

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Université Djillali Bounaama , Khemis- Miliana**

**Faculté des Lettres et des Langues**

**Département des Langues Étrangères**

**Filière de Français**

**Systeme L.M.D**



**Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme**

**De MASTER**

**Spécialité : Didactique du FLE**

**Thème :**

**Difficultés d'emploi des signes de ponctuation en production écrite  
d'un texte narratif**

**«Cas des élèves de 2<sup>ème</sup> année du cycle moyen en Algérie.»**

**Dirigé par :**

M TIFFOUR Ahmed

**Présenté et soutenu par :**

- MOHAMED HACENE Mohamed
- CHABANE Nadjib
- ALOUANE Meriem Radia

**Année universitaire : 2017/2018**

## **Remerciements:**

Nous tenons à remercier en premier lieu, Dieu le tout puissant pour nous avoir donné la santé et la volonté d'accomplir ce travail.

Nous remercions notre encadreur Monsieur TIFOUR d'avoir accepté d'encadrer ce travail de mémoire qui n'aurait pu être réalisé sans sa contribution. Nous le remercions pour le suivi et les précieux conseils qu'il nous a prodigués.

Nos remerciements et nos respects vont également à tous les professeurs qui nous ont enseigné tout au long de notre carrière scolaire sans eux; nous n'en serions pas là, particulièrement Madame OUSSEUR et Madame BEGHDAI.

Nous tenons à remercier spécialement nos familles qui nous ont soutenues durant ces moments de travail et qui ont su trouver les mots justes et réconfortants dans les moments de doutes et de paniques.

Nos remerciements vont enfin vers toutes les personnes qui ont été autour de nous durant ces quelques mois et qui nous ont écoutées patiemment sans jamais montrer un signe de mécontentement ou d'agacement face à chacune de nos incertitudes.

## Tables des matières :

<b>Introduction générale</b> .....	9
------------------------------------	---

### Partie théorique

#### Chapitre I : Didactique du FLE

<b>I.1–</b> Le statut des langues étrangères dans le contexte algérien.....	13
<b>I.1.1.</b> Bref historique de la genèse de la langue française en Algérie.....	13
<b>I.1.2.</b> La langue française durant et après la période coloniale .....	14
<b>I.2.</b> La réforme du système éducatif. ....	15
<b>I.2.1.</b> Les grands pôles de la réforme. ....	15
<b>I.2.2.</b> Les réformes de l'enseignement du français au moyen. ....	18

#### Chapitre II : L'enseignement de l'écrit :

<b>II -1–</b> Définition de la notion de la didactique de l'écrit par rapport à celle de l'oral. ....	23
<b>II.1.1.</b> .Qu'est-ce qu'écrire ?.....	23
<b>II.1.2.</b> Qu'est-ce qu'une langue écrite ?.....	24
<b>II-2.</b> L'enseignement et l'apprentissage du français au cycle moyen :.....	26
<b>II-2.1.</b> Finalités de L'enseignement du FLE au collège . ....	27
<b>a.</b> Domaine de la formation de la personnalité . ....	28
<b>b.</b> Domaine des compétences transversales. ....	29
<b>c.</b> Domaine des connaissances. ....	31
<b>II-2.2.</b> les contenus d'enseignement moyen. ....	32
<b>II-2.3.</b> Ressources linguistiques en rapport avec les types de textes . ....	33
<b>II-3-</b> Le programme de 2 AM . ....	35
<b>II-3-1-</b> Objectifs du programme de 2AM . ....	35
<b>II-3-2-</b> Matrice conceptuelle pour le 2 <sup>ème</sup> palier . ....	36

#### Chapitre III : la production écrite en FLE

<b>III-1–</b> Qu'est-ce que la production écrite?.....	40
<b>III-2–</b> Les fonctions de l'écrit .....	41
<b>III-3–</b> les difficultés de l'écrit en français langue étrangère. ....	41
<b>III-4–</b> La production écrite chez les élèves de 2AM ...	43

## **Chapitre IV : La narration**

IV-1-Qu'est-ce qu'un texte ?.....	45
IV-2- Le texte narratif .....	45
IV-2-1- Définition du texte narratif.....	46
IV-2- 2-Caractéristiques spécifiques du texte narratif .....	47
a-La structure du récit .....	47
b - Le narrateur .....	48
c- Les personnages et l'action dans le récit.....	48
d- L'espace et le temps .....	49
e - La description dans le récit .....	49
IV-2- 3- Les genres.....	51

## **Chapitre V : La ponctuation**

V-1-Les types de phrases .....	53
V-1-1.La phrase .....	53
V-2-Les types de phrases .....	53
V-2-La définition de la ponctuation.....	54
IV-3- Le rôle de la ponctuation .....	54
IV-4- Les fonctions de la ponctuation .....	56
IV-4-1-Fonction prosodique .....	56
IV-4-2-Fonction syntaxique .....	56
IV-4-3- Fonction sémantique .....	57
IV-4-4-Fonction stylistique .....	57
IV-5- Les signes de ponctuation .....	57
IV-6-Stratégies de la ponctuation .....	58

## **Partie méthodologique**

Introduction .....	69
<b>Chapitre I : méthodologie de l'enquête.</b>	
I -1.Objectifs de l'enquête .....	69
I -2.Présentation du public visé .....	70
I -2.1.Les apprenants .....	70
I -2.2.Les enseignants .....	70
I -2.3.Le lieu de l'enquête.....	70

<b>I -3.</b> Mode de collecte des données .....	70
<b>I -3.1.</b> Questionnaire destiné aux enseignants .....	70
• Le choix du questionnaire .....	70
• Présentation du questionnaire .....	71
• Les objectifs et les résultats du questionnaire .....	71
<b>I -3.2.</b> Le test .....	77
<b>a-</b> Présentation des tests .....	77
<b>b-</b> Les copies des élèves de 2 AM.....	78
<b>Chapitre II :</b> Analyse et commentaires des résultats	
<b>II .1.</b> Analyse des résultats des deux exercices .....	81
<b>II .2.</b> Analyse des copies des élèves de 2AM lors d'une activité de production écrite	81
<b>II .3-</b> Commentaire .....	82
<b>Conclusion générale :.....</b>	
Références bibliographiques.....	
Annexe .....	

## **Résumé :**

Notre travail de recherche aborde les difficultés d'emploi des signes de ponctuation en production écrite d'un texte narratif chez les élèves de 2<sup>ème</sup> année du cycle moyen en Algérie. Par une démarche théorique et méthodologique, notre modeste travail a essayé de répondre à la question suivante : **Quelles sont les causes des difficultés d'emploi des différents signes de ponctuation en production écrite d'un texte narratif chez les élèves de 2<sup>ème</sup> année du cycle moyen en Algérie ?**

Afin de répondre à cette question, nous avons pris en compte des tests et des questionnaires.

Dans cette perspective, nous avons fait une étude sur le terrain. Nous avons présenté, en premier lieu, les copies des élèves en faisant tests. Ensuite, nous avons analysé les questionnaires pour arriver à la fin à une synthèse et une lecture des résultats.

## **Mots clés :**

Enseignement, apprentissage, didactique de l'écrit, les réformes éducatives, la production écrite, le texte narratif, la ponctuation.

## **Introduction générale :**

L'enseignement apprentissage ne peut être pertinent que s'il atteint un objectif, faciliter l'appropriation des savoirs faire et savoir être pour faire progresser les apprenants, particulièrement au cycle moyen que l'enseignement du français a pour but la maîtrise de la langue à l'oral et à l'écrit.

L'écriture est une activité difficile et complexe, des recherches menées dans le contexte scolaire algérien ont montré que nos élèves ne savent pas écrire, l'une des réalités qui ont soutenu la mise en œuvre d'une réforme qui a apporté des changements affectant tous les niveaux de l'enseignement.

Ecrire n'est pas seulement appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi s'approprier un outil avec lequel les apprenants ont des rapports complexes où le plaisir d'écrire occupe une place importante. En ce qui concerne l'enseignement du français en ce cycle, les programmes et les contenus apportés par la réforme sont concentrés sur les typologies textuelles. Dans le code de cette réforme, le cycle moyen s'inscrit dans la pédagogie du projet, dans laquelle les apprentissages sont organisés en termes de séquences rassemblant chacune des activités dont les contenus sont différents mais l'objectif final est le même, et qui convergent vers une production écrite.

L'expression écrite qui permet de contrôler la maîtrise de la langue, de transmettre à l'élève des règles régissant les différents types de texte car l'écrit joue un rôle crucial dans la réussite scolaire et la production écrite est l'activité par excellence qui révèle ou réside l'origine de l'échec de l'apprentissage de la langue française chez l'apprenant algérien arabophone.

En Algérie, nos élèves ont des connaissances, des idées et des imaginations qui leurs permettent de rédiger un texte narratif cohérent. Certains défiants se manifestent le plus souvent dans les écrits et l'enseignant est appelé à les détecter et parmi ces difficultés la maîtrise de l'emploi des signes de ponctuation.

Cette problématique a été le thème de notre recherche développé tout au long de notre travail. Pour cette raison, nous avons essayé d'étaler de la lumière sur l'enseignement de la narration. A cet égard, nous avons choisi les signes de ponctuation comme un point d'étude.

Notre sujet de recherche s'intitule : « **difficultés d'emploi de signes de ponctuation en production écrite d'un texte narratif: cas des apprenants de deuxième année moyenne** ».

Le choix de ce thème de recherche est lié à un certain nombre de motivations qui sont les suivantes :

**Premièrement**, Le texte narratif (conte, fable,...) est programmé dans le manuel scolaire de la langue française du deuxième année moyenne durant toute l'année scolaire et qui constitue une source de motivation en expression écrite et enrichir la créativité et l'imagination des apprenants.

**Deuxièmement**, au niveau de l'enseignement algérien, les apprenants en général et ceux du 2<sup>ème</sup> AM plus précisément, trouvent de très grandes difficultés à ponctuer un texte narratif (quelques lignes) .

Cela nous amène à poser la problématique suivante : **quelles sont les causes des difficultés d'emploi des différents signes de ponctuation en production écrite d'un texte narratif chez les élèves de 2<sup>ème</sup> AM ?** Autrement dit, **pourquoi nos apprenants n'arrivent-ils pas à utiliser correctement les signes de ponctuation dans leur production écrite ?**

Afin de répondre à cette question, nous allons essayer d'émettre quelques hypothèses qui servent d'appui et qui seront confirmées où infirmées au fur et à mesure de l'analyse :

**Hypothèse 1** : les élèves de 2<sup>ème</sup> année moyenne ne maîtriseraient pas les règles d'emploi des différents signes de ponctuation.

**Hypothèse 2** : Il se peut que l'enseignant du FLE ne prenne pas en charge, dans ses pratiques de classe, l'emploi des différents signes de ponctuation lors de séances de production écrite de projets pédagogiques.

Nos objectifs sont :

- Trouver les causes des difficultés d'emploi des différents signes de ponctuation en production écrite d'un texte narratif chez les élèves de 2<sup>ème</sup> AM.
- Améliorer le niveau de la production écrite des textes narratifs.

Notre modeste travail de recherche se subdivise en deux :

- Une partie théorique qui s'attachera à définir les concepts théoriques sur lesquels nous sommes basées tel que : la définition de l'écrit, les difficultés de l'écrit, l'expression écrite, le texte narratif, la ponctuation (importance, fonctions, stratégies....)
- La deuxième partie sera consacrée à l'enquête que nous mènerons auprès des élèves de 2<sup>ème</sup> année moyenne. Nous présenterons et justifierons le choix de ce public, nous enchaînerons avec un questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen et nous expliquerons ainsi sa construction. En effet, nous proposerons des exercices que l'élève devra ponctuer dans le but de confirmer ou infirmer les hypothèses émises. Enfin, nous analyserons les résultats de l'enquête et nous donnerons un commentaire général suivi des propositions.

Nous souhaitons que notre simple travail permette un bon usage de la ponctuation pour un but d'assurer ou faciliter la production écrite pour nos apprenants.

## Chapitre I : Didactique du FLE

### I.1– Le statut des langues étrangères dans le contexte algérien

A travers l'histoire, le territoire algérien a connu de nombreuses civilisations. Divers peuples s'y sont succédés afin de coloniser cette terre demeurée par des populations berbères depuis des milliers d'années. Le résultat de ces conquêtes et ces occupations se manifeste par la présence-sur le territoire algérien-de certaines langues qui sont l'arabe moderne ou standard, l'arabe algérien berbère et le français. Ces langues n'ont pas toutes le même statut sur le territoire algérien. Si l'arabe et le berbère (Tamazight) sont considérés comme des langues nationales et officielles, le français, lui, est catégorisé comme langue étrangère. En ce qui concerne les autres régionaux, ceux-ci sont minorés<sup>1</sup>. Cependant, il a été remarqué que la langue la plus utilisée et la plus répandue dans l'environnement sociolinguistique algérien demeure la langue française. Plusieurs chercheurs parmi lesquels (Dourari et Taleb-Ibrahimi) s'accordent sur le fait que : *«le français en Algérie joue un rôle très important. Et cela dans de nombreux domaines comme l'économie et l'éducation»*<sup>2</sup>.

Nous allons au cours de cet article dresser un état des lieux de l'ancrage de la langue française en Algérie. Pour cela, nous allons, d'abord, revenir sur la raison de la présence du français en Algérie. Puis, nous allons aborder ses champs d'application et la promotion dont il bénéficie actuellement. Et pour finir, nous nous pencherons sur la façon dont les deux groupes sociaux arabophone et francophone se représentent cette langue.

#### I.1.1. Bref historique de la genèse de la langue français en Algérie.

L'Algérie est un pays francophone du fait de son passé colonial. L'histoire qui lie l'Algérie à la France remonte à plusieurs années. L'Algérie a été une colonie française pendant 172 ans. Rappelons que la France a débarqué en Algérie à la moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle. Suite à un problème entre les deux gouvernements français et algérien, la France a décidé de conquérir l'Algérie. A partir de cette époque, l'Algérie devient un département français. Donc une partie intégrante du territoire hexagonal. Mais, ne

---

<sup>1</sup> Ibrahim, Khaoula Taleb, *Les Algériens et leur (s) langue (s) : éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Éds. El Hikma, 1997.

<sup>2</sup> Dourari, Taleb-Ibrahimi, *La diversité linguistique et culturelle dans le système éducatif algérien*, 2013

pouvant supporter le système auquel la France les a soumis, les Algériens ont décidé d'entrer en guerre contre la France<sup>1</sup>. Il est resté de cette période, entre autres, un héritage culturel dont la langue française fait partie.

### **I .1.2-La langue française durant et après la période coloniale :**

Avant la colonisation française, la seule langue écrite en Algérie était l'arabe classique, diffusée avec l'islam. Mais lors de la colonisation française (1830-1962), le français a été introduit en tant que langue officielle par les autorités françaises dans l'administration algérienne. Toutefois, l'implantation de la langue française dans les institutions étatiques algérienne s'est effectuée par étapes<sup>2</sup>. Durant la première étape (1883-1922), les populations autochtones s'attachant à la culture arabo-musulmane ont refusé de fréquenter les écoles françaises. Mais, ces populations autochtones qui étaient hostiles à l'enseignement du français ont fini par l'accepter et même par le revendiquer du fait de la place qu'il occupait à ce moment-là. En effet, durant la période de (1922-1962), le français représentait une clé pour accéder à certains postes dans l'administration. A cette époque, le français était enseigné aux Algériens en tant que langue maternelle, avec les mêmes programmes, les mêmes méthodes que celles qui étaient appliquées en France pour les petits Français<sup>3</sup>.

Au lendemain de l'indépendance, le principal objectif des autorités algériennes sur le plan linguistique était de redonner à l'arabe la place qu'il avait perdue. Ainsi, elles ont procédé à la politique de l'arabisation. Il s'agit d'une politique qui vise à rendre à la langue arabe tous ses droits et à la proclamer langue nationale et officielle (Grand guillaume, 1983). Pour ce qui est du français, il se voit conférer le statut de langue étrangère ou seconde. De ce fait, une série de réformes organisant son apprentissage ont été mises en place. Mais, depuis la décision de l'état d'arabiser le système éducatif la place du français s'est réduite dans les écoles. Nous pouvons dire qu'à chaque réforme, la place de cette langue se rétrécit comme la peau de chagrin de Balzac. Son volume horaire hebdomadaire ne cesse de changer, il est passé de 15 heures par semaine à 11 heures durant les trois années du deuxième palier (primaire) et de 9 heures par semaine durant les trois années du troisième palier (collège).<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Ageron, Charles-Robert, « *L'opinion française devant la guerre d'Algérie* », Histoire du Maghreb, 2005, p94

<sup>2</sup> Queffélec, Ambroise., *Le français en Algérie : lexicque et dynamique des langues* , De Boeck Supérieur, 2002.

<sup>3</sup> Colonna, Fanny, *Instituteurs algériens : 1883-1939*, Vol, 36, Les Presses de Sciences Po, 1975.

