

بناء الزمني في كتابات الطلبة في اللغة الفرنسية: ما معايير المعرفة وما المعرفة  
الإجرائية؟

*Construction de la temporalité dans les écrits d'élèves en français langue étrangère : quels  
savoirs référentiels et quelles connaissances procédurales ?*

Dr BOURKAIB SACI Naoual  
Maitre de conférences B  
Université Lounici Ali. Blida 2

**المخلص:**

هذه المقالة يعالج مشكلة المهارات في اللغة الفرنسية عند الطالب الجزائري. أن الكفاءة اللغوية تشمل المهارات المعجمية، النحوية، الصوتية والإملائية، و المهارات الدراغمتية و المهارات اللغوية ذو صلة بالاجتمع و الثقافية. و منه، ولاننا نسعى لتحليل الواقع اللغوي الأساسي في تعلم لغة الفرنسية، سوف نتطرق لمفهوم الزمن و طريقة ت بناء المعارف و المهارات اللغوية عند الطالب الجزائري .

**Résumé :** Cet article s'inscrit dans le cadre du travail de l'équipe de recherche du laboratoire de langue et Lettres arabes dont nous sommes membre. La problématique abordée par l'équipe est celle des compétences communicatives de base en français chez l'apprenant algérien. En partant du fait que toute compétence langagière renvoie aux aspects, primo linguistiques qui incluent les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique, secundo sociolinguistiques qui renvoient aux paramètres socioculturels, tertio pragmatiques qui incluent, entre autres, la maîtrise du discours, le travail de notre équipe de recherche consiste à inventorier les compétences communicatives fondamentales que l'étudiant algérien doit concrètement déployer dans son cursus universitaire et à expliciter en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être l'ensemble des connaissances et ressources à mobiliser en classe de langue, notamment en FLE. Dans ce cadre de réflexion, nous abordons ici un fait linguistique fondamental dans l'apprentissage d'une langue, à savoir la temporalité.

**Mots clés :** Temps verbaux-Approche cognitive-Langue étrangère-

## Introduction

Notre contribution s'inscrit dans le champ de la didactique cognitive. En partant du principe que le travail cognitif réel de l'apprenant constitue la force motrice vers laquelle doit converger toute réflexion en didactique qui se préoccupe des problèmes d'apprentissage, nous posons la question de l'activité mentale sous-jacente à l'expression du temps et de l'aspect chez l'apprenant algérien. En fait, notre intérêt pour cette problématique est né d'un constat : les élèves algériens éprouvent de réelles difficultés à organiser de manière logique et non contradictoire les différents temps verbaux qu'ils emploient dans une production écrite en français langue étrangère. Notre réflexion repose sur une hypothèse : les principes cognitivo-énonciatifs qui sous-tendent l'emploi des temps verbaux dans les écrits de ces élèves seraient inappropriés à la langue cible. Pour le vérifier, nous étudierons, à partir d'entretiens d'explicitation, l'auto-structuration du matériau verbal inhérent à l'expression de l'aspectuo-temporalité chez ces sujets. L'objectif d'une telle entreprise est de cerner au plan

cognitif la procédure [1] inhérente à l'expression de l'aspectuo-temporalité chez les sujets observés, c'est-à-dire mettre en relief les principes cognitifs qui sous-tendent les procédures de résolution de problème : ce qu'on appelle, en terminologie cognitive « les procédures heuristiques » [2] dans l'expression de l'aspectuo-temporalité chez les apprenants algériens ; ce qui nous permettrait d'apporter quelques explications au problème que leur pose l'emploi des temps verbaux du français.

## 1. État de la recherche

Comme toute recherche scientifique doit avoir des assises théoriques, nous commençons notre travail par présenter succinctement quelques travaux antérieurs portant sur la manière dont le temps est appréhendé par l'esprit, c'est-à-dire sur la manière dont le sujet-pensant traduit ses représentations mentales inhérentes aux valeurs aspectuo-temporelles en des formes verbales.

### 1.1. L'activité mentale inhérente à l'expression de l'aspectuo-temporalité en termes de connaissances déclaratives et de règles procédurales

P. GRIGGS, R. CAROL et P. BANGE (2002 : 20) expliquent que tout comportement verbal est fondé sur un raisonnement de type :

- *si mon but est de rendre compte d'un procès X qui se produit au même moment où je parle : c'est la prémisse intentionnelle qui repose sur la volonté du sujet et fixe le but de l'action ;*
- *si en français le présent momentané prend la forme verbale du présent de l'indicatif, c'est la prémisse cognitive où apparaît le savoir linguistique qui doit être mis en place pour réaliser le but ;*
- *alors je donne au procès X, la forme verbale du présent de l'indicatif.*

