

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**  
**ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**  
**Université Mouloud MAMMERRI de Tizi-Ouzou**

\* \* \* \* \*

**FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES**  
**Département de Français**

**Mémoire de Magister**

-Ecole doctorale-

**Spécialité** : français

**Option** : sciences du langage

**Présenté par :**

M<sup>lle</sup> Amrani Ghania

**Sujet :**

*Les difficultés de l'utilisation des temps du passé (passé simple et imparfait) à travers le récit par les élèves de 4ème année moyenne.*

**Devant le jury composé de :**

- Mme KEBBAS Malika ; M.C; E.N.S. Alger ; Présidente.
- M. ZABOOT Tahar ; M.C; U.M.M.T.O ; Rapporteur.
- Mme AIT-DAHMANE Karima ; M.C ; Univ. D'Alger ; Examinatrice.
- M. CHEMAKH Saïd ; Docteur en ling ; U.M.M.T.O ; Invité.

**Soutenu le : 23 – 09 - 2010**

Created with



## Remerciements

Je tiens à remercier vivement mon encadreur, Docteur ZABOOT Tahar et mon co-encadreur, Docteur CHEMAKH Saïd de leur aide précieuse destinée à améliorer le contenu de ce travail, recevez ; Messieurs mes vifs remerciements et l'expression de ma profonde gratitude pour votre compréhension et votre disponibilité constante malgré un emploi de temps chargé.

C'est pour moi un devoir et un plaisir de remercier mes enseignants de l'Ecole Doctorale de Français de l'université de Tizi Ouzou pour leurs séminaires.

Mes remerciements vont également à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail de près ou de loin.



## INTRODUCTION

Dans l'enseignement de toute discipline, il y a lieu de noter que ce que les apprenants assimilent réellement d'une leçon n'est pas toujours ce que l'enseignant pense transmettre. L'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère ne fait pas exception. De nombreux enseignants de français langue étrangère témoignent, en particulier, des difficultés rencontrées par les apprenants pour acquérir l'expression de la temporalité, notamment les relations entre les valeurs correspondant à différentes formes morphologiques verbales.

Au niveau du 3<sup>ème</sup> palier du moyen, les supports à l'apprentissage sont pour la plupart des textes écrits. A l'école primaire, moyenne et secondaire, l'enseignant doit enseigner à lire et à écrire divers genres fictionnels ou réels courts comme la fable, le mythe, le récit bref, la nouvelle littéraire, un fait divers... Un des ressorts de la littérarité de ces genres relève du travail sur le temps.

Outre le présent, le passé simple et l'imparfait, nous semblent les temps verbaux qui doivent être maîtrisés prioritairement, car la référence au passé est en effet, plus fréquente que la référence au futur.

Par ailleurs, en rédigeant un texte narratif, les élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne commettent des erreurs sur les temps verbaux. Toute la question est de montrer en quoi les temps : imparfait et passé simple sont différents et quelles sont les raisons pour lesquelles les élèves les emploient d'une manière aléatoire ?

En effet notre travail s'intitule précisément :

*« Les difficultés de l'utilisation des temps du passé (passé simple et imparfait) à travers le récit par les élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne »*

Ces difficultés peuvent être attribuées à plusieurs facteurs qui sont :

- La complexité du système verbal français, qui fait que sa maîtrise par les élèves reste une tâche impossible. Cette complexité apparaît beaucoup plus chez les apprenants du français langue étrangère, et dont la langue maternelle est une langue où les oppositions verbales dépendent plus de l'aspect que du temps.
- La méthode d'enseignement : qui considère la conjugaison comme la récitation des tables apprises par cœur, c'est-à-dire les apprenants apprennent juste les terminaisons sans savoir dans quel cas ni comment les utilisés.
- Les difficultés peuvent avoir pour origine les différences entre les systèmes verbaux de trois langues pratiquées par les élèves: celui du kabyle qui est leur langue maternelle, celui de l'arabe, première langue enseignée à l'école et enfin, celui de la langue française, qui est une langue étrangère.
- Les difficultés des élèves dans l'emploi des temps verbaux sont dues à certaines défaillances dans l'enseignement/apprentissage de la rédaction d'un récit.

Qu'est-ce -qui motive notre choix ?

Malgré l'enseignement des temps du passé depuis l'école primaire, leur utilisation par les élèves reste rare, voire absente et s'ils les emploient, c'est d'une manière aléatoire. Le récit à travers lequel nous étudions les temps de la narration, est un type du texte dont lequel baignent les élèves dès leur jeune âge. De plus, les programmes du 3<sup>ème</sup> palier et les instructions officielles dictées par l'institution scolaire préconisent que l'élève au cycle du collège doit être capable d'entendre de dire et de produire des énoncés complexes à dominante narrative.

Notre travail comportera sept chapitres :

Le premier sera consacré à la méthodologie de la recherche (l'enquête, l'échantillon et le corpus). Le deuxième portera sur le statut de la langue française en Algérie, ainsi que les différents objectifs de son enseignement. Le troisième traitera de l'enseignement de la

grammaire au collège. Dans le quatrième chapitre, nous présenterons le temps et l'aspect. Dans le cinquième chapitre, nous présenterons les modalités verbales du passé simple et de l'imparfait. Tandis que dans le sixième chapitre nous parlerons de la grammaire du verbe berbère et nous présenterons également le système verbal de l'arabe. Nous terminerons ce travail par le septième chapitre qui sera réservé à la présentation et à l'analyse du corpus en vérifiant en même temps les hypothèses émises dans l'introduction.