<sup>4</sup> Ibrahim, Khaoula Taleb, « *Les Algériens et leur (s) langue (s): éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne* », Éd.s, El Hikma, 1997

## **I .2. La réforme du système éducatif:**

Il a été entrepris une réforme globale du système éducatif. Cette réforme s'inscrit parmi la série de réformes que le Président Abdelaziz BOUTEFLIKA a mises en chantier. La Commission Nationale de Réforme du système éducatif a été installée le 13 mai 2000 par le Président de la République lors d'une cérémonie solennelle où ils ont été conviés les présidents des institutions nationales, des chefs de partis politiques, les représentants de la société civile et du mouvement associatif ainsi que des syndicats. La commission était chargée de procéder, sur la base de critères scientifiques et pédagogiques, à une évaluation du système éducatif en place en vue d'établir un diagnostic qualifié, objectif et exhaustif de tous les éléments constitutifs du système d'éducation, de formation professionnelle et d'enseignement supérieur, et d'étudier, en fonction de cette évaluation, une refonte totale et complète du système éducatif. La commission a donc été chargée de proposer un projet définissant les éléments constitutifs d'une nouvelle politique éducative comportant, notamment, une proposition de schéma directeur portant d'une part, sur les principes généraux, les objectifs, les stratégies et les échéanciers de mise en œuvre graduelle de la nouvelle politique éducative, et d'autre part, sur l'organisation et l'articulation des sous-systèmes ainsi que l'évaluation des moyens humains, financiers et matériels à mettre en place.<sup>1</sup>

### **I .2. 1. Les grands pôles de la réforme:**

La réforme du système éducatif consiste à mettre en œuvre une série de mesures qui s'articulent autour de trois grands pôles, à savoir l'amélioration de la qualification de l'encadrement, la refonte de la pédagogie et la réorganisation générale du système éducatif. Concernant le premier pôle, il s'agit d'améliorer de façon significative les conditions de formation et de perfectionnement des enseignements en vue d'en faire une véritable pépinière de formation de la future élite du corps enseignant.

Le deuxième pôle de la réforme consiste à mettre en place un processus de refonte de la pédagogie et de réhabilitation des champs disciplinaires. Ce processus vise pour l'essentiel à:

---

<sup>1</sup> Ferhani, Fatiha .« *l'enseignement du français à la lumière de la réforme. Le français aujourd'hui*», Algérie, 2006, n° 3, p11-15

- Renforcer l'enseignement de la langue arabe, langue nationale et officielle, en mobilisant les moyens nécessaires pour en faire un instrument efficace d'enseignement dans toutes les disciplines.
- Œuvrer à réunir les conditions et moyens nécessaires pour répondre à la demande d'enseignement de tamazight, langue nationale, dans ses variantes linguistiques.
- Adapter les contenus d'enseignement de l'éducation islamique et de l'éducation civique et morale à l'âge et au développement intellectuel et psychologique des élèves. L'éducation islamique et l'éducation civique et morale doivent préparer nos enfants à l'apprentissage et l'observance des principes moraux et religieux dans le cadre des valeurs civilisationnelles du peuple algérien ainsi qu'à l'exercice de la citoyenneté.
- Organiser, selon une méthode progressive, scientifique et expérimentale, l'ouverture sur les langues étrangères dans l'enseignement fondamental afin de permettre l'accès direct aux connaissances et savoirs universels. A cet effet, il s'agit:
  - De continuer à assurer l'enseignement de deux langues étrangères, le français et l'anglais, dans l'enseignement fondamental en prévoyant une introduction plus précoce par rapport à la situation actuelle, compte tenu des moyens disponibles et ceux mobilisables.
  - D'introduire et développer une troisième langue étrangère optionnelle dans les filières littéraires de l'enseignement secondaire.<sup>1</sup>
- Réhabiliter l'enseignement de l'histoire et de la philosophie en tant que disciplines majeures.
  - Réhabiliter les filières d'excellence de disparues depuis le début des années 90.
- Introduire les technologies de l'information et de communication dans le système éducatif en vue de faciliter l'accès du pays à la société de l'information et à la civilisation scientifique et technique dans le cadre de la mondialisation.
- Réhabiliter l'éducation physique et sportive à tous les niveaux et promouvoir l'éducation artistique.
- Utiliser les symboles scientifiques universels et introduire des notions de terminologie dans les manuels scientifiques et techniques.

---

<sup>1</sup> Opcit ,. « *l'enseignement du français à la lumière de la réforme. Le français aujourd'hui* », p15-18

- Mettre au point et déployer une stratégie rénovée d’alphabétisation des adultes et de réhabilitation de l’école du travail en faveur de tous ceux qui désirent améliorer leur niveau et leur statut socioprofessionnel.

Le troisième grand pôle de la réforme concerne la réorganisation du système éducatif. Cette réorganisation se fera par étapes.

L’année 2002/2003 a été consacrée à la mise en place du dispositif juridique nécessaire pour encadrer l’ouverture des établissements privés d’enseignement, dans le respect des programmes nationaux, et le développement de l’éducation préscolaire.

En 2003/2004, a été amorcée la mise en place de l’enseignement moyen de 4 ans qui a remplacé progressivement le 3ème cycle de l’enseignement fondamental de 3 ans. Cet allongement a eu une implication sur la durée de l’enseignement primaire qui a été réduit à 5 ans...<sup>1</sup>

En 2004/2005, la mise en place de la nouvelle organisation de l’enseignement post-obligatoire a été entamée. La réorganisation de ce cycle est justifiée par l’incohérence et l’irrationalité de son fonctionnement.

La nouvelle organisation de l’enseignement post-obligatoire est articulée autour de trois segments :

L’enseignement secondaire général et technologique qui prépare à l’accès à l’enseignement supérieur.

- la formation professionnelle qui a été recentrée sur sa fonction originelle qui consiste à répondre à la demande économique en préparant à l’exercice d’un métier.

Enfin, en vue de contribuer à assurer de la réforme et accroître les performances du système éducatif, deux institutions d’appui au système éducatif doivent être créées. La première est une institution de concertation, le conseil national de l’éducation et de la formation qui permettra à tous les acteurs concernés de s’exprimer et de débattre sur les questions éducatives. La deuxième est une institution de régulation, l’observatoire national de l’éducation et de la formation, institution d’expertise, d’évaluation et de

---

<sup>1</sup> Ministère de l’éducation nationale, *Réforme du système éducatif*, [En ligne].  
<http://www.education.gov.dz/> [page consultée le 28/03/2018].

prospective éducatives en vue d'accroître la capacité d'analyse et de mesure des performances du système éducatif, en comparaison avec les normes internationales<sup>1</sup>.

### **I.2.2..Les réformes de l'enseignement du français au moyen:**

L'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie a connu des changements importants liés à la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif. Dès lors, pour situer les fondements de ces changements, en apprécier la pertinence et en mesurer l'ampleur, il est indispensable de considérer la discipline dans la dynamique générale qui anime actuellement l'Ecole algérienne<sup>2</sup>.

Des changements profonds :

- ❖ Ces innovations se sont traduites pour l'enseignement du français par de nouvelles implications didactiques et pédagogiques. La relation enseignant-enseigné qui, depuis toujours, avait fonctionné selon une relation frontale de type cours magistral-application, cohabite désormais avec des interactions de type élèves-enseignant et élèves-élèves.
- ❖ Le programme encourage ainsi la mise en place d'une pédagogie différenciée. La centration sur l'apprenant permet à celui-ci de construire de manière consciente ses savoirs et savoir-faire par le biais d'une démarche s'appuyant sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation.
- ❖ Auparavant, dans une routine aussi implacable pour les élèves que pour les enseignants, la pédagogie du modèle imposait son sempiternel parcours : observation d'un texte modèle, étude des points de langues et enfin restitution par les élèves du modèle au travers d'une rédaction. Jusqu'en 1992, année des premiers réaménagements de programmes, les enseignants étaient tenus de se conformer strictement aux fiches de l'Institut pédagogique national. Aujourd'hui remplacé par l'INRE (Institut national de Réforme Educatif). A propos de ces fiches, un ancien inspecteur avait lancé cette boutade : Aujourd'hui, à cette minute, partout sur le territoire national, d'Alger à Tamanrasset et de La Calle à Marsat Ben M'hidi, tous nos enfants lisent le même texte et, nonobstant quelques décalages horaires, ils doivent en être même paragraphe.
- ❖ Il n'y avait effectivement pas ou peu de place à la recherche, à l'innovation, à l'adaptation environnementale et encore moins à la découverte et à la surprise. Ni la

---

<sup>1</sup> Opcit, "Réforme du système éducatif".

<sup>2</sup> Opcit, " l'enseignement du français à la lumière de la réforme. Le français aujourd'hui"

curiosité des élèves, ni la participation créative des enseignants n'étaient sollicitées. Les textes eux-mêmes étaient soit fabriqués par les auteurs des manuels, soit repris de diverses sources (littérature algérienne et universelle, articles de presse...) et adaptés, réaménagés, tronqués, parfois au point d'en faire oublier l'original. Le manuel apprenait essentiellement à lire dans le manuel et non pas à aller vers une pratique autonome et extrascolaire de la lecture.<sup>1</sup>

- ❖ La réhabilitation de l'oral pour l'ensemble des apprentissages linguistiques prend un poids particulier pour les langues présentes dans l'environnement social et culturel du fait des passerelles et interactions entre l'enseignement et la pratique en situation authentique de communication. Cela concerne bien entendu la langue arabe et la langue tamazight. Même si leurs variantes parlées ne sont pas rigoureusement identiques à leurs versions académiques, elles partagent un fonds important avec celles-ci, au plan des structures lexico-syntaxiques et de l'habitus phonique.
- ❖ Ce que nous pouvons ainsi désigner comme un atout de pratique extrascolaire, rendu possible par la réhabilitation de l'oral, fait que la langue française devient la seule langue étrangère à en profiter, en raison de sa forte présence dans l'environnement. Elle demeure en Algérie la langue des échanges économiques et commerciaux.<sup>2</sup>
- ❖ A l'école, les prescriptions du nouveau programme se traduisent par la quasi-équivalence en volume et en activités de l'oral et de l'écrit et permettent aujourd'hui d'exposer l'apprenant à des documents sonores authentiques (enregistrement audio, d'émission, chansons, discussions...), ouvrant à la découverte des variantes orales de la langue, à la meilleure compréhension des accents, etc. Par ailleurs, l'apprentissage du français-comme des autres langues, nous le rappelons-n'est plus figé dans la monopolisation de la parole par l'enseignant, qu'il ne concédait que pour des réponses à ses questions. La prise de parole spontanée ou sollicitée, les échanges au sein de binômes ou de groupes, l'exposé, les jeux de rôle et, d'une manière générale, l'expression des élèves et entre élèves sont préconisés.
- ❖ Les diverses activités de lecture sont menées sur des supports authentiques (extraits d'œuvres littéraires, articles de presse, publicités, iconographies commentées...). Grande nouveauté, la bande dessinée fait son entrée à l'école tandis que l'abandon des textes dits "adaptés de" marque l'émergence d'une immersion de l'élève dans les

---

<sup>1</sup>, -*Enseignement fondamental, programme de la langue française, Cycle moyen*, Ministère de l'Education Nationale, 2016

<sup>2</sup> Ibid

pratiques réelles de la langue. Dès le primaire, les enfants sont exposés à tous types de discours et de textes. Et pour la première fois, y compris chez les tout-petits, l'œuvre complète entre dans le programme sous toutes ses formes (conte, poème, nouvelle, roman, pièce théâtrale), l'objectif étant d'amener l'élève à découvrir la cohérence interne d'un texte, à se familiariser avec les différents genres et, enfin, à conquérir une capacité autonome de lecture.

- ❖ Les activités de langue ne sont plus enseignées pour elles-mêmes. Ainsi, la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe sont désormais liés à des objectifs définis. Ils deviennent, à l'oral comme à l'écrit, les outils d'une finalité qui les rend non seulement opportuns, mais visibles et utilisables par les élèves en situations scolaires ou en situations authentiques de communication.
- ❖ Sur le plan de l'écriture, les nouveaux programmes ont sonné le glas des clichés sur le "don d'écriture". L'écriture est rétablie en tant que processus de construction : essai-erreur, erreur-remédiation, remédiation-réécriture, etc. Les élèves, qui pastichaient maladroitement des modèles, découvrent aujourd'hui plusieurs types d'écritures : l'écriture de reformulation (résumé, synthèse), l'écriture utilitaire (listes, modes d'emplois...) et l'écriture d'invention (créations littéraires ou autres). De même, les programmes introduisent l'écriture collective sous forme de projet de groupes.
- ❖ Même si les évaluations diagnostiques et sommatives conservent leurs places, la réforme donne plus de poids à l'évaluation formative. En français, cela se vérifie dans l'expression écrite où la consigne d'écriture s'enrichit des critères d'évaluation et des seuils d'exigence. Alors qu'auparavant l'orthographe déterminait quasi-exclusivement la note attribuée, aujourd'hui, les idées, l'argumentation et la structure des textes produits deviennent des indicateurs d'intégration des apprentissages en mesure de déboucher sur des séances de remédiation.<sup>1</sup>
- ❖ Enfin, nous signalerons que l'introduction des technologies de l'information et de la communication éducatives (TICE) apporte un souffle nouveau à l'apprentissage du français, notamment dans un pays où la navigation Internet constitue un véritable phénomène de société, aussi bien en milieu urbain que rural.
- ❖ Les nouveaux manuels scolaires de français reflètent cette nouvelle approche de l'enseignement apprentissage. En dépit de quelques maladresses, dues à

---

<sup>1</sup> - Opcit, *Enseignement fondamental programme de la langue française*.

<sup>2</sup> -Ibid

l'inexpérience et au caractère radicalement nouveau des programmes, ils se distinguent des anciens par leur richesse de contenu et une meilleure qualité graphique.

- ❖ L'ampleur des changements introduits par la Réforme nécessite l'ouverture d'un énorme chantier. L'enjeu le plus important réside dans la préparation des enseignants, tant dans l'adaptation des formations initiales, relevant de l'enseignement supérieur (Écoles Normales Supérieures) que des formations continues, relevant du ministère de l'éducation nationale.

Celui-ci a lancé dans ce sens un programme de mise à niveau de 120000 enseignants du primaire et du moyen, sous le mode d'une formation à distance. Parallèlement, les critères de recrutement ont été relevés à Bac+3 pour les instituteurs, à Bac+3 pour les professeurs de collèges et à Bac+5 pour ceux des lycées.

- ❖ La grande avancée des programmes, imprégnés des dernières recherches en didactique, introduit un autre enjeu, celui de leur faisabilité dans une réalité scolaire marquée par de lourdes contraintes dont le poids des effectifs n'est pas le moindre. Cela pourrait sembler une gageure et plus que jamais, s'impose la précaution exprimée au départ d'une "nouvelle politique éducative pour une période couvrant celle d'une génération" et de la nécessité d'un "échancier de mise en œuvre graduelle".
- ❖ Comme tout changement, la réforme suscite des résistances, mais celles-ci paraissent plus liées à des appréhensions qu'à des rejets manifestes de son contenu par les acteurs du monde de l'éducation. Sur le terrain, si les choses ont commencé à évoluer, il est encore trop tôt pour en apprécier les résultats concrets.
- ❖ Aujourd'hui, le français est enseigné plus qu'auparavant. Il devrait surtout être différemment et mieux enseigné. En l'occurrence, ce n'est pas tant le volume horaire qui compte mais la qualité des méthodes et la performance des enseignants. En outre, faisant bénéficier le français d'un apprentissage plus précoce, la Réforme l'a doté d'un atout loin d'être négligeable.
- ❖ Les nouveaux programmes mettent fin à l'ambivalence jusque-là existante entre une méthodologie de langue maternelle et une méthodologie de langue seconde. Considéré désormais sous l'angle du FLE (français langue étrangère), la réforme lui ouvre le champ d'une meilleure adéquation avec la linguistique globale de la société algérienne et l'aspiration de celle-ci à une plus grande ouverture sur le monde.

## Chapitre II : L'enseignement de l'écrit :

Dans ce deuxième chapitre, nous avons essayé de définir l'écrit, le situé par rapport à l'oral sur différents niveaux : langagier, morphologique, énonciative et construction de sens. Ensuite nous avons défini le concept texte en analysant ses différents types, voir sa production et les critères qui définissent un bon texte. Arrivant à la production écrite, notre concept clé, par sa définition, voir son statut en FLE avec ses particularités. Nous avons essayé de voir aussi sa place à travers son enseignement dans le niveau choisi (2<sup>e</sup> année moyenne) .

### II.1. Définition de la notion de la didactique de l'écrit par rapport à celle de l'oral :

Afin de clarifier notre travail, on a décidé de l'introduire par quelques définitions et repères théoriques.

#### II.1.1.Qu'est-ce qu'écrire ?

Avant de définir l'écrit, il faut signaler que ce mot est dérivé du verbe écrire (du latin scribere), il signifie " le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différents fonction langagières ".<sup>1</sup>

- A travers ce passage nous saisons que l'écriture comporte toutes les activités, de l'orthographe etc...