Ce type de construction mentale nous renvoie donc d'une part, aux connaissances déclaratives relatives au système aspectuo-temporel de la langue dans laquelle s'exprime le sujet et d'autre part, aux connaissances procédurales comme étant des règles de production qui associent dans ce cas le but du sujet parlant (si mon but est de ...) aux informations déclaratives dont il dispose lui permettant en définitive de donner la forme verbale adéquate au procès en question. Ainsi, P. GRIGGS, R. CAROL et P. BANGE (2002) précisent qu'à partir de la prémisse intentionnelle s'active la prémisse cognitive qui déclenche l'action : en partant du principe que la prémisse intentionnelle donne une fonction et que la prémisse cognitive donne une forme pour remplir cette fonction, on aboutit au fait que la prémisse cognitive est « un opérateur de résolution de problème » qui sert à relier le concept (la prémisse intentionnelle) à une forme donnée ; de là résulte l'action

verbale, en l'occurrence le temps verbal employé dans un contexte déterminé. En conséquence, les connaissances procédurales sont des règles de production dont le mécanisme de fonctionnement est principalement fondé sur le raisonnement par analogie. P. BANGE (2002 : 45) explique ce mode de raisonnement, considéré comme un opérateur de résolution de problème, de la manière suivante : « Si le but est de résoudre le problème posé par la situation B et si je crois que l'exemple A qui comporte l'action X peut résoudre le problème B (et je le crois parce que les conditions B sont identifiées par moi comme présentant des similarités suffisantes avec les conditions de A) et si je crois que l'action Y est un équivalent à l'action X, alors je réalise dans la situation B actuelle l'action Y ». En fait, l'explication de cette activité mentale nous provient de Jean PIAGET (cité par J. GUION , 1981 : 69) : « en présence d'éléments physiquement donnés, le sujet fait appel à des éléments non présents physiquement pour tirer de cette jonction entre les éléments physiquement donnés et les éléments non présents physiquement une connaissance qui ne saurait être obtenue au moyen des premiers seuls ». Cela signifie que dans une situation nouvelle, tout sujet pensant établit un lien entre les informations données par son environnement et ce qu'il connaît déjà. Il s'efforce, précise M. BARBAZAN (2006), à relier entre eux deux éléments distincts, en focalisant son attention sur le repérage des similitudes ou des ressemblances qui les relie. Cette opération de mise en relation entre les données d'une situation nouvelle de communication et les informations emmagasinées dans sa mémoire à long terme consiste à regrouper les informations allant ensemble, d'établir des liens entre ces informations et d'aboutir à un résultat particulier. De plus, J. MOESCHLER (1994) explique que lorsqu'on se représente mentalement les événements d'une histoire vécue ou imaginaire, les informations conceptuelles à partir desquelles les représentations mentales sont construites (connaissances déclaratives) et les informations procédurales qui encodent des structurations à la manière de traiter les représentations mentales (les connaissances procédurales) se combinent. Il précise qu'en premier lieu, l'information conceptuelle inhérente à l'aspectuo-temporalité est associée précisément à l'entrée encyclopédique de tous les concepts qui lui correspondent et qu'en second lieu, l'information procédurale est liée aux temps verbaux, aux adverbes temporels et aux connecteurs, etc., plus précisément à l'entrée logique des concepts qui leur correspondent. En d'autres termes, l'information conceptuelle donne l'information nécessaire pour accéder à la représentation mentale de l'événement ou de l'état représenté dans la phrase, alors que l'information procédurale permet la localisation de l'événement sur la ligne du temps, de reconnaître l'événement comme borné ou non borné, de connecter l'événement avec un

autre événement ou état, ou plus simplement de déterminer la classe aspectuelle de l'énoncé. Enfin, la représentation complète de la forme propositionnelle d'un événement est calculée en combinant les informations conceptuelles et procédurales.

Donc, vouloir rendre explicite l'activité mentale d'un apprenant lorsqu'il est en train de raconter des faits consiste à observer la structuration cognitive en termes de connaissances déclaratives et en règles procédurales. Dans cette perspective, citons comme exemple les travaux de GRIGGS, P., CAROL, R. et BANGE, P. (2002) qui se sont intéressés au travail cognitif d'une élève (Aude). Ils se penchent d'abord sur l'ensemble de ses connaissances déclaratives liées à la notion de temporalité : ils observent le savoir déclaratif d'Aude par rapport à sa langue maternelle (le français), aux enseignements grammaticaux dont elle a bénéficié auparavant et par rapport à l'input textuel en L2 (l'allemand) auquel elle est exposée. Après avoir enregistré Aude dans des situations d'emploi des formes verbales, ils se prêtent ensuite à rendre compte des règles procédurales spécifiques et sous-jacentes aux formes verbales employées par Aude. Enfin, ils concluent que l'apprenante exploite ses connaissances déclaratives dans une succession de procédures mentales en généralisant, en discriminant et en opérant des analogies à partir d'un côté, les éléments en sa possession et de l'autre ceux de la situation dans laquelle elle se trouve (le contexte). Ils soulignent alors que la principale règle procédurale déployée par Aude est de type : « si je veux...et je sais qu'en allemand..., alors j'utilise dans mon énoncé... ». Ainsi, Aude passe d'un savoir déclaratif général (ce qu'elle sait en allemand) à un savoir-faire particulier qu'elle applique au niveau de son énoncé par une sorte de raisonnement déductif. Cette activité cognitive qui aboutit à un comportement linguistique repose sur ce qu'elle veut dire, par quels moyens linguistiques et de quelle manière le réaliser.

