Lors de la rédaction, vos apprenants rencontrent-ils des lacunes liées à (au):

➤ L'emploi des temps verbaux.

➤ Méconnaissance de la langue.

➤ Structure de la phrase.

➤ La cohérence et la cohésion textuelle.

➤ Autres:.....

7- Quelles sont vos stratégies enseignantes invitant vos apprenants à comprendre la temporalité verbale ?

- Usage de l'axe du temps.
- Usage des tableaux d'esquisse relatif aux temps verbaux.
- Usage des activités pratiques de renforcements.
- Autres :

8-Dans l'activité de la production écrite, Comment évaluez-vous vos apprenants :

- L'emploi correct des temps dans la phrase simple et complexe.
- La sélection des informations essentielles.
- lexique et structures syntaxiques adéquats
- Autres :

9- Dans l'activité de langue, Vous enseignez « le discours rapporté » en utilisant :

- Les textes adéquats se rapportant à chaque cas d'usage.
- Des exercices de construction de sens de phrase.
- Les différents cas de la concordance des temps.
- Autres :

10- Selon vous, quelles sont les principales difficultés auxquelles sont confrontés vos apprenants face à la conjugaison française ?

mes apprenants demandent toujours la conjugaison sous forme
d'un tableau et au même temps ils oublient toujours
ces règles car ils ne les utilisent pas.

11- Avez-vous des propositions singulières pour l'enseignement de la concordance des temps ? Lesquelles ?

D'abord :
Ex : Il faut distinguer entre une phrase au style direct et indirect.
Ensuite : savoir le verbe introducteur et le verbe de message.
Puis : le cas de transformation le verbe de message.
aussi, un tableau de conjugaison (le changement de temps,
et le changements de quelques variables de temps et de lieu, changement
des phrases, etc.) Enfin le

Merci pour votre coopération

Mémoire de fin d'études élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master Académique

Intitulé: Vers une aisance dans les pratiques de la **concordance des temps lors de la production écrite en F.L.E.**

Cas des apprenants de la 3^{ème} AS . filière : *Lettres et Langues Étrangères Du lycée Djaber Ibn Hayane - M'sila-*

Résumé

L'étude que nous avons menée dans ce mémoire s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit de la langue française. Cette humble recherche a été élaborée afin de connaître les différentes carences relatives à la concordance des temps lors de la production écrite en F.L.E. chez les apprenants de la 3^{ème} année secondaire et les principales difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants face à la conjugaison française. Ainsi, nous avons opté pour une méthode empirique analytique focalisée sur le maniement subtile du système verbal dans la production écrite. Il s'agit ici de l'approche morphologique de la didactique de conjugaison française, plus précisément, la concordance des temps verbaux. Au terme de ce travail, nous avons conclu qu'on enseigne la langue par le biais de phrases et non pas par le biais de discours dans l'enseignement du français, cela affirme que l'apprenant éprouve un sérieux problème relatif à la nature et la fonction du verbe et ses relations temporelles qui l'entraînent à rédiger à bon escient.

MOTS CLES: Concordance des temps . Conjugaison . Discours rapporté . L'axe du temps . Production écrite . Temps du discours .

Abstract

The study that we have conducted in this dissertation is a part of domain of teaching French written expression. This humble seek has been elaborated for knowing the different deficiencies related to tenses consistency in French written expression. among learners of the 3rd year secondary school and the principal difficulties which they will face in terms of the French conjugation. So, we opted for empirical analytical method focused on the subtle use of verbal system in written expression. It concerns here the morphological approach of didactic of French conjugation, more precisely, tenses consistency. At the end of this work, we have concluded that we teach the language through phrases and not through speech in teaching French, it means that the learner has a serious problem related to the nature and the function of the verb and its temporal relations that prevents the learner to write correctly.

Key words : Tenses consistency. Conjugation . Reported speech . Time axis . written expression. time of speech.

ملخص

تندرج هذه الدراسة التي قمنا بها في مجال تعليمية التعبير الكتابي للغة الفرنسية. يكمن هدف هذه البحث القيم في معرفة مختلف الاختلالات و المشاكل المتعلقة بالترتيب الزمني اثناء كتابة تعبير كتابي باللغة الفرنسية عند متعلمي السنة الثالثة من الطور الثانوي و كذلك معرفة الصعوبات الرئيسية التي يواجهها المتعلم في تصريف الافعال بالفرنسي. ففي هذا الصدد، لقد قمنا باختيار المنهجية التجريبية التحليلية التي تركز على الاستعمال الجيد للنظام الخاص بالفعل في التعبير الكتابي، خصوصا الترتيب الزمني للأفعال. في نهاية هذا البحث، استنتجنا اننا ندرس اللغة الفرنسية عن طريق الجمل و ليس عن طريق الخطاب. هذا يعني ان المتعلم يواجه مشكل فعلي متعلق بطبيعة و وظيفة الفعل و مختلف علاقاته الزمنية التي تُعيق كتابته بالشكل الجيد.

كلمات مفتاحية الترتيب الزمني . تصريف الافعال . الخطاب . المحور الزمني . التعبير الكتابي . زمن الخطاب.