Selon G-VIGNERR , l'écrit dans les représentations communicatives, *« c'est un outil d'expression et de communication hautement élaboré qui ne saurait en aucun cas apparaître et se développer spontanément chez le sujet apprenant »*<sup>2</sup>.

Ecrire, donc est un moyen d'action mise en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue.

Exprimer à l'écrit ne revient pas à « écrire » pour la raison laquelle l'enseignant de français langue étrangère doit garder à l'esprit que les activités de l'expression écrite proposés aux apprenants doivent se prouver dans une situation de communication précise.

---

<sup>1</sup> <http://www.wikipédia.org/>

<sup>2</sup> GERARD vignier. *Ecrire : Eléments pour une pédagogie de la production écrite*. Robert Gallissan. France. Avril 1985.

Ecrire c'est aussi laisser des traces c'est-à-dire des signes tangibles de soi, derrière soi.

Le mot «écriture ou «écrire» peut revêtir des différentes significations :

- Il sert à désigner le système de signes graphiques qui assure la génération du texte écrit (ce qui constitue l'orthographe proprement dite).
- Il correspond encore au monde d'organisation spatiale des signes sur la page. Il s'agit de l'acte graphique proprement dit, tel qu'il est appris par exemple à l'école élémentaire.
- Il désigne enfin le texte écrit produit par l'action d'écrire.

L'écrit n'intéresse qu'un public limité d'apprenants, sa pratique peut cependant obéir à d'autres motivations. Là on considère que trois grandes représentations se partagent le champ de la didactique des langues :

a- **La représentation traditionnelle** : dans les représentations traditionnelles, l'écrit est :

- La norme exclusive de l'apprentissage.
  - Le seul mode d'expression admis (tout ce qui relève des pratiques authentiquement orales de la langue).
  - C'est par le canal de l'écrit que s'établit le plus fréquemment le contact avec la langue étrangère (dictionnaire, manuels de grammaire, recueils de textes littéraires).

b- **L'écrit comme code second** : l'écriture n'a pas de statut linguistique propre, elle perd le caractère de primauté qui était le sien dans les conceptions traditionnelles.

Comme **SAUSSURE** affirmait déjà «langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts, l'unique raison d'être du second et de présenter le premier».

c- **L'écrit comme langue** : il se voit reconnaître un statut linguistique propre. Elle n'a plus fonction de transcrire la parole qui serait en quelque sorte la vérité de la langue, mais selon des conventions particulières de manifester visuellement sens.

## II.1.2. Qu'est-ce qu'une langue écrite ?

De tout temps ; l'écrit a été plus facile à décrire que l'oral, l'écrit n'existe pas hors situation de même s'il est souvent enseigné comme tel dans les contextes scolaires ; *il est donc important de s'arrêter sur les notions de situations de communication écrites et d'objets de lecture offerts aux apprenants en LE : (langue étrangère).*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Henri Boyer, nouvelle introduction à la didactique du FLE, Jean Pierre Robert, 2002.

Avant d'entamer la définition de l'écrit, il est nécessaire de préciser sa place dans le système éducatif algérien, ainsi que sa place actuelle par rapport à l'enseignement de l'oral.

Le statut de la langue française dans notre pays a sensiblement évolué depuis l'avènement de l'école fondamentale « 1976 ». À mesure que la langue nationale a pris en charge les secteurs les plus importants dans le domaine de l'économie et de l'enseignement. Par conséquent la langue française se trouve aujourd'hui dans le statut de langue étrangère au même titre que les autres. Néanmoins elle garde encore de nos jours une situation privilégiée, et tant donnée que son enseignement commence dès le primaire.

L'écrit est un moyen de transmettre les informations concernant l'élaboration du plan, des règles de formes et l'écriture. Il représente un puissant moyen d'investissement, de reconnaissance et d'évaluation ainsi qu'un instrument de progression dans la hiérarchie sociale.

Selon la définit Sophie Moirand ; *la situation de l'écrit situation de communication écrite.*  
*«Ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et en réception lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis. Pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques, ce qui entraîne que lors de l'interprétation d'un document, on cherche des réponses aux questions de types : qui écrit ? Où ? Quand ? A propos de quoi ? Pourquoi (faire) ? Pourquoi ? A quoi écrit-il ? Pourquoi ?»<sup>1</sup>*

Pour mettre en pratique ces connaissances ; l'élève doit disposer de certaines aptitudes qu'il devra développer pendant sa formation à l'école et dont l'écrit en fait partie.

Lors de la production écrite. il faut tenir compte les éléments pertinents de la situation de la production, cela veut dire rechercher des réponses aux questions suivantes :

- A propos de quoi ? Quel est le « je » qui écrit ?
- Qui est le « tu », « vous », à qui « je » écris ?
- Où ? Quand ? Pourquoi « je » écris ?

---

<sup>1</sup> \_ SOPHIE Moirand. *Situation d'écrit*, Edition, CLE international, Paris , 1979, p 9-10

## II-2. L'enseignement et l'apprentissage du français au cycle moyen :

L'enseignement du français, durant les quatre années du cycle moyen se décline selon trois paliers :

1 <sup>er</sup> PALIER : 1 <sup>e</sup> AM	2 <sup>e</sup> PALIER : 2 <sup>ème</sup> - 3 <sup>ème</sup> AM	3 <sup>ème</sup> PALIER : - 4 <sup>e</sup> AM
<b>Homogénéisation et Adaptation</b>	<b>Renforcement et Approfondissement</b>	<b>Approfondissement et Orientation</b>
<p>- <b>Homogénéiser</b> le niveau des connaissances acquises au primaire, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif.</p> <p>- <b>Adapter</b> le comportement des élèves à une nouvelle organisation, celle du collège ( plusieurs professeurs, plusieurs disciplines), par le développement de méthodes de travail efficaces.</p>	<p>- <b>Renforcer</b> les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif.</p> <p><b>Approfondir</b> les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratifs.</p>	<p>- <b>Consolider</b> les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif.</p> <p>- <b>Mettre en œuvre</b> la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extra scolaires.</p> <p>- Orienter pertinemment en fonction des résultats obtenus.</p>

- *Tableau montre les objectifs de l'enseignement du français, durant les quatre années du cycle moyen selon trois paliers.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Document d'accompagnement au programme de français 2AM. Ministère de l'éducation nationale février 2011

## II-2.1.Finalités de L'enseignement du FLE au collège :

La loi d'Orientation sur l'éducation Nationale définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation :

*« l'école algérienne a pour de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables attaché aux valeurs du peuple algérien, capable du comprendre le monde qui l'entoure , de s'y adapter d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle »<sup>1</sup>*

A ce titre, l'école qui *« assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification »* doit notamment *« permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères »<sup>2</sup>*

L'énoncé des finalités de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux sur cet enseignement en ces termes :

*« L'enseignement / apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder<sup>3</sup> directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures. [...] Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique.»<sup>3</sup>*

*«L'enseignement / apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles de s'ouvrir à d'autre cultures, d'assurer une articulation réussie entre les différentes du secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur (...)»<sup>4</sup>*

Ainsi, l'enseignement du français contribue à la réalisation du profil global de l'enseignement moyen dans le domaine de la formation de la personnalité de l'adolescent, dans le domaine des compétences transversales et dans le domaine des connaissances :

---

<sup>1</sup> La loi d'Orientation sur l'éducation Nationale, N° 08-04 sur 23 janvier 2008 , Chapitre I, art.2.

<sup>2</sup> - Ibid., chapitre II, art.4.

<sup>3</sup> cf. Référentiel Général des Programmes.

<sup>4</sup> CF. Guide méthodologique d'élaboration des programmes -2009.

**a. Domaine de la formation de la personnalité :**

- Sur le plan de **l'd'entité** et de **la conscience nationale** : l'élève a conscience des éléments qui composent son Algérianité (L'Islamité, L'Arabité et L'Amazighité).

Au –delà de l'étendue géographique du pays et de la diversité de sa population , l'élève a conscience de ce qui fait l'unité nationale à savoir une histoire , une culture, des valeurs partagées une communauté de destin, des symboles...

La contribution de la discipline au profil global de l'élève s'effectue par le renforcement des valeurs d'appartenance à un pays, un peuple, une nation, une religion, une culture et une histoire. Cette imprégnation se traduira dans le développement, chez l'apprenant, de comportements porteurs d'amour pour sa patrie, de respect pour les symboles et les institutions de la nation.

La prise en charge des valeurs identitaires et nationales se concrétisera aussi dans le choix de textes dont les thèmes sont porteurs de ces valeurs évoquant un patrimoine, des symboles, des traditions....

Dans les pratiques de la classe autre comportement exemplaire de l'enseignant, les supports (audio, visuels, écrits...), les thèmes, les situations d'apprentissage ainsi que toutes les activités, doivent converger vers l'exacerbation de ces valeurs pour le renforcement de l'identité de l'apprenant en pleine construction de sa personnalité.

- Sur le plan de la citoyenneté : l'élève est en mesure de délimiter en toute objectivité ce qui relève des droits et ce qui relève des devoirs en tant que futur citoyen et de mettre en pratique cette pondération dans ses rapports avec les autres.<sup>1</sup>

La contribution de la discipline au profil global de l'élève se réalise par l'initiation au citoyenneté en accentuant la perception équitable des droits et des devoirs. La préservation de cette dimension de citoyenneté assurera un équilibre entre les comportements à l'école et ceux dans la vie civile.

---

<sup>1</sup> Cf. Constitution algérienne).

La prise en charge des valeurs citoyennes se concrétisera aussi, en français, dans le fait d'entreprendre des projets permettant la concrétisation de comportements respectueux de la vie collective dans des situations quotidiennes scolaires et extrascolaires.

- Sur le plan de l'ouverture sur le monde : tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève est en mesure de prendre conscience des apports des autres civilisations, d'en percevoir les ressemblances et les différences pour pouvoir s'ouvrir à l'universalité.<sup>1</sup>

La contribution de la discipline au profil global de l'élève se réalise par le développement du sentiment d'appartenance algérienne, maghrébine, africaine, méditerranéenne et mondiale.

C'est par l'ancrage dans le patrimoine culturel algérien, notamment par la littérature ( dans les textes d'autres d'expression français et textes traduits en français) que sera assurée la dimension d'Algérianité dans les projets choisis, dans les activités sélectionnées, dans le choix des supports...

Cet ancrage permettra l'ouverture sur le monde pour aller vers d'autres cultures et s'imprégner de la diversité des apports des autres civilisations. Cette connaissance de soi et des autres permettra de développer des comportements porteurs de la culture nationale et favorisant l'échange dans le concert universel.

**b. Domaine des compétences transversales :** Dans le cadre des finalités de l'éducation définies, l'école algérienne a pour missions.

- D' *« assurer aux élèves l'acquisition de connaissance dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active ».*<sup>2</sup>
- De *« doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements »*<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> D'après la loi d'Orientation sur l'Education Nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008).

<sup>2</sup> Article 2 de la loi d'Orientation sur l'Education nationale N° 08-08-du 23 janvier 2008.

<sup>3</sup> Chapitre I, article 4.

Ainsi, l'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences auxquelles contribuent toutes les disciplines. Ces compétences dites transversales se développent durant toute la scolarité, dans le cadre du réinvestissement et du transfert, à travers les différentes activités en relation avec les projets, les compétences transversales sont de quatre ordres.

<b>Les compétences transversales</b>	<p><b>Ordre intellectuel :</b> L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Développer des démarches de résolution de situation problème ;</li> <li>-Analyser de l'information.</li> <li>-Résumer de l'information.</li> <li>-Synthétiser des informations.</li> <li>-Donner son point de vue, émettre un jugement argumenté.</li> <li>-Evaluer, s'auto évaluer pour améliorer son travail.</li> <li>-Développer un esprit critique.</li> </ul>
	<p><b>Ordre méthodologique :</b> L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Recherche seul, des informations dans des documents pour résoudre auquel il est confronté.</li> <li>-Utiliser des seuls : encyclopédies, dictionnaires, grammaires,...</li> <li>-Prendre des mots et de les organiser ;</li> <li>-Concevoir, planifier et présente un projet individuel .</li> <li>-Développer des méthodes de travail autonomes.</li> </ul>
	<p><b>Ordre de la communication :</b> L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Communiquer de façon intelligible, lisible et appropriée ;</li> <li>-Exploiter les ressources de la communication ;</li> <li>-Utiliser les TICE dans son travail scolaire et extrascolaire.</li> </ul>

	<p><b>Ordre personnel et social !</b> L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Structurer sa personnalité.</li> <li>-Interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres.</li> <li>-S'interagir à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose.</li> <li>-Manifester de l'intérêt pour le fait culturel: salon du livre, exposition, manifestation, etc.</li> <li>-Manifester un effort soutenu et de la persévérance dans les lesquelles il s'engage.</li> <li>-Accepter un esprit d'initiative.</li> <li>-Manifester sa créativité dans un projet personnel.</li> </ul>
--	--

**Tableau n° 2** : les compétences transversales.

**c. Domaine des connaissances :**

Dans le choix de la compétence à développer en langue française, s'inscrit la volonté de mettre en place un certain nombre de passerelles avec l'autre discipline. Dans le cycle moyen, la contribution du français à la maîtrise des autres disciplines se manifeste par des apports aux plans du développement et du renforcement de concepts et de notions relatifs à :

- **La communication** dans ses aspects multidimensionnels, à l'oral et à l'écrit, pour prendre en charge l'information et la traiter, à plusieurs niveaux, dans une progression allant de la réception de l'information à sa transmission en passant par son analyse et son exploitation.

L'apprenant développe ainsi la capacité à mobiliser des stratégies cognitives face à des textes divers : littéraires, scientifiques, historiques,... pour en dégager le sens et produire à son tour de l'information par rapport à une intention de communication.

- **La typologie textuelle** qui permet d'aborder divers types de textes présents dans l'environnement scolaire et de social de l'apprenant : l'explicatif, le prescriptif, le narratif et l'argumentatif.

Vu ses particularités, le type descriptif, dont la fonction est polyvalente, sera étudié durant les quatre années du cycle moyen, en rapport avec les autres types de texte. L'apprenant appréhende chaque type de texte par rapport à une structure déterminée, à un enjeu textuel, à une thématique et à des contenus linguistiques définis la prise de conscience

d'une structure prototypique permet ensuite à l'apprenant de produire des textes relevant de ces divers types, dans des situations de communication variées.

## II-2.2. les contenus d'enseignement moyen :

Le choix de l'entrée dans les programmes du cycle moyen par les types des textes obéit à un souci didactique. Le cadre rigoureux qu'offre la typologie de textes est à même de permettre à l'élève de construire des savoir –faire indispensables à l'installation ultérieure de compétences plus complexes dans le cycle secondaire. C'est aussi le cadre adéquat pour la mise en place des apprentissages. Vu l'organisation du cycle moyen en trois paliers, il a été convenu de répartir les types de textes, qui constituent les objets d'étude du cycle moyen, selon le tableau suivant.

<b>PALIER</b>	<b>Type de textes</b>	<b>Caractéristiques</b>	<b>Fonction du type de texte</b>	<b>Exemples</b>
<b>1<sup>er</sup> PALIER :</b> <b>(1<sup>er</sup> AM)</b>	<b>Explicatif</b>	-Enonciateur neutre -Vocabulaire précis et technique. -Présent de vérité générale. -Procédés explicatifs.	Informé Expliquer Vulgariser	Définitions de dictionnaires, articles d'encyclopédies, textes de manuels scolaires,...
	<b>Prescriptif</b>	-Conseils, ordre. -Modes et temps appropriés: impératifs et infinitifs ; présent et futur de l'indicatif à valeur d'impératif -Verbes de modalité et tournures impersonnelles.	Ordonner Conseiller Obliger interdire	Recettes, notices, consignes de manuel scolaire, fiches techniques, règlements, règles de jeux.
<b>2<sup>eme</sup> PALIER :</b> <b>2<sup>eme</sup> - 3<sup>eme</sup> AM</b>	<b>Narratif</b>	-Relation de faits ( chronologie) - présent de personnages - Focalisation -Temps : passé simple, imparfait ou présent.	Raconter	Romans, nouvelles, contes, fables, légendes ; autobiographie

		-Présence de repères spatio-temporels.		s, biographies.
<b>3<sup>eme</sup> PALIER :</b> <b>3<sup>eme</sup> - 4<sup>eme</sup> AM</b>	<b>Argumentatif</b>	-Présence d'une thèse(ce que pense le locuteur sur un sujet). -Présentation d'arguments ( idées avancées pour étayer la thèse). -Illustration par des exemples (faits concrets pour illustrer les arguments) -Verbes d'opinion et de jugement. -Marques du locuteur.	convaincre	Plaidoyer, article d'opinion discours ;...
Ce type de texte est étudié durant tout le cycle moyen.	<b>Descriptif</b>	-Choix d'un point de vue descriptif. -Organisation dans l'espace -Présence de repères spatiaux. -Verbes d'état et de perception. -Emploi de l'imparfait et du présent de l'indicatif. -La caractérisation.	Présenter Représenter	Textes documentaires, récits, textes publicitaires, ...