### 1.2. La mise en texte de l'information aspectuo-temporel : cas de la narration ?

En référence au travail collectif de J-F CHALEAT, B. COUDURIER, E. EGGERS, N. MALARET, F. MANIEZ, E. MORAND, M-H. PERENNEC (2002), nous pouvons dire que les temps verbaux considérés au niveau de la proposition, ne reflètent qu'une partie de la temporalité car ils entrent en interaction avec d'autres phénomènes linguistiques liés au contexte discursif. En ce sens, la dimension aspectuo-temporelle dépasse la seule forme verbale et englobe d'autres paramètres qui la déterminent, notamment au plan textuel. En ce sens, M. BARBAZAN (2006 : 31) explique que le passage du conceptuel à l'expression linguistique, notamment dans le domaine de la temporalité, se trouve régi par des principes organisationnels pragmatique, sémantique, phrastique, et/ou textuels structurant l'énoncé produit. En effet, elle atteste que les temps verbaux dépassent le seul rôle

d'exprimer la temporalité (Passé/Présent/Futur) mais contribuent également à construire une cohérence textuelle en termes de relations entre plusieurs propositions et de signes textuels liés à la structure narrative. P. TREVISIOL (2003) affirme également que pour rendre compte du fonctionnement aspectuo-temporel de la narration, il est nécessaire de considérer les principes qui régissent l'emploi des temps verbaux aussi bien au niveau de l'énoncé (ou de la proposition) qu'au niveau du texte dans son intégralité. Par conséquent, l'étude des temps verbaux renvoie inéluctablement à l'ensemble-texte qu'il soit produit oralement ou par écrit, qui nous renvoie à son tour à plusieurs niveaux d'analyse impliquant les divers aspects inhérents à son fonctionnement intrinsèque. Cela dit, pour pouvoir en déduire les principes de base régissant les connaissances déclaratives et procédurales mises en œuvre par les sujets en situation de raconter des faits vécus ou imaginaires, la prise en compte des critères propres au mode de fonctionnement du texte narratif, notamment au plan aspectuo-temporel s'avère nécessaire.

Le premier critère a trait à la manière de traduire la succession d'événements d'un récit au niveau de la structure macro-propositionnelle. W.B. KLEIN (1989) a démontré à partir d'observations menées sur des apprenants en langue étrangère, que l'opération de structuration d'une succession d'énoncés marqués temporellement peut être agencée selon soit l'ordre de leur succession effective (considérée comme étant une chaîne événementielle monologique ayant pour propriété de désigner une pluralité d'événements dans un enchaînement temporel logiquement construit en référence au monde réel) : c'est le principe de l'ordre «naturel» ; soit au contraire, selon un ordre différent de celui de l'ordre réel de leur réalisation en construisant une chronologie interne au discours, différente de celle du monde réel et qui se traduit au plan linguistique en termes d'analepses et de prolepses.

Le deuxième critère est lié à notion de référenciation temporelle qui selon E. BENVENISTE (1966) renvoie à :

- la localisation du procès dans l'une des époques temporelles du calendrier : le passé, le présent et l'avenir ;
- la localisation aspectuo-temporelle des procès d'un côté, les uns par rapport aux autres et d'un autre côté, par rapport à un repère-temporel donné.

Ainsi, la référenciation temporelle est rendue dans un texte narratif en termes d'unité et d'interdépendance des formes verbales par rapport à un référent temporel (soit le moment de l'énonciation pour le discours, soit un moment pris pour repère dans le cadre du récit) et en fonction

des rapports d'antériorité/simultanéité/postériorité qui lient les différents procès entre eux. Par conséquent, les principes organisationnels de l'information aspectuo-temporelle peuvent être dégagés à des niveaux mono-propositionnel et multi-propositionnel. Dans le premier cas, la narration s'organise au plan aspectuo-temporel par rapport à un « repère-origine » du référentiel temporel en question (énoncif ou énonciatif selon la terminologie benvenistienne : 1966) ; dans le second cas, le mode d'organisation des temps verbaux est sous-tendues au niveau du référentiel temporalisé, par l'interdépendance des procès les uns par rapport aux autres.

Le troisième critère est lié au phénomène d'aspectualisation. D. COHEN (1989) atteste les temps verbaux du français ne véhiculent pas seulement des informations d'ordre temporel ; ils expriment aussi la manière dont est envisagé le déroulement du procès. Donc dans le système des temps verbaux du français, temps et aspect sont indissociables. Par conséquent, les informations aspectuelle et temporelle mêmes si elles sont fondamentalement différentes, elles se confondent parfois dans certains contextes énonciatifs.

Le quatrième critère correspond à la structure narrative en termes de trame et d'arrière-plan. Dans ce sens, C. ANANE (2005) explique que la structure narrative est contrainte globalement (concernant la macro-structure narrative) et localement (concernant chaque proposition), selon la nature de la réponse à la « Quaestio » [3]. De la même manière, W. KLEIN (1989) confirme qu'une approche du mouvement temporel du texte narratif consiste à établir au niveau conceptuel la distinction entre les événements qui font avancer le récit (la trame) et ceux qui ne le font pas (l'arrière-plan). Dans une approche cognitive, M. CHAMBREUIL, A. BENGHARBIA, C. BERNIGOT, P. GAMALLO OTERO, C. PANISSOD et M.-L. REINBERGER (1998 : 352) expliquent qu'au niveau de la structure narrative « *la prédominance de l'organisation figure/fond est un aspect fondamental du fonctionnement cognitif et s'impose aussi bien à la structure sémantique qu'à la structure grammaticale* ».

Le cinquième critère est lié au schéma prototypique du récit. En fait, la structure quinaire du récit de GREIMAS (1973) est déterminante dans le mode de fonctionnement des temps verbaux. En effet, D.G. BRASSART (1990) atteste que les représentations schématiques prototypiques narratives sont en relation directe avec les processus mentaux inhérents au traitement de l'information emmagasinée dans la mémoire à long terme, en l'occurrence dans l'expression de l'aspectuo-

temporalité ; ce qui signifie que la structure narrative et l'information aspectuo-temporelle considérées au plan cognitif sont inéluctablement liées.

Le sixième et dernier critère concerne le l'organisation systémique des formes verbales en temps du discours et en temps du récit. En référence aux travaux D. MAINGUENEAU (1991) et de E. BENVENISTE (1966), nous pouvons dire qu'une forme verbale est rendue par le fait de son appartenance soit au récit, soit au discours et que son fonctionnement au plan morphosémantique ne s'effectue qu'à partir de cette distinction déterminante et fondamentale entre le système des temps du récit et celui du discours.

Or, même si les théories et approches que nous venons d'exposer rendent parfaitement compte de l'expression de la temporalité chez l'apprenant en langue étrangère, nous savons qu'il faut toujours éviter toute sorte de plaquage théorique qui pourrait transgresser la réalité contextuelle sur laquelle porte l'étude en question. C'est pourquoi, une investigation de terrain s'avère nécessaire pour pouvoir rendre compte à juste titre de l'activité cognitive inhérente à l'expression de l'aspectuo-temporalité en français chez l'apprenant algérien.

## 2. Méthodologie

Dans le cadre de cette présente étude, nous reprenons une partie des résultats de notre recherche doctorale réalisée en 2014 et soutenue en 2016 qui porte sur l'expression de l'aspect et du temps chez les lycéens algériens.

### 2.1. Les sujets observés

Pour notre étude de l'expression de l'aspectuo-temporalité chez l'apprenant algérien, nous avons formé un groupe hétérogène de 40 élèves provenant de 13 classes différentes, soit une moyenne de 3 élèves par classe, choisis de manière aléatoire, avec l'aide de leurs enseignants de français formant un modèle réduit de classe de troisième année secondaire au lycée Abdel Moumen, toutes filières confondues, contenant des élèves dits « bons », « moyens » et « faibles » en français avec des moyennes trimestrielles comprises entre 15/20 et 6/20 dans cette matière. Leur âge varie entre 17 et 19 ans. Inscrits à l'école publique dès leur première année de scolarisation, ils ont tous eu un cursus scolaire « standard », suivant treize années d'enseignement primaire, moyen puis secondaire. Nous avons demandé à ces élèves de produire un récit en relation avec leur vécu puis un deuxième qui relève du monde fantastique. Suite à l'analyse de ces productions écrites (réalisée dans le cadre

de notre recherche doctorale) nous avons sélectionné 10 élèves (5 filles et 5 garçons) pour réaliser des entretiens d'explicitation portant précisément sur la manière dont ils expriment le temps et l'aspect en français langue étrangère.

## 2.2. L'outil d'investigation : l'entretien

En référence à CULIOLI, DESCLES, KALORE et KOULOUGHLI (1981) et à TARDIF (1998), nous convenons que toute étude qui joint l'aspect linguistique au cognitif s'opère à trois niveaux :

- celui des représentations mentales ;
- celui des représentations linguistiques ;
- celui des représentations métalinguistiques.