- Tableau illustre les différents types de textes étudié au moyen .

### II-2.3. Ressources linguistiques en rapport avec les types de textes :

Type de textes	Ressources linguistiques
<b>Explicatif</b>	<p><b>* La structure du texte explicatif</b></p> <p><b>*Les procédés explicatifs</b> : la dénomination/la définition/ la reformulation /l'illustration/l'énumération/l'analyse.</p> <p><b>Le lexique des procédés explicatifs.</b></p> <p><b>La ponctuation</b> : les deux points, les parenthèses, la virgule (mise en apposition).</p> <p><b>Les mondes et temps de conjugaison</b> : le présent de l'indicatif (présent de vérité générale).</p> <p><b>L'ordre des actions</b> : la successivité.</p> <p><b>Les rapports logiques</b> : l'expression de la cause et de la conséquence.</p>

	<p><b>Le type de phrases</b> : la phrase déclarative.</p>
<b>Prescriptif</b>	<p><b>La structure du texte prescriptif</b></p> <p><b>Les modalités de prescription</b> : l'ordre, le conseil, la consigne, la recommandation, l'interdiction/obligation.</p> <p><b>Le lexique de la prescription</b> : les verbes de modalité (devoir, falloir , ...), la tournure impersonnelle.</p> <p><b>La ponctuation</b> : les titre, la virgule ( la juxtaposition), le point d'exclamation.</p> <p><b>Les modes et temps de conjugaison</b> : le mode infinitif, le mode impératif ; le présent de l'indicatif à valeur d'impératif, le futur simple à valeur d'impératif, le subjonctif présent ( il faut que ...), le conditionnel présent.</p>
<b>Narratif</b>	<p><b>La structure de récit</b> : le schéma narratif.</p> <p>Les constituants du récit : un narrateur, un cadre spatio-temporel, des personnages, la relation des faits.</p> <p><b>Les fonctions du récit</b> : schéma actantiel.</p> <p><b>La chronologie</b> : récit chronologique et / ou non chronologique.</p> <p><b>Les outils linguistiques de la narration</b> : Les verbes de localisation, la préposition et les locutions prépositives, les adverbes de localisation.</p> <p>-<b>Les temps du récit</b> : présent de narration, passé simple+( imparfait/plus-que-parfait), passé composé+( imparfait/plus que-parfait), imparfait+(conditionnel présent).</p> <p><b>Les types de phrases</b> : déclaratif, exclamatif, interrogatif et impératif.</p> <p><b>Le discours rapporté</b> : style direct et style indirect, les verbes introducteurs, les temps du discours, la concordance des temps.</p> <p><b>La ponctuation</b> : les deux points, les guillemets, le point d'interrogation, la virgule et le point-virgule.</p>
<b>Argumentatif</b>	<p><b>La structure du texte argumentatif</b> : plan par accumulation</p> <p><b>Les outils linguistiques de l'argumentation</b> :</p> <p>-Les verbes et les expressions de l'opinion,</p> <p>-Les modalisateurs : lexique (valorisant ou dé valorisant), les adverbes.</p> <p>-L'expression de la certitude, de l'in certitude.</p> <p>-Les articulateurs rhétoriques du texte.</p>

	<p>-La ponctuation : le tiret, le point, le point-virgule, les deux points.</p> <p><b>-les modes et temps de conjugaison</b> : présent de l'indicatif, le futur simple de l'indicatif.</p> <p><b>Les rapports logiques</b> : la cause, la conséquence, l'opposition, le but, la condition.</p> <p><b>Type de phrases</b> : la phrase déclarative.</p> <p><b>Les formes de phrases</b> : la forme affirmative, la forme négative, la forme interro-négative.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Descriptif</b> ce type de texte est étudié durant tout le cycle moyen .</p>	<p><b>La structure de la description</b> : thème, titre, sous-thèmes.</p> <p><b>Les outils linguistiques de la description</b> :</p> <p>-La caractérisation.                    -Les verbes de perception. -Les verbes d'état.                    -Les verbes de mouvement.</p> <p>-Les figures de style ( comparaison, métaphore).</p> <p>-la ponctuation : la virgule, le point-virgule, les deux points...</p> <p>-les types de phrases : déclaratif, exclamatif.</p> <p>L'expression de la location dans l'espace : les verbes de localisation, les prépositions et les locutions prépositives, les adverbes de lieu.</p> <p><b>Les temps de la description</b> : imparfait et présent de l'indicatif.</p>

## II-3-Le programme de 2 AM :

### II-3-1- Objectifs du programme de 2<sup>e</sup> AM :

Dans le cycle moyen, les éléments structurant les programmes de français sont les macro-actes de parole : expliquer, raconter et argumenter.

En 1<sup>e</sup> AM, il s'agissait de « *permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de types explicatif et prescriptif.* ».<sup>1</sup>

En 2<sup>e</sup> AM, il s'agit de rendre l'élève capable de :

- A l'oral/compréhension:**
- Se positionner en tant qu'auditeur.
  - Retrouver les composantes essentielles du récit.

<sup>1</sup> Document d'accompagnement au programme de français 2AM. Ministère de l'éducation nationale février 2011 ; p7

**A l'oral/ production:** - Produire un récit cohérent et compréhensible.

- Analyser et synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée.

- Communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée.

- Utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale.

- Interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres.

**En compréhension de l'écrit:** - Questionner un récit pour en construire le sens.

- Distinguer les différents récits et leur visée.

- Lire à haute voix un texte narratif devant un public.

**En production écrite:** - Résumer un texte narratif.

- Construire un récit de fiction cohérent et structuré.

- Rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté (utilisation des usuels : dictionnaires, grammaires et autres mais également Internet et les bibliothèques).

- S'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose.

- Manifester sa créativité par des moyens linguistiques.

### **II-3-2-Matrice conceptuelle pour le 2<sup>ème</sup> palier :**

<b>COMPETENCE GLOBALE DU PALIER</b>				
Au terme du 2 <sup>ème</sup> palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.				
<b>COMPETENCES GLOBALES PAR ANNEE</b>		<b>CONCEPTS</b>	<b>CONTENUS NOTIONNELS / RESSOURCES</b>	
<b>2<sup>e</sup> AM</b>	<b>3<sup>e</sup> AM</b>	<b>2<sup>e</sup> AM/ 3<sup>e</sup> AM</b>	<b>2<sup>e</sup> AM</b>	<b>3<sup>e</sup> AM</b>

<p>À la fin de la 2<sup>e</sup> AM, l'élève est capable de comprendre / produire, oralement et par écrit, <b>des textes narratifs</b> qui relèvent de la <b>fiction</b> en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>	<p>À la fin de la 3<sup>e</sup> AM, l'élève est capable de comprendre / produire, oralement et par écrit, <b>des textes narratifs</b> qui relèvent du <b>réel</b> en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>	<p>• Typologie textuelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le récit</li> <li>- la description</li> <li>• Narration</li> <li>• Auteur/Narrateur</li> <li>• Fiction /Réalité</li> <li>• Narrateur :-interne -externe</li> <li>• Schéma narratif</li> <li>• Personnages : -portrait, discours</li> <li>• Actants</li> <li>• Description</li> <li>• Communication</li> <li>• Visée du texte narratif</li> <li>• Syntaxe de l'oral</li> <li>• Progression thématique : -à thème constant, linéaire</li> <li>-le thème et le propos</li> <li>• Grammaire de texte</li> <li>-Cohérence/ Cohésion</li> <li>• Grammaire de phrase</li> </ul>	<p><b>- Le récit fictionnel:</b> la légende, le conte merveilleux, la nouvelle, la fable, le roman.</p> <p>-Niveau de langue : familier, soutenu</p> <p>registre :comique</p> <p>vraisemblable, fantastique, pathétique</p> <p>-Ordre chronologique ;(déroutement linéaire)</p> <p>-Cadre spatio temporel : lieux, temps (intemporalité du conte), articulateurs logiques et chronologiques</p> <p>- Prosodie, schéma intonatif</p> <p>-Personnages/actants, actions,</p> <p>-Substitution lexicale et grammaticale</p> <p>- Dialogues</p> <p>-Vocabulaire du</p>	<p><b>Le récit non fictionnel :</b> le fait divers, le récit de vie, la biographie, l'autobiographie, le roman historique, le reportage.</p> <p>-Niveau de langue : familier, soutenu</p> <p>-Registre : comique, réaliste, dramatique, pathétique</p> <p>-Chronologie (déroulement linéaire ou non linéaire : retours en arrière, anticipations) .</p> <p>-Cadre spatio-temporel : lieux, temps du réel, articulateurs logiques et chronologiques</p> <p>-Personnages / actants, actions,</p> <p>- Dialogues,</p> <p>- Monologues</p> <p>-Lexique thématique</p> <p>-Vocabulaire de l'émotion, des sentiments</p>
--	--	--	---	--

			merveilleux -Types de phrases -Verbes d'action, de mouvements.	-Types de phrases.
--	--	--	---	--------------------

La matrice conceptuelle ci-dessus contient les concepts clés **autour** desquels s'articulent les programmes de français pour le 2<sup>ème</sup> palier. Ces concepts qui expriment les choix faits dans la construction des programmes de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> AM ne sont pas présentés dans un ordre donné. Certains contenus notionnels abordés en 2<sup>e</sup> AM seront approfondis en 3<sup>e</sup> AM.

## Chapitre III : la production écrite en FLE.

### III-1– Qu'est-ce que la production écrite?

Apprendre une langue étrangère suscite deux différentes compétences qui sont l'oral et l'écrit, la production écrite n'est pas une activité aussi simple et son enseignement apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe: elle implique des savoirs faire, non seulement des savoirs.

La production écrite est une activité mentale qui suppose de la part du rédacteur des compétences multiples, celui-ci doit, en effet, disposer des informations sur le contenu du texte à produire. L'écriture en langue étrangère se caractérise par sa complexité car dans une situation d'écriture plusieurs facteurs interviennent comme l'orthographe, le vocabulaire ...

Elle se présente comme une activité de construction de sens et vise l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire et rédiger divers types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus, il s'agit vraiment d'apprendre à communiquer et donc à actualiser une compétence de communication écrite.

Selon Anne –Sophie Lenoir, Anne – Sophie Lenoir et Marie-Claire Nyssen ; *« la production écrite se définit essentiellement comme une activité de construction de sens, tout comme la lecture. L'élève est progressivement amené à écrire un texte ou (à dicter) dans des Situations signifiantes. »*<sup>1</sup>

- La production de texte nécessite une mobilisation des connaissances :
  - Référentielle : concernant le domaine de références évoqués par le texte.
  - Linguistique (grammaticale) : mettant en jeu la morphologie, la syntaxe...
  - Socio-culturelle : «les règles sociales et les normes d'interaction entre les individus et les institutions.»<sup>2</sup>
  - Pragmatique : (adaptées aux intentions du scripteur en fonction du destinataire).
- Cette activité met en œuvre de nombreux processus qui permettent d'activer le contenu du texte à produire, d'adapter la forme linguistique la plus adaptée.

---

<sup>1</sup> GENEVIEVE , ANNE, S, E, MARIE, C, N.«*La production écrite en question*», ED, Debook »& Larcier, Bruxelles, 2006

<sup>2</sup> Ibid

### III-2- Les fonctions de l'écrit :

La question de l'écrit est souvent posée : pourquoi écrit-on ?

On écrit en général, pour s'exprimer ou s'adresser à quelqu'un pour se faire comprendre. L'écrit comme la langue devient alors une sorte de trait d'union qui relie aux autres. Il présente en s'affirmer tout en communiquant avec autrui. Voilà pourquoi les rôles de l'écrit sont multiples et généralement, il existe deux grandes fonctions :

-La fonction expressive : j'écris pour me faire comprendre, me faire lire.

-La fonction communicative ; « *j'écris pour aller aux autres, la possibilité de s'exprimer et de communiquer est considérée comme l'une des caractéristiques fondamentales de comportement humain.* »<sup>1</sup>

### III-3-les difficultés de l'écrit en français langue étrangère :

Ecrire est une activité complexe car : « *Ecrire ne consiste pas à juxtaposer une suite de phrases bien formées, chacune considérée isolement mais à les intégrer dans un schéma d'ensemble de manière à constituer un texte cohérent.* »<sup>2</sup>

Selon Vigner: « Apprendre à mieux écrire exige de respecter des règles qui vont souvent négligées par les apprenants. Les principales difficultés des étudiants au niveau de l'écrit sont<sup>3</sup> :

- \* La non vérification de la cohérence textuelle des énoncés.
- \* Le non-respect de l'enchaînement et de la progression des idées : les apprenants sont tendance à se répéter au lieu d'apporter des informations nouvelles.
- \* La non planification des informations.
- \* La non maîtrise des articulateurs logiques et les procédés anaphoriques, l'apprenant attache plus d'importance au nombre de lignes qu'à leur qualité.
- \* La non maîtrise du rôle de chaque signe de ponctuation.

---

<sup>1</sup> J-P- Simard 1998- p17- 18

<sup>2</sup> Gérard Vigner ( 1982-p82)

<sup>3</sup> Vigner: , (1982-p82)

Pour mieux analyser les difficultés de l'écrit chez les apprenants et améliorer la pédagogie des processus de cohésion textuelle, les développements récents des grammaires des textes et de la heuristique du discours fournissent des instruments précieux qui tributaires autant de l'expert-technicité, pour une bonne analyse de ces difficultés ; relevons pour l'essence l'abstraction de la langue orale .

En plus, les temps du passé qui est une difficulté spécifique des apprenants anglophones surtout les valeurs énonciatives et textuelles du passé composé, du passé simple et de l'imparfaite, grammaire illustrant de manière particulière évidente, les liens qui existent entre la valeur des formes linguistiques et leurs conditions d'emplois.

Ensuite, il va le problème de la progression thématique du texte, ce problème est rapproché du problème des stratégies d'interprétation des anaphoriques, ainsi la perspective transphrastique c'est l'ordre des constituants dans la phrase étroitement tributaire des phonèmes de thermalisation ( focalisation et du contexte discursif elle concerne les apprentis traducteurs souvent confrontés à de subtils problèmes relative à l'engonement des compléments, problèmes qui prend la fâcheuse habitude de confier la résolution à un « aléatoire » c'est le sens du rythme, et de l'équilibre esthétique de la phrase française en plus, les phénomènes locaux et globaux de cohérence logique et argument active et la para phrase : contraction et expansion du texte, stratégie de citation de reformulation : la ponctuation, l'expression de la négation, et difficultés liées aux conjonction de subordination....etc.

Comme le remarquent L.SOLL et F.J HAUSMAN, les représentations qui impliquent un alignement du code graphique sur le code parlé, qui peut choquer, non au regard du système mais d'un point de vue normatif comme l'observe R LAGANE : « à l'exception de l'exemple qui, implique un alignement du code phonique sur le code écrit qui sans doute ne choque pas, mais qui constitue cependant un écart par rapport à la norme »<sup>1</sup>

L'apprentissage de l'écrit pose avec plus d'acuité que celui de l'oral, pour les didacticiens, ce problème de la grammaire et de sa transcription dans le domaine particulier du français langue étrangère.

---

<sup>1</sup> R LAGANE , « l'évolution de l'ancien français vers le français contemporain .»1993, p27.

### **III-4-La production écrite chez les élèves de 2AM :**

Les types de textes retenus dans le programme renvoient aux actes de communication suivants : raconter et décrire. L'enseignant mettra en place des activités ludiques et des ateliers d'écriture (recherche sur le lexique, sur la syntaxe qui structure la forme).

Les activités seront individuelles ou de groupes. Elles s'articuleront autour des caractéristiques spécifiques du texte narratif. Ainsi les élèves seront entraînés à résumer un récit à partir du schéma narratif, à insérer des passages descriptifs ou des dialogues dans un récit, à produire un récit de fiction à partir d'une situation initiale donnée.

#### **Activités possibles :**

- Développement d'un champ lexical autour du merveilleux.
- Construction d'un court récit à partir de mots clés.
- Complétion d'un texte en insérant du dialogue ou de la description.
- Amélioration d'un récit d'élève, en utilisant des ressources (dictionnaire, texte, ...).
- Réaliser le compte rendu de lecture d'une histoire lue.
- Traduction d'une bande dessinée en un récit de fiction.
- Reconstitution d'un récit présenté dans le désordre, en tenant compte de la chronologie des faits.
- Développement d'une suite d'actions à partir de la situation initiale d'un récit.
- Rédaction d'une situation initiale ou d'une situation finale.
- Rédaction d'un récit de fiction à partir de la trame narrative.

*« Dans l'approche par les compétences, mettre l'élève en situation d'évaluation c'est le placer en situation d'intégration où il doit résoudre une situation problème en mobilisant un ensemble de ressources. En effet, il n'y a exercice de la compétence que si le problème à résoudre requiert la mobilisation, par l'élève, d'un ensemble de connaissances, capacités et habiletés. »*

- Multiplier les situations d'intégration c'est, donner à l'élève l'occasion d'exercer sa compétence et par là-même d'évaluer ses acquis. La résolution du problème posé par la situation d'intégration montre le degré d'acquisition des compétences. »<sup>1</sup>

---

•<sup>1</sup> - Programme 2<sup>e</sup> AM.