En ce sens, les paramètres linguistiques et métalinguistiques sont indéniablement liés au paramètre cognitif inhérent à l'activité langagière. Concrètement, dans la conception de notre outil d'investigation, nous nous sommes principalement imprégnée des travaux suivants :

- Premièrement celui de GRIGGS, CAROL, et BANGE, (2002) qui reconstituent le travail cognitif individuel d'une apprenante française en situation d'emploi des formes verbales de l'allemand en analysant les protocoles verbaux [4] constitués à partir des verbalisations de l'apprenante. Cette approche de l'activité mentale à travers les verbalisations du sujet observé est un aspect incontournable de l'approche cognitive. En effet, BRUNER (1997 : 33) atteste que *«le sens de l'action n'est compréhensible que n'est compréhensible qu'en référence à ce que les acteurs disent de ce qu'ils font»*. MAARIT MUTTA (2007 : 54) affirme également que *«démarches ou opérations de la pensée d'un individu, sont faites soit à partir du comportement de la personne en question, soit à partir de ses descriptions et explications sur ce à quoi il a pensé ou comment il a résolu des problèmes»*. Dans cette même optique, PIOT (2005 : 198) souligne que *«la trace observable le plus souvent écrite est généralement insuffisante pour avoir accès au processus cognitif effectivement mis en œuvre. La verbalisation de son action par l'élève constitue une précieuse source d'information»*.

- Deuxièmement, le travail de THIRY (2006 : 119) qui pour visualiser la représentation mentale que les apprenants ont du temps, propose l'activité suivante : *«Repensez à l'expérience du petit déjeuner lorsque vous étiez petit. Fermez les yeux et Visualisez cette scène et prenez en même temps conscience de la position de cette image par rapport à vous. Est-elle devant/derrière/à gauche/à*

*droite/en haut/en bas ? Puis repensez au petit déjeuner du nouvel an passé. faites la même chose. Pensez au petit déjeuner que vous pourriez avoir dans les prochaines vacances. Visualisez un petit déjeuner lorsque vous serez petit vieux. Imaginez maintenant un fil rouge qui relierait ces images en partant du passé et en allant vers le futur. Visualisez la ligne que forme ce fil rouge. Puis dessinez-la avec le doigt dans l'espace ».*

A l'instar de ces recherches, nous convenons que la description que fait le sujet à haute voix de l'activité qu'il est en train de réaliser ou qu'il vient de réaliser constitue une méthode de choix en ce sens qu'elle favorise la mise en relief des informations emmagasinées dans la mémoire déclarative et procédurale du sujet interrogé. Parce que cette démarche qui consiste à « faire parler le sujet sur la manière dont il a procédé pour réaliser une tâche donnée » considère l'activité mentale implicite comme étant un observable qui peut en conséquence être pour le chercheur soumis à l'analyse, nous choisissons de réaliser des verbalisations « consécutives », qui suivent immédiatement le moment de la réalisation de la production d'un récit vécu puis d'un récit fantastique en français langue étrangère où il leur a été demandé d'employer un maximum de temps verbaux. Ces verbalisations sont des réponses aux questions que nous posons à 10 élèves algériens de 3<sup>ème</sup> année secondaire. Ces questions portent sur :

- les procédures déployées par les élèves dans leur choix des formes verbales dans leurs productions écrites ;
- leurs connaissances sous-jacentes à cette activité ;
- leurs intentions à l'origine des choix qu'ils opèrent.

Nous avons alors réalisé avec chacun des élèves –séparément- un entretien où nous lui avons d'abord rappelé l'activité de production écrite qu'il a précédemment réalisée : « *en classe, votre enseignante de français vous a demandé, la séance précédente, de raconter deux histoires, l'une en relation avec votre vécu et l'autre qui relève du monde fantastique* ».

Puis nous lui avons posé les questions suivantes :

- *en imaginant l'histoire que vous avez racontée, les événements vous paraissent –ils dans l'ordre réel de leur réalisation ou pas ? En l'écrivant, Gardez-vous le même ordre qui vous vient à l'esprit ? Dites pourquoi.*