## Chapitre IV : La narration.

### IV-1-Qu'est-ce qu'un texte ?

Le terme (texte) est issu d'un mot latin "textus" qui vient dire tissu, trame.

*«Toute la complexité de l'objet-texte est représentée par cette image d'un tissu formé par les entrelacs de fils multiples. Son pouvoir de signifier et de réaliser une intension ne réside pas dans des phrases isolées qui s'y additionnent, mais bien dans l'ensemble organisé, cohérent qu'elles constituent.»<sup>1</sup>*

Nous pouvons dire que le texte est un enchaînement des phrases. Cependant, cette définition est insuffisante du moment que toute succession de phrases ne peut former un texte si ces derniers ne sont pas liées entre elles. Si ce texte ne s'enchaîne pas, s'il n'est pas cohérent. Ce qu'Adam nomme *réalité beaucoup plus Hétérogame pour qu'il soit possible de l'enfermer dans les limites d'une définition stricte*<sup>2</sup>. Cette particularité est l'une des obstacles qui entravent de lui donner une définition exacte et précise d'une part. D'autre part J.M.Adam considère le texte comme étant un produit cohérent et non pas une simple juxtaposition de mots de phrases ou de propositions qui est représenté comme des unités textuelles "comportant "un nombre de séquences elliptique(s) ou complètes" de même type ou de types différents, il avance la notion de séquences textuelles qui se répartissent en trois classes: séquences coordonnées et séquences insérées, séquences alternées.<sup>3</sup>

En effet, la notion du texte, de nos jours, a pris plusieurs autres dimensions. Dans ce sens, de la notion du texte qu'elle "s'est éloignée de son sens quotidien pour devenir centrale en psychologie du langage et en psycholinguistique où elle désigne l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication."<sup>4</sup>

### IV-2- Le texte narratif:

Dans le cadre scolaire, la typologie textuelle adoptée semble être un "mixage" des différentes typologies .dans notre contexte scolaire algérien, et précisément au cycle moyen

---

<sup>1</sup> JEAN DUBOIS , *Dictionnaire de linguistique*, la rousse, paris, 1973 , p 193.

<sup>2</sup> (Adam, ADAMJ.M, *le texte narratif* , Edition Feruand .Natham, 1997:19)

<sup>3</sup> Ibid

<sup>4</sup> *Cup, JP, (2003), le dictionnaire du français langue étrangère et seconde, CLE international.*

durant les quatre ans du collège, quatre types de textes sont enseignés ; chaque année les élèves étudient un type (le texte explicatif, prescriptif, narratif, argumentatif).

De ce qui suit, nous nous concentrons sur le type narratif, enseigné en 2AM.

#### **IV-2-1- Définition du texte narratif:**

*"un récit idéal commence par une situation stable qu'une force quelconque vient perturber, il en résulte un état de déséquilibre, par l'action d'une force dirigée en sens inverse, l'équilibre est rétabli, le seconde équilibré est bien semblable au premier , mais les deux ne sont jamais identiques, il y a par conséquent deux types d' épisodes dans un récit: ceux qui dérivent un état à l'autre."*<sup>1</sup>

Cette définition de TODOROV du texte narratif paraît recouvrir un récit idéal dans son ensemble et pas uniquement une séquence de la séquence narrative minimale, il détermine pourtant qu'elle contient généralement cinq propositions.

- La 1<sup>ère</sup> proposition narrative est conforme dans la définition de TODOROV à la situation initiale de départ, la 2<sup>ème</sup> proposition à la force qui vient la perturber, la 3<sup>ème</sup> proposition constitue un état de déséquilibre qui en sens contraire qui rétablit l'équilibre. Enfin, la 5<sup>ème</sup> proposition correspond au second équilibre.

- Les propositions narratives « 1 » et « 5 » semblent constituer des états d'équilibre, et la 3<sup>ème</sup> proposition constitue un état de déséquilibre, au moment où les propositions « 2 » et « 4 » décrivent le passage d'un état à l'autre.

\* Le texte narratif décrit une succession de faits réels ou imaginaires qui s'enchaînent sur la proposition d'une histoire, à laquelle participe un ou plusieurs personnages, celui qui raconte l'histoire : c'est le narrateur qui peut être un personnage de l'histoire , qui se déroule dans un temps et un lieu définissent le cadre spatio-temporel de l'action.

Le texte narratif qui construit un savoir sur le monde et sur soi puisqu'il raconte les hommes, leurs activités, leur culture et leurs valeurs, est le vecteur d'une parole construite, riche qui permet de mieux exprimer ses émotions et son affectivité dans des récits.

---

<sup>1</sup> TODOROV .T. «*la Grammaire du récit*», paris (1968), P36.

À travers le texte narratif, l'élève a accès à un cheminement intellectuel qui installera, aussi bien dans le cursus scolaire que professionnel plus tard, une maîtrise de la parole et de l'écriture, par le développement de compétences à l'oral comme à l'écrit.

#### **IV-2- 2- Caractéristiques spécifiques du texte narratif :**

Le texte narratif est une expression particulière de la communication verbale (orale ou écrite) qui met en jeu les ressources de la langue pour multiplier les effets sur le destinataire, qu'il soit auditeur ou lecteur. Il se caractérise au double plan de son organisation et des structures linguistiques mises en œuvre.

##### **a-La structure du récit :**

Un récit est un texte par lequel un narrateur raconte, de manière organisée, des événements vécus par un ou plusieurs personnage(s). En général, un récit raconte une histoire comportant trois étapes qui constituent le schéma narratif. L'action progresse dans le temps et dans l'espace selon ces étapes.

<b>Etapes de l'histoire</b>	<b>Éléments constitutifs</b>
<b>I/ Situation initiale</b>	-Présentation des personnages -Indications de temps. -Indications de lieu... (Description d'une situation d'équilibre où rien ne se passe encore).
<b>II/Déroulement des événements</b> 1/ Élément perturbateur 2/ Série d'événements 3/ Élément de résolution	Fait qui met fin à la situation d'équilibre et déclenche les événements. Processus de transformations (aventures, péripéties). Fait par lequel il est mis fin au processus de transformation (Dénouement).
<b>III/ Situation Finale</b>	Nouvelle situation où l'équilibre initial est rétabli ou donne lieu à un nouvel équilibre.

- **Tableau illustre les différentes parties du texte narratif**

Le récit, le plus souvent, suit un **ordre chronologique**, de l'état initial à l'état final.

## b - Le narrateur :

Le narrateur raconte l'histoire (Il ne faut pas le confondre avec l'auteur, personne réelle qui écrit le récit). Dans le cadre de sa préparation pré pédagogique, l'enseignant(e) doit penser à faire découvrir aux élèves que, dans un récit, la question « Qui voit ? » détermine l'angle sous lequel les événements de l'histoire sont présentés (focalisation). Selon qu'il participe ou non à l'histoire, le narrateur sera un narrateur interne ou un narrateur externe.

Point de vue du narrateur	Où se trouve le narrateur ?	Que sait-il des faits ?	Que sait-il des personnages ?
Focalisation zéro : narrateur omniscient, omniprésent	En dehors de l'histoire Récit raconté à la 3 <sup>ème</sup> personne.	Tout : ce qui arrive, ce qui peut arriver, ce qui pourrait advenir.	Tout : sentiments, intentions, pensées...
Focalisation interne : narrateur-personnage	A l'intérieur de l'histoire, Récit raconté à la 1 <sup>ère</sup> personne.	Seulement ce qu'il peut voir ou entendre.	Seulement ce qu'il ressent, ce qu'il pense lui-même.
Focalisation externe : narrateur-témoin	En dehors de l'histoire : Récit raconté à la 3 <sup>ème</sup> personne.	Uniquement ce qu'il voit ou entend.	Rien.

- Tableau montre les différentes focalisations d'une histoire.

## c- Les personnages et l'action dans le récit :

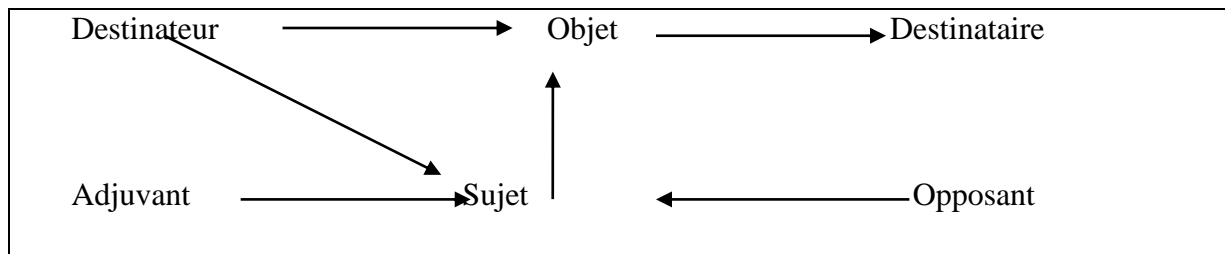
*Dans un récit de fiction, les personnages sont des « êtres de papier » qui n'existent que dans le texte. Ils peuvent être nommés (exemple :Thérèse...), ou simplement désignés (le prince, la princesse, le pêcheur...).*

*Les personnages sont généralement caractérisés. L'auteur dresse leur portrait (physique et/ou moral) et leur accorde la parole ( dialogues). Ce qui donne au lecteur une impression de réalité. Les personnages forment un système dans lequel ils se définissent les*

*uns par rapport aux autres. Dans ce système, le personnage ne se situe pas seulement par « ce qu'il est » mais surtout par « ce qu'il fait », c'est-à-dire sa fonction.<sup>1</sup>*

Les fonctions des personnages se regroupent en six grandes classes qui constituent le schéma actantiel :

- Destinateur : il détermine la tâche du héros.
- Destinataire : il bénéficie des résultats de l'action.
- Sujet : c'est le héros. Il poursuit un but.
- Objet : ce que le héros cherche à atteindre.
- Adjuvant : c'est celui qui aide le héros dans son action.
- Opposant : c'est celui qui fait obstacle à l'action du sujet.



**Schéma actantiel**

Le schéma actantiel ne doit pas être appliqué de façon mécanique : il doit surtout aider à appréhender le récit comme une dynamique.

#### **d- L'espace et le temps :**

Dans un récit, les événements racontés se situent dans l'espace et dans le temps qui constituent le contexte de l'histoire. Pour analyser le cadre spatial, le relevé des indicateurs spatiaux permet de déterminer les lieux cités et leurs caractéristiques (clos, ouverts, accessibles, inaccessibles...). L'étude du cadre temporel permettra de définir les étapes du récit, les moments de l'action, la durée de l'histoire.

#### **e - La description dans le récit :**

Un passage descriptif constitue une pause dans les événements. Il a pour objectifs de présenter un personnage, un lieu, un paysage ou un objet; de faire exprimer des sentiments pour donner un cadre psychologique au récit. Le lecteur peut ainsi se représenter ce qui est décrit.

<sup>1</sup> Programme de français -2<sup>ème</sup> Année Moyenne,2010.

FONCTIONS (Pourquoi ?)	FOCALISATION (Qui décrit ?)	OBJET(Quoi ?)	FORMES (Comment ?)	OUTILS LINGUISTIQUES (A l'aide de quoi ?)
<p>-pause dans les événements : (insérée dans le récit)</p> <p><b>- fonction narrative :</b> pour donner un cadre à l'action, pour souligner la psychologie des personnages.</p> <p><b>-fonction poétique :</b> pour donner une image.</p>	<p><b>-description subjective</b> (description à travers le regard d'un personnage)</p> <p><b>-description objective</b></p>	<p>-un personnage(le portrait)</p> <p>-une action, un événement</p> <p>-un objet</p> <p>-un paysage</p> <p>-une ambiance</p> <p>-un climat</p> <p>-une atmosphère</p> <p>-un lieu</p>	<p>- description statique</p> <p>-description itinérante</p>	<p>-champs lexicaux</p> <p>-langage de l'évocation</p> <p>-vocabulaire de l'affect</p> <p>-l'énumération</p> <p>-figures de style</p> <p>-comparaisons et métaphores</p> <p>-verbes d'état/ -verbes de mouvements -verbes de perception</p> <p>-indicateurs de lieu (localisation spatiale)</p> <p>-indicateurs de temps</p> <p>-qualifiants, adjectifs, compléments du nom, subordonnée relative),-temps de la description : imparfait, présent de l'indicatif.</p>

L'objet décrit et ses éléments sont caractérisés par des adjectifs qualificatifs, des compléments de nom ou des propositions subordonnées relatives. Le choix des qualifiants détermine l'impression qui se dégage de la description.

## IV-2- 3- Les genres :

Il existe plusieurs genres du texte narratif :

A. Un texte narratif plus ou moins long : **le roman ou la nouvelle** :

- Ecrit en **prose** ; est **divisé en paragraphes**. Une histoire racontée à la 1<sup>re</sup> ou 3<sup>e</sup> personne. La présence trouve des **dialogues**. L'alternance de **descriptions** et d'**actions**.

B. Un texte narratif particulier : **le conte** :

- Le nom de l'**auteur** (Grimm, Perrault, Andersen...)
- une **formule** d'entrée (« Il **était une fois** ») : un cadre hors du temps et de la réalité.
- les temps du **passé** (imparfait, passé simple...).
- des **personnages types** (enfant, ogre, princesse, roi, sorcière...).
- des éléments **merveilleux** (une baguette magique, un tapis volant...).
- une formule de **fin** le plus souvent heureuse : (« *Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants* »).

C. **Un poème** : La mise en page en **vers**. Les jeux **sonores** (les rimes en fin de vers ; les assonances, les allitérations...). Les figures de style. Le nom du **poète** (Rimbaud, Prévert...).

D. Un texte poétique particulier : **la fable** :

- Le nom de l'**auteur** (La Fontaine, Ésope), des **personnages types** ou des **animaux** représentant des humains. Un récit au présent ou au passé. Une **morale**.<sup>1</sup>

**E. Le mythe** : est un récit sacré qui peut raconter la création du monde, la création des êtres humains et des animaux, la mort, l'origine de la connaissance...

Les événements ont lieu dans un temps étranger à l'histoire, au commencement du monde. Le mythe peut se rapporter aux origines de certains pays et expliquer ce que les dieux, les héros ont réalisé avant ces origines. Les personnages ont souvent des pouvoirs surnaturels. Le mythe permet d'expliquer, d'une manière non scientifique, comment le monde s'est créé et comment les hommes sont sur terre aujourd'hui.<sup>2</sup>

**F La légende** : est un récit qui s'inspire d'un fait historique réel et qui déforme et embellit le réel contrairement au mythe qui n'est pas associé à quelque chose de concret, tout n'est qu'imagination. Même si les légendes contiennent des éléments du merveilleux, elles se déroulent dans un lieu qui existe ou qui aurait pu exister.

---

<sup>1</sup> [www.google.fr](http://www.google.fr)

<sup>2</sup> [www.encarta.fr](http://www.encarta.fr)

## Chapitre V : La ponctuation.

### V-1-Les types de phrases :

#### V-1-1.La phrase :

« Une phrase est une suite de mots qui a un sens. Elle commence toujours par une majuscule. Elle se termine par un point (.), un point d'interrogation(?) ou un point d'exclamation(!). »<sup>1</sup>

#### V-1-2.Les types de phrases :

- **La phrase déclarative** permet de dire quelque chose : raconter un événement, donner une opinion... À l'écrit, elle se termine par un point. Elle se termine par un point.

-**La phrase interrogative** : sert à poser des questions. A l'écrit, elle se termine par un point d'interrogation. Il y a plusieurs façons de construire une phrase interrogative.

- ❖ Avec un mot interrogatif : (est-ce que, qui, que, pourquoi, où...)
- ❖ En mettant le pronom sujet après le verbe : Tu es malade. Es-tu malade ?

A l'oral avec le ton de la phrase : tu es malade ?

-**La phrase impérative** : permet de donner un ordre ou un conseil.

-**La phrase exclamative** : elle permet d'exprimer un sentiment (la joie, la colère...). A l'écrit, elle se termine par un point d'exclamation.

	<b>La phrase déclarative</b>	<b>La phrase interrogative</b>	<b>La phrase impérative</b>	<b>La phrase exclamative</b>
<b>Ponctuation</b>	point (.)	point d'interrogation (?)	Point (.), Point d'exclamation (!)	point d'exclamation(!)
<b>Usage</b>	raconter, expliquer	poser une question	Donner un ordre ou un conseil	S'exclamer, exprimer un sentiment (joie, colère, surprise, chagrin)
<b>Exemples</b>	Nabil écrit un joli poème.	Nabil va-t-il écrit un joli poème ?	*Ferme la porte. *Taisez-vous !	*Comme ta maison est grande ! *Au secours !

\* **Tableau montre les différents types de phrase**

<sup>1</sup> Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid4767/rapport-mission-sur-enseignement-grammaire.html>(consulté le 20-04-2018)

## V-2–La définition de la ponctuation :

La ponctuation est un ensemble (le système) des signes graphiques destinés à simplifier la compréhension d'un message écrit. Elle est indispensable à la cohérence, la cohésion et à la lisibilité de la phrase, parce qu'elle signale les pauses qu'on doit faire en lisant

Selon G.Drillon: « *la ponctuation est un système de signes graphiques, un ensemble de signes conventionnels servant à indiquer les pauses marquant les articulations logiques du discours écrit, les variations d'intonations et les changements de registre à observer dans la lecture* ». <sup>1</sup>

Quant à Nina Catach , la ponctuation est : « *un ensemble des signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimé ; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant système, complétant ou suppléant l'information alphabétique.* » <sup>2</sup>

On peut retenir de ces définitions que la ponctuation est un code de l'écrit qui porte des différents messages. Et qui charge multiples fonctions de manière claire, expressive et logique.

Donc la ponctuation sert à indiquer, dans l'écrit, des faits de langue orale comme les pauses, l'intonation, ou à marquer certain coupures et certain lien logique.

## IV-3– Le rôle de la ponctuation :

La ponctuation est essentielle en raison de son utilité comme signalisation sémantique pour le lecteur. Elle n'est née qu'en même temps que les signes graphiques. Les langues à l'Europe se sont raffinées au cours des siècles, mais leurs premières manifestations se cochaient tout d'un trait. Sur un papier sans qu'aucune interruption n'intervienne dans le début des mots. Les textes se déroulaient comme d'interminables rubans de lettres. Sans majuscules. Sans distinction de paragraphes. Sans possibilité d'aparté. Il fallait comprendre tout d'un bloc et sans doute relire plusieurs fois le manuscrit afin de lui octroyer un sens plus tôt qu'un autre.

« *Il semble que ce soit au cœur de la grande bibliothèque d'Alexandrie, [...] qu'une ponctuation ait pris la forme sous la tutelle de trois grammairiens successifs. Pendant le 3ème et le 2ème siècle avant J-C. Zénodote. Aristophane de Bézané et Aristarque. Selon les*

---

<sup>1</sup> DRILLON Jacques, *Traité de la ponctuation française*, Paris Gallimand , 1991 , p14.

<sup>2</sup> Nina Catach , *La ponctuation*. Paris. PUF.COL « que sais-je » ; 1996

historiens. La division chapitre, certains accents ainsi que les trois points. Signes fox dateurs de la ponctuation. Le premier de ces points ; nomme le point parfait. Se plaçait après la dernière lettre. Dans le coin supérieur. Et indiquait que la phrase [...] portait un sens complet <sup>1</sup>». Le second point peut, appelé sous-point, se trouvait quant à lui. Dans le coin inférieur suivant la dernière lettre et correspondant, en quelque sorte, au point final actuel. Enfin, le troisième point, aussi dit le point Média. Se situait à mi-hauteur après la dernière lettre et faisait office de point-virgule.

Le développement d'un système ponctuant au début du moyen âge tient à un triple besoin :

- 1) Indiquer des lignes mélodiques afin d'aider à La lecture orale des textes en public, à la façon de ce qui se fait avec les neumes dans les nouvelles plus de formes de notations musicales (on y trouve notamment *virgula*, *punctum* et *bi punctum*).
- 2) Eliminer un certain nombre d'ambiguïté qui pourraient avoir des conséquences dangereuses, particulièrement dans les textes sacrés.
- 3) Faciliter la compréhension des discours complexes en aidant à regrouper les éléments en unité de sens et à hiérarchiser celles-ci.

D'un point de vue historique ; *les moines anglo-saxons ont joué un rôle primordial, c'est sans doute du fait d'une familiarité parfois approximative avec le latin. Qui rendait plus compliquées tant la compréhension que la copie fidèle des textes. Il s'agit, en effet, avant tout pour eux d'une langue écrite, fait pour l'œil autant (sinon plus) que pour l'oreille, avec sa « substance » propre indépendante de toute oralité.* <sup>2</sup>

L'influence du modèle latin reste, par ailleurs le plus souvent déterminante. Grace à une comparaison précise des commentaires antiques qui nous restent sur la ponctuation, Habinek a montré clairement que les Romains pensaient en effet leur signe intermédiaire, l'ancêtre de notre virgule, comme un marqueur de pause respiratoire dans la déclamation a l'intérieure d'un système qui oppose les principes sémantico-syntaxiques et qui donne la priorité à la réalisation orale.

Au moment où on commence à se mettre en place la plus part des règles qui vont rester en usage jusqu'au 19<sup>e</sup> siècle, voire jusqu'à aujourd'hui, la situation est révélatrice. Alors que, peut-être les imprimeurs sont nombreux à suivre les préceptes instaurés au siècle auparavant par Dolet, en se voulant pas de systématique. Conduisent à privilégier une lecture très

---

<sup>1</sup> <http://www.wikipedia.org/>

<sup>2</sup> Parkers devins, *Nouvelle ponctuation*, 1992 , p23.

grammaticale et hiérarchisante de la ponctuation. Se développe un modèle oratoire qui impose une ponctuation susceptible de noter au mieux les articulations de la pensée qu'il peut s'agir de rendre audible par des pauses plus ou moins longues et expressives lors de la déclamation. Cette conception se centre sur un auditeur/lecteur à qu'il s'agit de faciliter la compréhension : *de là l'importance attribuée simultanément à la fonction désambiguïsante des signes.*<sup>1</sup>

C'est pourquoi Buffier a écrit « *qu'il est très difficile ou même impossible de faire sur la ponctuation un système Just et dont tout le monde convienne ; soit à cause de la variété infinie qui se rencontre dans la manière dont les phrases et les mots peuvent être arrangés ; soit à cause des idées différentes que chacun se forme à cette occasion* »<sup>2</sup>

«*La ponctuation permet d'organiser et de présenter le texte, d'une part, et de faciliter la compréhension du texte, d'autre part. Elle complète le message transmis par les lettres et les mots en ajoutant d'autres informations. Il existe une multitude d'exemples où un tout petit signe a fait une énorme différence de sens : pour une virgule oubliée, que de quiproquos drôles ou dramatiques ! Un exemple souvent cité est le suivant : « Il n'est pas mort, comme on l'avait dit »*<sup>3</sup> ne signifie pas la même chose que « Il n'est pas mort comme on l'avait dit ». Dans le premier cas, il n'est pas mort ; tandis que dans le second cas, il est bel et bien mort, mais pas de la manière qu'on croyait.

En français. La ponctuation est extrêmement importante. Si on l'oublie ou si on la place mal. Le sens de la phrase changera facilement. Elle sert aussi à ordonner le discours dans la langue écrite et indiquer la division d'un texte écrit en phrases ou éléments de phrases, alors on va définir maintenant les signes de ponctuation qui sont des éléments essentiels de la communication écrite.

#### **IV-4- Les fonctions de la ponctuation :**

**IV-4-1-Fonction prosodique :** Le fait que la ponctuation serve à marquer les endroits pour respirer dans la lecture à eau haute voix, donc le rythme mais aussi l'intonation et la mélodie.

**IV-4-2-Fonction syntaxique :** Le fait que les signes servent à organiser et à séparer les termes au sein de la phrase (dans la phrase), entre les phrases : intra phrastique.

---

<sup>1</sup> Durmatt, 2011

<sup>2</sup> www.google.com

<sup>3</sup> DRILLON Jacques. *Traité de la ponctuation française*, paris Gallimand. 1991 .

-Fonction énonciative pour renseigner sur les changements dans une situation d'énonciation (qui parle, à qui, dans quel état d'esprit...)

Le niveau énonciatif tout ajout non dispensable a la compréhension de base dans la phrase

**IV-4-3- Fonction sémantique :** C'est le complément de sens et l'information que les signes ajoutent parfois aux mots et aux phrases.

**IV-4-4-Fonction stylistique :** Il s'agit d'un écart, transgression, par rapport à l'utilisation dite « normale » des signes.

#### **IV-5- Les signes de ponctuation :**

Le nombre de signes de ponctuation diffère selon la définition et l'approche théoriques que l'on privilégie. Une définition restreinte limite la ponctuation à une douzaine de signes graphiques.

Ainsi, selon le BON USAGE DE GREVISSE. Les signes de ponctuation sont :

- le point (.), le point d'interrogation (?), le point d'exclamation (!), Le virgule(,), le point-virgule (;), les deux points (:), les points de suspension (...), les parenthèses ( ), les crochet [ ]
- les guillemets « », le tiret (-) et la barre oblique(/).

Pour d'autres auteurs, les blancs et les majuscules, ainsi que certains signes typographiques tels que l'apostrophe, le trait d'union, les accolades, l'Alenia, l'astérisque et les appels de note sont considérés comme des signes de ponctuation.

Enfin, une définition plus large de la ponctuation inclut tous les signes et procédés de mise en page, ce qui comprend non seulement les symboles, les signes auxiliaires, les blancs entre les mots et les majuscules, mais aussi l'italique. Le gras, le soulignement, les titres, les blancs entre paragraphes et entres chapitres, etc. Dans cette optique, on déborde du texte proprement dit et les territoires de la ponctuation de la typographie et de la mise en page se chevauchent<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Michel Fayol, le système de ponctuation, 1989

## **IV-6-Stratégies de la ponctuation :**

Après l'étude des fonctions de la ponctuation, nous proposerons quelques stratégies de ponctuation :

Dans une partie de ses emplois, il vaut comme simple convention typographique et commodité. Guidé par le principe de cohérence, le scripteur ne saurait pourtant se laisser enfermer dans une docilité qui irait jusqu'à l'absurde. Même là des accommodements restent possibles, qui évitent par exemple une surcharge de l'information telle qu'il n'y aurait plus d'information clairement perceptible.

Dans une autre de ses emplois, il vaut comme doublure des marques énonciatives et syntaxiques. C'est peut-être là que ses emplois, étayés qu'ils sont par la norme grammaticale, paraissent les plus solides et les plus justifiés. Mais il n'y a jamais nécessité absolue et sou encore intention circonstancielle, il reste toujours possible de déroger aux règles d'emploi d'un signe de ponctuation.

Dans ce cas et enfin dans tous les cas où s'affirme la volonté créatrice des auteurs, toutes les manipulations, toutes les déformations et toutes les modifications des standards de la ponctuation sont porteurs d'effets.

*Si donc il n'y a pas de ponctuation innocente et que l'usage que nous en faisons dissimule plus moins une stratégie, son étude relève de la pragmatique et revêt un triple aspect.<sup>1</sup>*

Sa fonction est locutoire et entre en plein dans le domaine de la typographie pour tous ses emplois réguliers et normalisés, chaque fois que le signe de ponctuation dit un sens conventionnel ; par exemple « lieu de naissance inconnu » ou « changement de locuteur (le tiret) ou « discours rapporté » (les guillemets) ou « intervention de l'éditeur scientifique dans le texte » les crochets obliques, ou droits, ou fin de la phrase (un point quelconque). Mais aussi dans tous les emplois où le signe double les indications données par ailleurs de point d'interrogation dans « viendras-tu ? » ou s'avère indispensable pour résoudre une ambiguïté de sens. A ce moment, et à ce moment seulement, le signe typographique a un signifié et se comporte exactement comme un signe linguistique en subtilisant, on pourrait faire un rapprochement avec certains emplois « oraux » de signes de ponctuation, par exemple : lorsque je dis : « entre parenthèses » ou « entre guillemets ».sa fonction est illocutoire

---

<sup>1</sup> ISABELLE, SERCA , les coutumes apparentes de la recherche, Proust et la ponctuation, 2010, 276p

lorsqu'il donne « *des informations directes sur les intentions du sujet parlant, qu'il double des indications syntaxiques et sémantiques ou qu'il soit seul à le faire. Ainsi en va-t-il du point simple (ma phrase est énonciative), du point d'interrogation (j'attends une réponse de votre part) du point d'exclamation (je suis animé de tel sentiment qu'il vous appartient de comprendre) des guillemets (ce n'est pas moi qui dis cela) etc....* »<sup>1</sup>

Ce classement cependant est problématique comme le montre l'interminable discussion entre les tenants et les adversaires du point d'exclamation après l'impératif. Pour les uns, le signe de ponctuation est un doublage tout aussi légitime que celui qu'assure le point d'interrogation qui accompagne un outil et une syntaxe interrogatifs. Pour les autres, il n'y a pas lieu de redire ce que dit déjà très bien la forme spécifique et non équivoque de l'impératif. On ne sait donc pas exactement si la ponctuation est superflue ou non, et donc relève du trop d'intentions.

Sa fonction est enfin perlocutoire. « *Il y a alors des intentions cachées dans le texte qui se dissimulent dans la non-pertinence apparente des signes, leur absence, leur impropriété. Le est que la fonction perlocutoire se construit sur la fonction illocutoire et présuppose dans tous les cas la parfaite connaissance des mécanismes des fonctions locutoires et illocutoires. Aussi illocutoire et viendras ?* » *L'est moins et se place juste à la jonction des deux, « viendras-tu » (sans point d'interrogation), « viendras- tu à la fin ! », « viendras – tu..) sont troubles et relèvent de la fonction perlocutoire* ».<sup>2</sup>

Encore faut-il bien connaître l'ensemble du système, ne serait –ce que pour mesurer les transgressions et les écarts. On ne peut donc faire l'économie d'un regard sur la ponctuation standard ou ponctuation d'usage.

Ce regard passe encore par un préalable : l'inventaire des signes de ponctuation à prendre en compte. Il apparaît qu'au fil du temps le classement des signes s'est modifié, en accord avec l'évolution générale que nous avons constatée : la typographie quitte son territoire réservé pour entrer de plus en plus facilement dans l'ordinaire. Anciennement, on avait tendance à ranger dans les signes de ponctuation ce que l'on nommait gentiment les « accessoires » de l'orthographe (comme l'apostrophe, la cédille, le tréma) la justification se trouvait dans le fait que ces signes conjuguent le caractère obligatoire et l'insignifiance.

---

<sup>1</sup> Nina Catach, *la ponctuation*. coll. « Que sais-je ? », 1996

<sup>2</sup> Op cite. *la ponctuation*.

Ultérieurement, ces signes vont sortir de la liste, mais en revanche on y introduit de nombreux éléments de la mise en page, ainsi que des signes complexes devenus accessibles grâce au progrès technique des instruments utilisés. D'ailleurs l'invention n'est jamais tarie dans ce domaine : dans son ouvrage (bibliographie), Albert Doppagne consacre une étude. Parmi les autres signes, à ce qu'il appelle « la pause » et qui est en somme un blanc.

Dans l'édition des manuscrits, les éditeurs ont coutume de signaler par des crochets droits leurs interventions dans le texte. Mais une difficulté surgit : comment distinguer les cas où ils suppriment de ceux où ajoutent ? la nouvelle convention, assez répandue mais pas encore vraiment universelle, est de marquer les suppressions par des crochets droits (« il portait un beau(x) chapeau »), et les ajouts par des crochets obliques, (« il portait de beaux chapeaux »).

Le mouvement ainsi esquissé trouve à s'exprimer clairement dans l'évolution perceptible au sein d'un même ouvrage GREVISSE s'intéresse à deux reprises signes de ponctuation. La première fois :

On peut être surpris par la présence de réalités de la mise en page comme l'alinéa, ou par celle de signes spéciaux. Aussi la seconde fois les données sont-elles élargies.

*Les signes de ponctuation et les typographiques sont : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, la virgule, le point-virgule, les deux tirets, l'astérisque et l'alinéa.<sup>1</sup>*

*Les signes de ponctuation servent à séparer les phrases, les propositions, les mots entre eux, pour obéir à un besoin de clarté ou la pensée ou une intonation. Présentant les différents signes de ponctuation avec leurs emplois<sup>2</sup>.*

Les différents signes de ponctuation :

**\* point :**

Le point en règle générale, sert à marquer la fin d'une phrase et le mot suivant commence par une majuscule. En lecture, il indique une forte pause :

- Lorsque l'on parle d'un doucement, on ne place pas de point après le titre d'une œuvre, l'énoncé d'un chapitre ou le nom de l'auteur.

---

<sup>1</sup> Grevisse, Maurice, *la ponctuation*. Edition CLE international .1993 p 145

<sup>2</sup> Jacques, Popin, *le statut de la ponctuation* ; 1985

- Pour les dates écrites uniquement en chiffres, on sépare par un point :

- le 15.07.2000 fut une journée mémorable (pas de point après 2000, vue que les phrases ne se termine pas après la date) ou (15.05.1900) sans point a l'intérieur des parenthèse.

- pour les nombres, entre les tranches de trois chiffres, pas de point mais un espace.

- 2 123 456 euros.

Les abréviations sont suivies d'un point, sauf si la dernière lettre de l'abréviation corresponde à la dernière lettre du mot.

- Ass, Nat mis pour assemblé nationale, Fém, Pour féminin mais sans point final : Mme mis pour madame ou encore n° mis pour numéro. Pour l'abréviation, on utilise « les point abrégatif ».

Règle générale concernant les espaces : pas d'espace avant le point et espace après :

- nous sommes partis avec le train, direction la campagne. Dans le wagon, chantions les voyageurs nous observaient curieusement.