- *les événements de votre histoire, sont-ils liés les uns aux autres ou sont-ils indépendants les uns des autres ? Liez-vous ces événements dans votre texte ? Comment ? Et est-ce que les temps verbaux dépendent-ils les uns des autres ? Comment ?*
- *Quand vous racontez un fait que vous avez vécu, à quel(s) temps mettez-vous les actions de votre histoire ? Pourquoi ? Et pour l'histoire fantastique, situez-vous vos actions par rapport à ce même moment-repère ou y a-t-il une action qui sert de repère-temporel à toutes les autres actions ? Y a-t-il un moment-repère qui vous aide à choisir et à ordonner ces temps dans votre texte ? Mettez-vous tous les verbes de votre texte en tenant compte de ce moment-repère ? Pourquoi ? Dans ce cas, à quel temps conjuguez-vous le verbe de cette action ? Et à quel (s) temps mettez-vous les autres actions ? Pourquoi ?*
- *En observant une seule action de votre histoire, voyez-vous la manière dont elle se déroule ? Comment ? A quel temps verbal mettez-vous cette action ? par rapport à quoi ?*
- *Votre histoire est constituée d'actions proprement dites et d'autres informations qui accompagnent les actions, comme les descriptions ou les explications, etc. Avez-vous organisé votre texte selon ces deux plans ? Avez-vous tenu compte de ces deux plans dans vos choix des temps verbaux ? Si oui, à quel (s) temps verbal (aux) mettez-vous les verbes apparaissant dans chacun de ces deux plans ?*
- *Est-ce que votre histoire passe par des phases/des parties/des moments ? Si oui, lesquels ? Changez-vous de temps verbal à chaque fois que vous passez d'un moment de l'histoire à un autre ?*
- *En racontant une histoire fantastique ou une histoire vécue, utilisez-vous les mêmes temps verbaux dans l'un ou l'autre des deux cas ? Quels temps verbaux utilisez-vous dans les deux cas de figure ? Pourquoi ? »*

L'objectif de la 1<sup>ère</sup> question est de voir si l'organisation temporelle au plan cognitivo-énonciatif suit l'ordre naturel des faits.

Celui de la 2<sup>ème</sup> question est de voir si le temps est perçu comme un continuum (c'est-à-dire un système dont les éléments sont reliés les uns aux autres) ou comme une mise bout-à-bout de faits. Dans le cas où les élèves déclarent enchaîner leurs énoncés narratifs, savoir quel (s) principe (s) sous-tend (ent) cet enchaînement.

Quant à celui de la 3<sup>ème</sup> question, il est question de voir si la construction de la temporalité se fait par rapport à un repère temporel d'abord au niveau du récit relatant un fait vécu puis au niveau du récit fantastique.

Pour la 4<sup>ème</sup> question, notre objectif est de déterminer l'aspect inhérent à l'action en soi sur lequel se focalise l'élève : c'est-à-dire si le choix du temps verbal est motivé par des aspects d'ordre temporel ou bien aspectuel.

L'objectif de 5<sup>ème</sup> question est de voir si les temps verbaux sont considérés par rapport à l'organisation du récit en trame /arrière-plan.

Celui de 6<sup>ème</sup> question est de voir si le choix des temps verbaux dépend de l'organisation macro-structurale du récit : situation initiale/déroulement des événements/situation finale.

Quant à la 7<sup>ème</sup> et dernière question, il s'agit de voir si les temps verbaux sont considérés par rapport à leur fonctionnement systémique : système des temps du récit par opposition de celui du discours.

### 2.3. Méthode d'analyse

Nous n'avons pas préétabli de grilles d'évaluation des conduites langagières des sujets observés. Nous avons transcrits les propos que nous avons enregistrés puis nous avons directement procédé à l'analyse des réponses aux questions posées en suivant les principes d'une démarche qualitative.

### 3. Analyse des résultats

En réponse à la 1<sup>ère</sup> question, « Tous » affirment qu'ils ordonnent leurs propositions selon l'ordre naturel de réalisation des événements. Donc la représentation mentale des faits suit l'ordre temporel réel et se traduit au niveau linguistique par une succession linéaire des actions.

En réponse à la 2<sup>ème</sup> question, Les élèves expliquent que dans leur texte, les événements sont liés les uns aux autres, selon le principe de «cause à effet» ; et que pour construire une relation temporelle entre les actions, ils emploient généralement «et, avant, après, etc.».

En réponse à la question 3: il est clairement explicité que le moment repère correspond au moment de l'énonciation, chez la majorité des élèves interviewés. En fait, même si les élèves ne sont pas à même de fournir des explications inhérentes à la théorie énonciative fortement ancrée dans le système d'enseignement du français en Algérie, ils expliquent formellement que le moment où ils racontent correspond au moment de la parole qu'ils considèrent comme point de référence par rapport auquel ils situent les événements de leur histoire vécue. Pour le récit fantastique, ils déclarent appliquer le même principe : le moment de locution est considéré comme repère temporel aux différents événements de l'histoire narrée.

En réponse à la 4<sup>ème</sup> question, les deux tiers des élèves attestent que c'est l'aspect sémantique du verbe (en rapport avec son mode de réalisation dans sa dimension réelle, temporelle et sémantique et en rapport avec le moment de locution et aussi avec toutes les modalités qui ajustent/réorientent/complètent son sens) qui détermine leur choix des temps verbaux.