On ne sépare pas une virgule les parties d'une somme (sauf la décimales)

**Ex :** Le vingt avril mille neuf cent quarante 3 182 50

Règle générale concernant les espaces : pas d'espace avant et espace après.

**Ex :** Nous sommes partis avec le train, direction la campagne, Dans le wagon, chantions les voyageurs nous observaient curieusement.

### **\* Point- virgules :**

Le point-virgule est placé généralement entre deux propositions indépendantes et indique un – lien avec la phase précédant.

**Ex :** - le riche a de l'agent, le pauvre n'en a pas.

- Paul devait venir ce soir : peut-être a-t-il eu des empêchements majeur.

Pour la prononciation, le point - virgule marque une pause de moyenne durée.

Dans la pratique, l'utilisation du point-virgule est assez délicate a placer et on le remplace parfois par une virgule.

Règle générale concernant les espaces : espace avant le point –virgule et espace après le point-virgule.

**\* Deux –points :**

Les deux points (le double point ou le deux –point) annoncent une citation ou un énumération :

- Avant une : et il peut être suivi de guillemet, Ex : Le chef a dit : « en avant ».
- Avant une explication : Ex : Laisser hurler les loups : ils ne comprennent pas.
- Avant une énumération : Ex : Voici notre programme : comprendre, apprendre, savoir.

En mathématiques : Ex : Le symbole de la division  $24 : 6 = 4$ .

**\* Virgule :**

La virgule qui est un signe de ponctuation important, indique une pause cadre et sert à séparer les parties d'une plus. Elle remplace des mots seraient relais pour « et, in, ou ».

**Ex :** Paris, Toulouse, Marseille et Lyon sont des grades villes.

La virgule est placée à la fin du mot précédent, mais et séparée du suives par un espace.

**Ex :** il a mis le moteur en route, ensuite il est parti.

On ne place pas de virgule entre un sujet et a verbe.

Pas de virgule si des parties sont déjà réunies par « et, in, ou ».

**Ex :** le Chien court, galope, saute et boite.

Mais si élément lies portent sur un sujet différent, on place alors une virgule avant « et, in, ou ».

**Ex :** le chien court, galope, saute, et c'est et plus un animal docile.

On ne place pas les virgules avant un crochet, une parenthèse, un tiret, partis (sans leurs bagages) à l'aube.

**Ex :** chien, chats, volailles doivent être éloignes.

On place une virgule entre des éléments de coordination comme « car, voire... » (Autres que « et, ni, ou »)

**Ex :** Je ne crois pas aux miracles, car je ne suis pas croyant

On place habituellement une virgule devant « etc »

**Ex :** Il a acheté des fruits, des légumes, de la viande, etc.

On place la virgule après une citation ne se terminant pas par un point d'interrogation ou d'exclamation. **Ex :** « allez en paix », et il continua son chemin

-Dans une énumération à plusieurs niveaux, le premier niveau qui annonce l'énumération se termine par « deux- points », les suivants se terminent par un « point- virgule » sauf le dernier par un « point » et le retour à la ligne se font sans majuscule.

**Ex :** voici une liste de travaux à réaliser :

- gros œuvre :
- charpente :
- plomberie :
- électricité :

Règle générale concernant les espaces : espace avant et après les deux points.

Pas la majuscule après.

### **Point d'interrogation ?**

Le point d'interrogation se place à la fin d'une phrase interrogative (il tient la place de point) :

**Ex :** qui êtes-vous ? lui avez-vous précisé votre qualité ? N'es-tu pas son père ?

Toujours un point d'interrogation après chaque question posée : **Ex :** vous êtes seule ?  
Accompagnée ?

Un point d'interrogation après le guillemet fermant d'une situation : **Ex :** Te souviens-tu du proverbe « bien mal acquis ne profite jamais » ?

Une majuscule suit le point d'interrogation lorsque ce dernier achève une phrase : **Ex :** Vous avez bien mangé, j'espère ? Alors on peut se mettre à l'ouvrage.

Le point d'interrogation est suivi à une minuscule lorsqu'il est placé au milieu d'une phase :  
**Ex** : tu veux partir ce jour ? Sur le soir ?

Jamais en fin des interrogations indirectes, **Ex** : il demanda avant tout, et vous être volontaire (une personne s'adresse à une autre personne pour ... rapporter la question qui est posée à son sujet. Dans une interrogation directe au aurait écrit : avoir tout, être- vous volontaire ?).

Il leur demande s'il choisit le beurre.

Règle générale concernant les espaces : espace avant le point d'interrogation et espace après, ou bien toléré : pas d'espace avant le point d'interrogation et espace après.

### **Point d'exclamation :**

Le point d'exclamation exprime la joie, la crainte, la surprise, la colère, le en un ordre et se place en fin de phase exclamation. (il tient la place du point) **Ex** : hello ! Vous ici ! aïe !

On le rencontre après des interjections : **Ex** : bravo ! ou encore a la fin des phases qui marquent la douleur, la joie... que cela est triste !

Si la phase contient un impératif pas de point d'exclamation : **Ex** :retours vite. Médor au pied. N'avancez pas.

Pas de majuscule après un point d'exclamation : **Ex** : Ah ! vous voilà enfin.

Il peut aussi se placer un milieu d'une phrase, et il est alors suivi d'une minuscule : **Ex** : je suis heureuse, ah ! Vous voilà enfin.

Règle générale concernant les espace : espace avant le point d'exclamation et espace après, ou bien toléré : pas d'espace avant le point d'exclamation et espace après.

**Point de suspension :** Les point de suspension sont toujours au nombre de trios, et marquant une émotion, une hésitation, une pensée soudaine qui n'est pas exprimée. Ils se placent en conséquence dans une phrase inachevée. **Ex** : je vous aime, mais ...

L'abréviation, été, (et cetera) est précédée d'une virgule et d'une espace, puis seulement accompagnée d'un point : **Ex** 1 : notre association fournira de la nourriture, du ligne, du carburant, etc : **Ex** 2 : (il court toujours ...)

Une virgule, un point- virgule, un point d'interrogation ou un point d'exclamation sera placé avant les trois point seulement si c'est la fin d'une phrase : Ex : formidable de courir ainsi aussi longtemps !...

Mais il se place après les trois points si la phrase est susceptible de continuer :

- certains prétendent qu'il va courir trois heures... ? Mais je ne crois pas qu'il en soit capable. Formidable de courir aussi longtemps... ! Surtout à cet âge.

- la phrase peut aussi intervenir dans un mot, par exemple pour des exercices ou l'on demande de compléter le texte : Ex : un cheval galope, des che... galopent.

Règle générale concernant les espaces : pas d'espace avant le point et espace après : il y avait une vache, un veau, un cheval... qui dormaient dans une étable.

### **Parenthèses ( ) :**

Parenthèses servent à isoler dans une phrase ayant trait à une remarque, un commentaire ...

Ex : la guérie (puisque'il faut l'appeler par son nom) fait de nombreux victimes.

Elles aident préciser des variantes : la personne d'un verbe je, tu ; il (elle), nous, vous, ils (elles).

Placées pour confirmer un nombre donné en chiffres.

2000 \$ (deux mille dollar).

Un morceau de phrase entre parenthèses ne doit pas être précédé de virgule, du point- virgule ou du de deux points.

Le chien (animal domestiquer) est un compagnon aimable.

Mais par contre il peut être précédé par un point d'exclamation, d'interrogation, ou des points de suspension.

Il demanda des volontaires, hommes, femmes... (Peu importe).

Règle générale concernant les espaces : espace avant les parenthèses et les espaces après les parenthèses ; mais pas d'espace à l'intérieur.

**Guillemets""** Les guillemets sont placés au commencement et à la fin d'une citation ou d'une expression pour souvent signaler un élément : Ex : un des voleur s'écria : "Sauvons-nous" !

Règle générale concernant les espaces : guillemets doit "" espace avant et après les guillemets et pas d'espace à l'intérieur.

Règle générale concernant les espace : guillemets à la française « » espace avant et après les guillemets et pas d'espace à l'intérieur.

**[Crochets]:** -Les crochets sont utilisés pour encadrer un morceau de phrase ou une phrase entière.

Fragment de phrase :

Pas de point- virgule avant un crochet, mais un espace.

Il peut se trouver placé après un point d'interrogation ou d'exclamation, des point de suspension ou par un point abrégatif.

Ceux-ci peuvent aussi être inclus dans les crochets. Deuxième exemple] hauts les cours !.]

**Phrase entière :** Si le contenu entre les crochets est une phrase entière, la première lettre et la ponctuation finale se placent à l'intérieur de ces crochets

[ ceci est un troisième exemple à retenir. ]

Si la phrase entre les crochets vient après une phrase complète celle-ci garde sa ponctuation finale avant les crochets ouvrant,] Comme vous le constatez dans ce quatrième exemple.]

En linguistique, on place souvent la ponctuation entre crochets.

Règle générale concernant les espace : espace avant les crochets et après, mais pas d'espace à l'intérieur.

**Tiret - :** Le tiret sert à marquer le changement d'interlocuteur dans un dialogue (ne pas confondre avec le trait d'union qui est plus court) : **Ex :** - que dit-il ? – rien-je préfère.

Il est aussi utilisé pour marquer une remarque une phrase.

Vous allez découvrir- bien que cela ne serve à rien- les résultats de nos recherches.

## **Introduction :**

Comme nous l'avons indiqué dans le cadre théorique, notre travail fait partie du domaine de la recherche en didactique de l'écrit.

Dans le but de répondre à la problématique citée dans l'introduction générale de la partie théorique : **quelles sont les causes des difficultés d'emploi des différents signes de ponctuation en production écrite d'un texte narratif chez les élèves de 2<sup>ème</sup> AM ?** Et afin de réaliser cette recherche qui consiste à tester la validité des hypothèses émises auparavant :

**Hypothèse 1 :** les élèves de 2<sup>ème</sup> année moyenne ne maîtriseraient pas les règles d'emploi des différents signes de ponctuation.

**Hypothèse 2 :** Il se peut que l'enseignant du FLE ne prenne pas en charge, dans ses pratiques de classe, l'emploi des différents signes de ponctuation lors de séances de production écrite de projets pédagogiques émises

Dans cette partie, nous traiterons des données collectés à travers d'une enquête menée sur terrain. Cette dernière a été réalisée par le biais de l'analyse des copies de productions écrites des élèves de 2AM année moyenne et un test proposé aux apprenants ainsi qu'un questionnaire destiné aux enseignants de français travaillant dans cet établissement.

D'abord, nous commencerons notre partie par l'objectif de l'enquête. Nous tenterons par la suite de décrire de la façon la plus précise qui soit, le public visé, le lieu et la grille d'évaluation. Enfin, nous exploitons les résultats obtenus.

## **Chapitre I : méthodologie de l'enquête**

### **I -1.Objectifs de l'enquête :**

Nous tentons à travers cette enquête d'analyser des copies d'apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne afin de trouver les causes des difficultés d'emploi des différents signes de ponctuation en production écrite d'un texte narratif .nous essaierons notamment de vérifier sur terrain les hypothèses formulées auparavant.

## **I -2.Présentation du public visé :**

Nous avons jugé utile de limiter notre enquête à un échantillon représentatif de 30 élèves de 2AM d'une classe appartenant à un établissement situé au milieu d'un quartier semi urbain, El-Amra (Ain Defla). La classe est vaste ce qui aide les apprenants à être à l'aise.

### **I -2.1.Les apprenants :**

Dans le but d'assurer la crédibilité des résultats, nous avons considéré qu'il était nécessaire que les apprenants soient de la même classe (2<sup>ème</sup> année moyenne) dans laquelle nous avons pris 30 élèves de sexe différent. Ayant à peu près le même âge (entre 12 et 15 ans). Nous n'avons pas fixé des critères de choix, nous les avons désigné au hasard (bons éléments et moins bons).

### **I -2.2.Les enseignants :**

Nous avons pris huit (06) enseignants de deux établissements dont l'expérience de chaque enseignant va de 03 à 12 ans dans le but, d'une part d'élargir notre échantillon et d'autre part de nous permettre d'avoir une richesse et une variété dans les réponses obtenues.

### **I -2.3.Le lieu de l'enquête :**

- **CEM El Emir Abdelkader –El Amra (Aindefla) :**

Le collège est situé au milieu d'un quartier semi urbain, bédouin à 800 mètres de la municipalité. Il a été inauguré en septembre 2000. Il répartit 15 salles, 02 ateliers de physique et 02 laboratoires de sciences naturelles. Le nombre d'apprenants inscrits est de 570 élèves.

L'enseignement est assuré par 31 professeurs dont quatre enseignants de français, deux d'entre eux sont licenciés en langue française, les deux autres sont titulaires du diplôme de traduction (interprétariat).

Le choix de cet établissement n'a pas été au hasard, dans la mesure où l'un des membres de ce travail fait partie de ce CEM. En plus

## **I -3.Mode de collecte des données :**

### **I -3.1.Questionnaire destiné aux enseignants :**

- **Le choix du questionnaire :**

Pour que notre enquête soit menée avec une crédibilité et objectivité; nous avons choisi le questionnaire comme outil d'expérimentation, celui-ci tourne autour de notre problématique.

- **Présentation du questionnaire :**

Nous avons distribué le questionnaire aux enseignants du cycle moyen eu mois d’avril au niveau de deux établissements. Le nombre d’enquêtés est de six enseignants. Ainsi nous avons choisi des questions pertinentes, claires et sans ambiguïté.

Le questionnaire se focalise sur la pratique des enseignants en classe à l’écrit, leurs démarches d’enseignement et les difficultés rencontrées par leurs élèves ainsi que leurs propositions pour aider ses élèves. Nous avons opté à fournir des données précises et valables pour notre enquêtes.

- **Les objectifs et les résultats du questionnaire :**

Nous décrivons dans ce qui suit, les objectifs des questions posées dans ce questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen. Nous leur avons demandé de répondre à quelques questions concernant leur âge, leur sexe, leur statut (qualité) professionnel, leur scolarité (diplôme obtenu) et le nombre d’années d’expérience qui nous permettent de faire des croisements d’informations avec les difficultés rencontrés par les élèves ainsi que le rôle des enseignants dans cette activité.

**Q1/** Est-ce que vos élèves aiment écrire en français ?

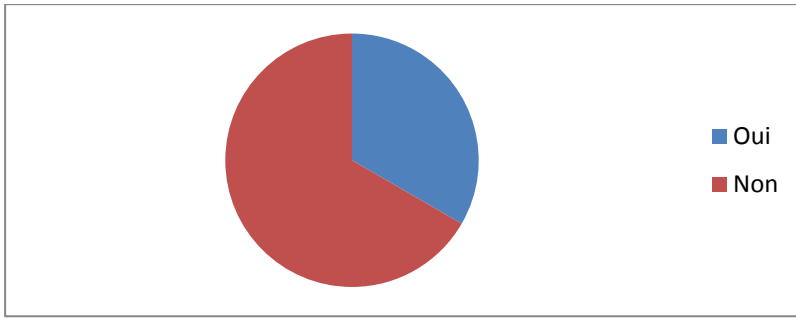
- Oui                       Non

- Cette question est posée dans le but de savoir si les élèves s’intéressent ou pas à la langue française et de connaitre si les apprenants aiment écrire en français ou pas.
- Deux sur six ont répondu oui et quatre par contre ont répondu non (à cause des difficultés de la langue) à travers les résultats de cette question.
- Les réponses de cette question se résument comme suit :

Réponse	Répétition	Pourcentage
Oui	02	33.33%
Non	04	66.66%
Somme	06	100%

Tableau 1 :

- Ces données peuvent être traduites comme suit :

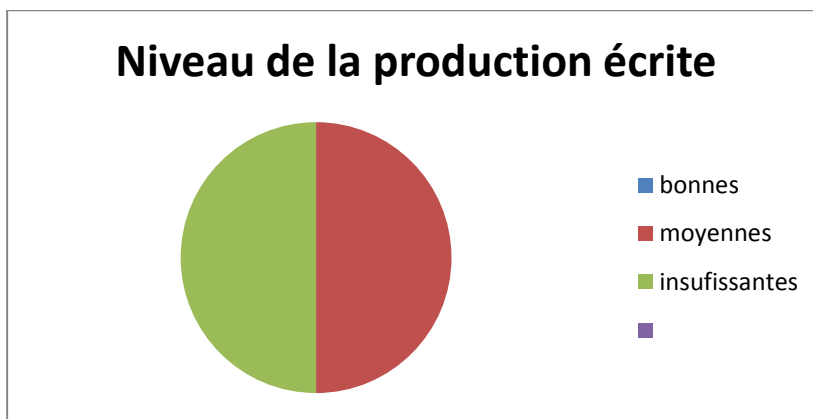


**Q2** /Comment se caractérisent les productions de vos élèves ?

- Bonnes       Moyennes       Insuffisantes
- Elle a pour objectif de connaître le niveau d'ensemble des élèves en français.
  - Aucun(e) enseignant(e) a répondu par bonnes et le nombre des enseignants qui ont répondu par moyennes est le même que les autres qui ont répondu par insuffisantes.