A travers les réponses à la 5<sup>ème</sup> question, on déduit que mise à part deux cas de prise en compte des deux plans de la narration (« description/action ») dans le choix des temps verbaux, la plupart des élèves évoque principalement l'aspect sémantique du verbe et de la manière dont se déroule l'action en question, pour justifier leur choix des temps verbaux.

En réponse à la 6<sup>ème</sup> question, tous les interviewés n'évoquent nullement les différents moments du texte narratif. Interrogés directement sur les phases du récit, ils mentionnent les époques Passé/présent/futur. Pour la conjugaison des verbes, ils évoquent d'un côté la valeur sémantique des procès, des énoncés et de l'histoire dans son ensemble ; et de l'autre, l'ordre de réalisation des actions, c'est-à-dire la chronologie des événements. Cela signifie que chez nos sujets-scripteurs, le schéma narratif n'est pas significatif dans la construction de la temporalité. Ce sont les valeurs aspectuelles des procès qui sous-tendent leurs emplois.

En réponse à la 7<sup>ème</sup> question, de manière générale, la plupart d'entre eux déclare employer les mêmes temps dans leurs deux écrits. De la sorte, les temps du discours et les temps du récit ne sont pas considérés comme pertinents dans leur choix des temps verbaux : ils utilisent dans un même

texte, tantôt les temps du système énonciatif, tantôt les temps du système énoncif, voire les deux en même temps, négligeant de la sorte la distinction entre le récit et le discours.

En résumé, nous pouvons dire que que l'analyse des verbalisations a révélé que :

- le principe de l'ordre naturel des faits se trouve à la base de l'organisation temporel aussi bien au plan cognitif que linguistique ;
- les époques temporelles passé/présent/futur constituent un critère fondamental dans le choix des temps ;
- la référenciation par rapport au moment de l'énonciation est significative dans leur raisonnement.

Toutefois,

- les sujets interrogés déclarent alterner de manière arbitraire les temps du récit et ceux du discours ;
- le choix des temps verbaux est basé dans la plupart des cas, sur la dimension aspectuelle des formes verbales ;
- la notion de repère temporel renvoie toujours au moment de locution. Aucune référenciation à un autre moment n'est évoquée dans leur justification du choix des temps verbaux ;
- la distinction entre la trame événementielle et la toile de fond de l'histoire n'est pas prise en considération dans la construction de la temporalité ;
- le schéma narratif n'est pas significatif dans la construction de l'aspectuo-temporalité aux plans cognitif et linguistique.

A partir de là, nous pouvons dire que la procédure mentale inhérente à l'expression de l'aspectuo-temporalité en français chez les élèves algériens interrogés n'obéit qu'en partie aux principes sous-jacents à l'expression de la temporalité dans cette langue : seule l'information aspectuo-temporelle inhérente au procès en l'occurrence sa valeur aspectuelle (le mode de déroulement du procès, la signification de l'action au plan pragmatique) motive leur emploi des temps verbaux au détriment de l'information textuelle. Leurs réponses témoignent donc d'un réel problème d'application des principes cognitivo-énonciatifs inhérents à la langue cible : notre hypothèse est ainsi confirmée.

## Conclusion

Depuis des décennies, les recherches en didactique des langues fournissent des résultats concrets qui contribuent au renouvellement des méthodes et des pratiques d'enseignement. Elles fournissent des modèles susceptibles d'aider l'enseignant dans sa mission éducative. Elles ont donné lieu à des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues, héritées des théories de psychologie cognitive et focalisées sur ce que l'élève sait et ne sait pas faire, en ce sens que le rôle de l'enseignant n'est pas tant d'expliquer que de renseigner l'élève sur sa propre façon d'apprendre (sa tâche est d'aider l'élève à la création de règles justes et efficaces grâce à des dispositifs pédagogiques appropriés prenant appui sur les modes de raisonnement des apprenants). C'est à partir des conceptions personnelles des élèves que la planification d'un « scénario » d'apprentissage devrait se réaliser. Dans cette perspective, les résultats auxquels a abouti notre présente recherche pourrait être un point de départ à une nouvelle approche d'enseignement /apprentissage des temps verbaux du français orientée vers « la conception » des élèves algériens et tenant compte de leurs points faibles et leurs points forts.

## Bibliographie

- ANANE, C. 2005, *Appropriation du discours narratif en langue maternelle et en français par des élèves tunisiens appartenant à deux environnements d'apprentissage*, Thèse de doctorat en didactique, Université La Noubia, Tunisie.
- BANGE, P., 2002, *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, éd. L'Harmattan.
- BARBAZAN, M., 2006, *Le temps verbal : dimensions linguistiques et psycholinguistique*, Coll. Interlangues, Presses universitaires du Mirail.
- BENVENISTE, E., 1966, *Problèmes de linguistique générale 1*, éd. Gallimard.
- BRASSART, D.-G., 1990, *Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres*, in Notes de recherche. Recherches N°13, Lille.
- BRUNER, J. (1997) ... Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle, trad. par Y. BONIN, Eshel, Paris.
- CHAMBREUIL M., BENGHARBIA A., BERNIGOT C., GAMALLO-OTERO P., PANISSOD C. et REINBERGER M-L, 1998, *Sémantique*, Hermès, Paris.
- COHEN, D., 1989, *L'aspect verbal*, PUF.
- CULIOLI, A., DESCLES J-P, KALORE R. et KOULOUGHLI D.E, 1981, *Systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques*, Coll. ERA 642, U. Paris 7.
- GREIMAS, A.-J., 1973, *Sémiotique narrative et textuelle*, Larousse, Paris.
- KLEIN, W.-B, 1989, *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.
- MAINGUENEAU, D., 1991, *L'énonciation en linguistique française*, HACHETTE, Paris.
- MOESCHLER, J., 1994, *Anaphore et déixis temporelles : sémantique et pragmatique de la référence temporelle*, MOESCHLER, J., REBOUL, A., LUSCHER, J.-M., & JAYEZ, J., (eds.), *Langage et pertinence : référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore*. Presses Universitaires de Nancy, pp. 39-104.
- GUION, J., 1981, *Enseigner l'orthographe*, éd. Sermap.
- GRIGGS, P., CARROL, R. & BANGE, P., 2002, *La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères*, Revue française de linguistique appliquée 2, Vol. VII, pp.25-38.
- MAARIT MUTTA, 2007, *Un processus cognitif peut en cacher un autre : étude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones*, Thèse de doctorat en didactique, Université de Turku, Finlande.
- PIOT, T., 2005, *La verbalisation de l'activité par l'élève : quand dire, c'est apprendre et s'apprendre*, In

TALBOT, L. (dir). Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage. Toulouse, Erès. SACI, Naoual, *Vers des perspectives métacognitives dans l'enseignement/apprentissage des temps verbaux du français*, Thèse de doctorat soutenue en avril à l'ENS de Bouzaréah-Alger. TARDIF, J., 1998, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Edition Logiques. THIRY, A., 2006, *Ça y est, j'ai compris, méthodes d'études et stratégies d'apprentissage*, éd. De Boeck & Larcier. Bruxelles. TREVISIOL, P., 2003, *Problèmes de référence dans la construction du discours par des apprenants japonais du français, langue 3*, Thèse de doctorat en sciences du langage, université Paris 8.

#### Notes :

[1] A l'instar de M. FAYOL et J-M MONTEIL (1994), nous distinguons la notion de « procédure » de celle de stratégie. La première renvoie à l'opération mentale qui intervient sur une donnée en vue d'en assurer le traitement alors que la seconde correspond à la sélection d'une procédure parmi un ensemble d'autres possibles dans le but de réaliser une performance optimale. [2] Une procédure heuristique correspond aux étapes et aux principes en tant que vecteurs d'un raisonnement qui se traduit par des actions concrètes réalisées par le sujet en vue de résoudre un problème donné. [3] La « Quaestio » en reprenant la définition de P. TREVISIOL (2003 : 32) correspond à l'idée que « tout texte cohérent répond à une question globale appelée « quaestio » ; c'est-à-dire que la structure d'un texte constitue la réponse à cette question. Pour le texte narratif, la quaestio peut être : qu'est-ce qui s'est passé pour P (au protagoniste de l'histoire relatée dans le cas d'un récit de fiction ou au narrateur lui-même dans le cadre d'un récit personnel) en Ti (l'intervalle temporel) en L (l'espace). Ainsi la quaestio contraint l'organisation globale d'un texte, selon la nature de l'ensemble de l'information à exprimer et en fonction des buts communicatifs du locuteur. Elle définit ainsi la distribution de l'information entre la structure principale et les structures secondaires au texte, en délimitant l'agencement de deux types d'énoncés : les énoncés qui répondent directement à la quaestio appartiennent à la trame, tandis que ceux qui n'ont pas une pertinence directe par rapport à celle-ci font partie de l'arrière-plan. Dans le texte narratif, ces énoncés qui ne répondent pas à la quaestio peuvent être des descriptions, des commentaires, etc. La distinction trame/arrière-plan, qui résulte d'une analyse macro-textuelle, permet ainsi de mettre en lumière la structure sous-jacente d'un texte et l'organisation de l'information au niveau global ». [4] La verbalisation des processus cognitifs du point de vue du paradigme cognitiviste produit ce que les chercheurs du domaine appellent des « protocoles verbaux ». En ce sens, les données récoltées par la verbalisation de l'action sont transcrites et constituent ce que nous appelons des protocoles verbaux.