Réponse	Répétition	Pourcentage
Bonnes	00	0
Moyennes	03	50
Insuffisantes	03	50
Somme	06	100%

- Ces données peuvent être interprétées comme suit :



**Figure1**

**Q3** / la production écrite est mauvaise chez vos élèves, pensez-vous c'est dû à ?

- L'élève       Le programme       L'enseignant       Autres
- L'objectif de cette question est de connaître l'élément responsable d'une mauvaise production écrite.
  - Les résultats obtenus montrent que la majorité des enseignants interrogés considèrent que le problème d'une mauvaise production écrite à cause :
    - du programme (les six enseignants) et de l'élève (quatre enseignants).

- De l'enseignant (deux enseignants) et autres (aucun(e) enseignant(e)).

Réponse	Répétition	Pourcentage
L'élève	04	66.66
Le programme	06	100
L'enseignant	02	33.33
Autres	00	00
somme	06	100%

**Q4**/D'après vous, les points essentiels qui doivent être pris en compte lors de l'évaluation des productions écrites des élèves sont :

- Le respect de la consigne   
 Le respect de la structure du texte   
 Pertinence des idées  
 La conjugaison des verbes   
 l'orthographe (lexique, accord, phonétique)

Justifiez votre réponse :

- Nous avons posé cette question pour savoir le problème commun et connaître sur quoi se basent les enseignants lors de l'évaluation.
- Les résultats sont : Le respect de la consigne (06 enseignants), le respect de la structure du texte (04 enseignants), pertinence des idées (04 enseignants), la conjugaison des verbes (02 enseignants), l'orthographe (lexique, accord, phonétique) : 02 enseignants.

**Q5**/Est-ce que vos élèves prennent en compte les remarques que vous leur donnez à propos de la ponctuation ?

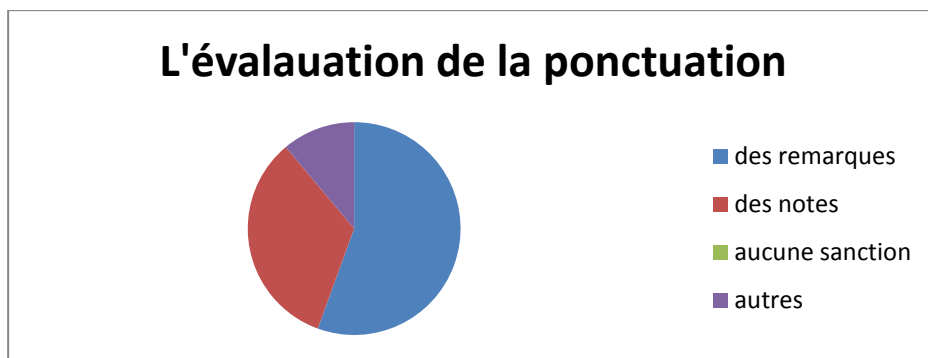
- Oui                                   
 Non

- En vue de savoir la position de la ponctuation dans les expressions écrites; nous avons posé cette question. Les résultats étaient les suivantes : la majorité des enseignants affirment qu'ils mettent l'accent sur les fautes commises par leurs élèves au niveau de la ponctuation (04 enseignants), le reste des enseignants déclarent le contraire.

**Q6**/Sanctionnez-vous le problème de la ponctuation dans l'écrit de vos élèves par :

- Des remarques   
 des notes   
 Aucune sanction   
 Autres .....

- Elle sert à savoir si les enseignants donnent de l'importance à la ponctuation et à connaître leur degré pendant la correction des écrits des apprenants.



**figure 2**

- D'après les réponses obtenues ; la plupart des enseignants ont répondu des remarques(05) à propos de l'utilisation des signes de ponctuation, des notes (03), aucune sanction(00), autres (exercices de remédiation).
- Ces données sont reportées comme suit :

**Q7** /Pensez-vous que la négligence de la ponctuation chez vos élèves du à cette influence par leur langue maternelle ?

Oui  Non

Expliquez :

- Elle vise à connaître si la négligence de la ponctuation a une relation avec l'influence par langue maternelle.
- Nous constatons à travers les réponses données que la majorité des enseignants (83%) pensent par oui.
- Les réponses recueillies ont été comme suit :



**Figure 3**

- La justification (selon les enseignants) est : l'élève n'a pas une base en langue française, négligence même en arabe, fait la traduction arabo-française, il ne sait pas les règles de ponctuation, ils ne sont pas habitués à les utilisés.

**Q8/** Si non, est ce que vous trouvez ça important au point d'ajouter un cours hors des heures du travail pour inculquer les règles de ponctuation à vos élèves ?

Oui                       Non

- Les résultats obtenus sont : oui (67%) ; non (33%).
- Les enseignants pensent que c'est très important d'ajouter un cours hors des heures du travail.

**Q9/** D'après vous, les élèves n'utilisent pas la ponctuation dans les productions écrites parce que :

Ils ne la connaissent pas     Ils l'oublient     Ils ne savent pas l'utiliser     Autre

- Cette question est posée dans le but de connaître les causes qui constituent la faiblesse des élèves au niveau de la ponctuation.
- Quatre enseignants pensent que leurs faiblesses de la ponctuation sont dues à l'oubli et à l'ignorance des fonctions de chaque signe de ponctuation (04 enseignants).
- A travers les résultats de cette question, le problème de la ponctuation est dû aux élèves.

**Q10/** Donnez-vous des conseils à vos élèves afin de remédier les problèmes de la négligence de la ponctuation dans leurs expressions écrites ?

Oui                                       Non

- Le but est de savoir si les enseignants conseillent leurs élèves pour éviter les problèmes de la négligence de la ponctuation dans leurs expressions écrites.
- Tous les enseignants ont répondu par l'affirmation.

Si oui, lesquels :

- Le but est de connaître les propositions des enseignants afin d'améliorer la qualité d'enseignement et aider les élèves à surmonter les difficultés et savoir si les conseils sont objectifs.
- Les réponses sont : attention à la ponctuation, utilisez les signes de ponctuation, respectez les règles de ponctuation, ponctuer des phrases simples et courtes, exercices de remédiation, réviser les règles de ponctuation (rappel), l'importance de la ponctuation (le rôle)...

**Q11** /Pensez-vous que le nombre des séances consacrées à la ponctuation dans le cycle moyen est suffisant ?

Oui  Non

- Pour connaître le temps accordé à la ponctuation.
- La moitié des enseignants ont répondu par oui (50%) et le reste par non (50%).

**Q12**/ Est-ce que utilisez-vous les signes de ponctuation quand vous écrivez au tableau ?

Toujours  souvent  rarement  Jamais

- Le but est de connaître les pratiques d'enseignement, la création et les efforts fournis par les enseignants.
- Quatre enseignants ont répondu par toujours et deux par souvent.
- Les réponses ont été proches comme le montre la représentation suivante :

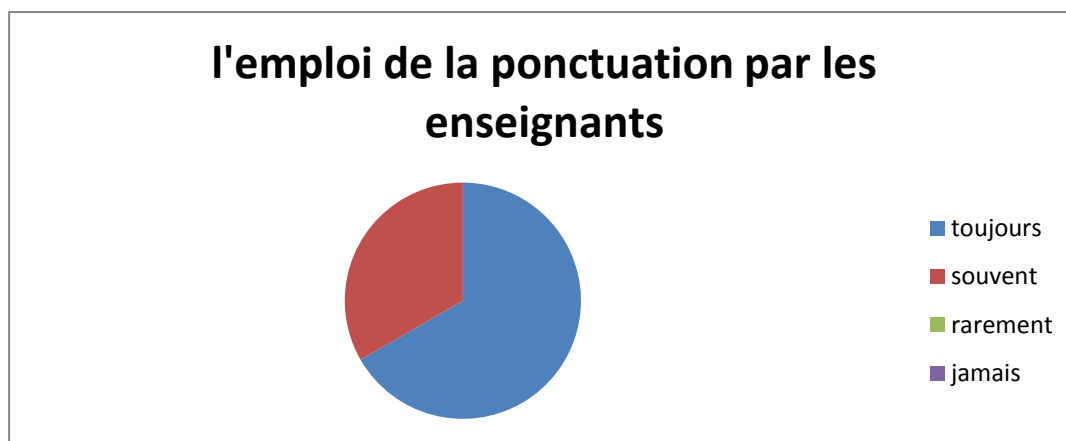


Figure4

**Q13** /Selon vous, comment peut-on résoudre le problème de la ponctuation chez les élèves de 2AM ?

- Le but est de savoir comment résoudre le problème de la négligence de la ponctuation chez les élèves de 2AM.
- A l'avis des enseignants ; les réponses données sont : par la sanction(des notes), c'est à eux de faire des efforts pour améliorer leurs niveaux à l'aide des enseignants, conseiller les élèves à lire ; à faire des dictées, faire au préalable des exercices d'écriture, exercices de remédiation, rappel des règles de ponctuation , baser sur la ponctuation dans les la grille d'évaluation, donner des phrases non ponctuées ; un dialogue non ponctué, faire attention à les utiliser, construire des phrases personnelles...
- Après l'analyse des différentes réponses données ; nous constatons que la majorité des enseignants conseillent leurs élèves de lire et de faire des activités d'écriture.

### **I -3.2.Le test :**

Afin de connaître les difficultés des apprenants de 2AM en production écrite et pour atteindre l'objectif que nous nous sommes fixés tout au long de notre travail, nous proposons deux exercices.

#### **a- Présentation des tests :**

D'abord, nous avons invité les élèves d'une classe de deuxième année moyenne à répondre aux deux exercices proposés. Les exercices se basent sur le but de cerner les difficultés d'emploi des signes de ponctuation par ces élèves au cours de la rédaction d'un texte narratif.

- L'objectif de ces exercices est de savoir si les élèves connaissent tous les signes de ponctuation.

#### **Test proposé aux élèves de 2<sup>ème</sup> année moyenne :**

**Exercice 01** : Voici un texte sans ponctuation. Lis le texte et ajoute la ponctuation qu'il faut (point , virgules, majuscules et autres).

Un soir le Chacal descend de la montagne Il veut aller en ville en chemin il rencontre l'Escargot et lui dit He Bonjour Escargot

Bonjour Chacal où vas tu si vite

Je vais à la ville et toi que fais tu

Je vais à la ville comme toi

Le Chacal s'arrête et se met à rire pauvre Escargot Quand tu arriveras là bas les agneaux auront des cornes comme des béliers

Tu crois Et bien j'y serai avant toi répond l'Escargot le chacal rit encore fort Il parie un déjeuner pour celui qui arrive le premier et donne une avance de trois pas à l'Escargot mais à ce moment l'Escargot s'accroche à la queue du chacal qui part comme une flèche A ce moment l'Escargot lâche la queue du chacal et passe sous la porte de la ville qui était fermée et grimpe sur le mur Ah te voilà mon ami dit il au pauvre Chacal Il y a longtemps que je t'attends pour déjeuner

<http://elhamidiafle.forumactif.org/t3798-composition-n2-3am-souvenir-d-ecole>

**Exercice 02** : Il y a des fautes de ponctuation dans certaines phrases. Lis le texte en corrigeant chaque ponctuation. :

il était une fois. Dans le lointain pays du côté où le soleil se lève ? une veuve qui avait un fils du nom d'Aladin! ils étaient très pauvres ; et pendant que sa mère s'éreintait au travail ;Aladin passait son temps à vagabonder avec les enfants de son âge ?

Un après midi ? alors qu'il jouait avec ses amis sur la place du village! un mystérieux étranger s'approcha de lui ? l'homme était richement vêtu . il portait un turban orné d'émeraudes et de saphirs. et sa petite barbe noire faisait ressortir l'étrange éclat de ses yeux qui étaient plus sombres que le charbon!

n'es tu pas Aladin. fils de Mustapha le tailleur ! dit l'homme.

Oui. monsieur. c'est bien moi ? répondit Aladin-

mon garçon aimerais-tu gagner beaucoup d'argent... cent roupies.

oh . oui ? monsieur . je ferais n'importe quoi pour ramener autant d'argent à ma mère !«

alors écoute Aladin ; il te suffira de passer par une trappe trop petite pour moi et me rapporter une vieille lampe»

<http://historiesdesenfants.blogspot.com/2015/05/aladdin-et-la-lampe-merveilleuse.htm>

### **b- Les copies des élèves :**

Les copies que nous allons analyser sans celle d'élèves auxquels il a été demandé de produire un texte narratif (conte)..

#### **Sujet :**

- Ta petite sœur a l'habitude d'écouter une histoire avant de dormir. Raconte les différents moments de cette histoire (une fable) en respectant les caractéristiques de ce genre de textes (d'environ 8 lignes).

En respectant les indicateurs de réussite suivants.

Nous avons exploité notre propre grille d'évaluation suivante pour analyser les productions écrites des apprenants de 2 AM.

**La grille d'évaluation :**

Les indicateurs de réussite	oui	non
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Respecte la structure narrative (situation initiale, évènements, situation finale).</li> <li>○ Présente le temps, le lieu et tenir compte des personnages (introduire la SI par une formule d'ouverture, préciser le héros).</li> <li>○ Utiliser le vocabulaire du merveilleux.</li> <li>○ Commencer les évènements par l'élément modificateur).</li> <li>○ Décris les personnages.</li> <li>○ Emploie les substituts (lexicaux et grammaticaux).</li> <li>○ Emploie et conjugue correctement les verbes à l'imparfait et au passé simple.</li> <li>○ Utilise les connecteurs pour assurer l'enchaînement de ton texte.</li> <li>○ Ponctue bien ton texte.</li> </ul>		

## Références bibliographiques :

### Ouvrages :

- ❖ ADAMJ.M (1985) le texte narratif. Edition Feruand. Natham
- ❖ Dictionnaire de linguistique. la rousse. paris. 1973 .p 193
- ❖ Document d'accompagnement au programme de français 2AM. Ministère de l'éducation nationale février 2011
- ❖ Enseignement fondamental programme de la langue française. Cycle moyen .ministère de l'educationnationale2016
- ❖ Ferhani, Fatiha Fatma. *Algérie, l'enseignement du français a la lumière de la réforme. Le français aujourd'hui*, 2006, n°03, P.11-18.
- ❖ GENEVIEVE, H. ANNE, S, E. MARIE, C, N. « La production écrite en question », Ed, Deboek & Larcier, Bruxelles, 2006.
- ❖ GREVISSE Maurice. la ponctuation. Edition CLE international .1993 p 145
- ❖ GREVISSE Maurice, Le Bon Usage .12 éd . paris – Gembloux . Duculot .1986 .
- ❖ Ibrahim, Khaoula Taleb. *Les Algériens et leur(s) langue(s) : éléments par une approche sociolinguistique de la société algérienne*. EDS. El Hikma, 1997.
- ❖ Le bon usage MAURICE GREVISSE et ANDRE GOOSSE (2007) édition 14 p 121
- ❖ Le dictionnaire de français. LAROUSSE. (1994) paris
- ❖ Le dictionnaire historique de langue française. le robert (1993) paris
- ❖ Le manuel scolaire de 2 AM.
- ❖ Le statut de la ponctuation JACQUE POPIN (1985) p 20 .21 .22
- ❖ ROBERT, Jierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, paris, l'Essentiel Français, 2<sup>e</sup> édition 2008, p76.
- ❖ SOPHIE Moirand. Situation d'écrit. Edition CLE international. l'aris, 1979
- ❖ GERARD vignier. Ecrire. Edition CLE international. paris.1982 .p 82
- ❖ Christian Puren. PAOLABERTOCCHIN ? Edwige costanzo (se former en didactique de langue, Ellipses, Edition Marketing. 1998)
- ❖ J.Drillon. Traité de la ponctuation française. Gallimard. 1991.
- ❖ -HENRI Boyer. Nouvelle introduction à la didactique du FLE. Jean Pierre Robert. 2002.
- ❖ TODOROV .T. (1968). la Grammaire du récit. paris

### **Les livres :**

- MOIRAND Sophie. Enseigner et communiquer en langue étrangère. Hachette. 1982.
- MOIRAND Sophie. Situation d'écrit. Paris. Clé international. 1979.
- Nina Catach. La ponctuation. Coll. « Que sais-je ? » Pu. F 1996
- GERARD vignier. Ecrire : Eléments pour une pédagogie de la production écrite. Robert Gallissan. France. Avril 1985

### **Thèses et mémoires :**

- KHENDEK, Med Arezki, Mémoire de Magister, didactique de l'écrit en langue française à travers le cas du récit, au 3ème palier du fondamental, dans la Daira de Tizi-Ouzou. 2004
- Piolat, Annie, *L'écrit et l'oral comme système de production verbale*. Thèse de troisième cycle , Université de Provence, Aix-en-Provence, 1982.

### **Encyclopédies :**

- Microsoft ® encarta ® 2008, Microsoft corporation

### **Sitographie :**

[-http://www.oasisfle.com/documents/typologie\\_textuelle.htm](http://www.oasisfle.com/documents/typologie_textuelle.htm)

www.memoire.fr

www.google.fr

www.encarta.fr