# Chapitre I :

## La méthodologie de la recherche

Puisque notre travail se propose de décrire les exercices des élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne en vue de cerner les difficultés que rencontrent ceux-ci dans l'emploi des temps du passé dans un récit, nous avons conçu un certain nombre d'instruments méthodologique, qui sont : l'enquête, l'échantillon et le corpus.

## 1- L'enquête et l'échantillon

R.GHIGILIONE et B.MATALON (1985, p. 6) considère que « *réaliser une enquête, c'est interroger un certain nombre d'individus en vue d'une généralisation* ».

Etant donné que, l'enquête ne va pas être réalisée auprès de l'ensemble de la population concernée, le choix de l'échantillon représentatif est alors indispensable.

Pour N. BERTHIER (1998, p. 116) l'échantillon représentatif doit être obtenu par une méthode rigoureuse qui permet de choisir les enquêtés sans biais, cela revient à assurer à toute les unités de la population la possibilité de figurer dans l'échantillon.

Il y a deux types de procédés permettent de construire des échantillons représentatifs.

- 1) Les techniques probabilistes où les éléments sont désignés par tirage au sort.
- 2) Les techniques empiriques où les éléments sont choisis sur le terrain en fonction de jugement sur les caractéristiques de la population ou bien en reconstituant le hasard.

1-1 Les échantillons probabilistes (aléatoires) :

Ils ont en commun de faire intervenir le hasard dans la désignation des éléments à interroger. Mais le choix au hasard ne signifie pas « n'importe comment ». Le hasard correspond au cas où tous les individus de la population ont une probabilité connue, non nulle, de faire partie de l'échantillon.

1-1-1 Un tirage aléatoire après stratification :

Le tirage d'un échantillon stratifié implique une classification de la population en sous-population (les strates). Un tirage aléatoire est réalisé séparément dans chaque strate.

#### 1-1-2 Tirage par grappes ou groupes :

L'unité de sondage n'est plus un élément, mais un groupe d'éléments ayant entre eux un lien naturel, la base de sondage à établir est alors la liste de tous ses groupes.

#### 1-2 Les échantillons empiriques :

Lorsqu'on ne dispose pas de base de sondage, il est néanmoins encore possible d'élaborer des échantillons représentatifs. Le choix des sujets à est alors entièrement effectué sur le terrain avec des règles très précises.

##### 1-2-1 Echantillon par quotas :

Par ce procédé, on s'attache à construire un échantillon qui ressemble à la population parente, à partir d'informations statistiques sur la structure de cette population : un « modèle réduit » est établi. Selon R. GHIGLIONE et B. MATALON, (1985, p.38) : « *cette méthode consiste à obtenir une représentativité suffisante en cherchant à reproduire dans l'échantillon les distributions de certaines variables importantes telles que ces distributions existent dans la population à étudier* »

Pour notre travail, nous avons été amenés à constituer un échantillon, celui-ci concerne les élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne.

La population mère est constituée d'élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne, année scolaire 2006/2007. La population mère est de nombre de 190 élèves.

Nous allons déterminer le nombre de la division (classes) scolaire. Tout d'abord, nous avons calculé l'effectif moyen d'une division

Nombre total d'élèves	Nombre total de divisions	Effectif moyen
190	5	38

Pour déterminer le nombre de divisions qui vont constituer notre échantillon, nous allons appliquer la méthode des quotas. Nous avons retenu 114 élèves de la population mère, nous avons obtenu donc 3 divisions et chaque division contient 38 élèves.

## 2- Le corpus :

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons proposé aux élèves un test qui comporte trois exercices. *Le dictionnaire usuel illustré* (1981, p.1773), définit le test comme étant « *une épreuve servant à déterminer les aptitudes intellectuelles, physiques ou manuelles d'une personne, pour prévoir son comportement* ».

### **Le premier test :**

C'est un texte narratif (récit) d'Albert Camus extrait de *Théâtre-Récit et nouvelles*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris 1962, p.534, Gallimard.

Camus dans son récit, prend tout son relief narratif de la distribution des temps imparfait et passé simple ; elle montre bien la répartition des temps de premier plan et d'arrière-plan.

Le texte est libellé ainsi :

### **Relevez du texte les verbes conjugués au passé simple et à l'imparfait**

Dans ce récit, nous voyons de manière exemplaire comment **l'imparfait**, temps d'arrière – plan, constitue un cadre pour le récit (la forme avais dans l'introduction et les formes embrassais et avait à la fin de l'histoire). Les occurrences du temps de premier plan **passé simple** à savoir les

formes (me rendis, survint, mit, pus), décrivent les phases successives du déroulement de l'action racontée, de l'événement à proprement parler.

L'objectif visé à partir de ce test d'identification est de savoir est-ce que les élèves reconnaissent la morphologie des deux temps (imparfait et passé simple).

## **Le deuxième test**

Le deuxième test est un exercice à trou : il s'agit d'un conte de Charles PERRAULT intitulé « *La source aux fleurs de pêcher* » dont les verbes sont entre parenthèses à l'infinitif et c'est aux élèves de les conjuguer soit à l'imparfait soit au passé simple :

### **Conjugez les verbes entre parenthèses au passé simple ou à l'imparfait.**

*Un vieil homme (pêcher).....au milieu d'une rivière. Pour attraper plus de poissons, il (ramer).....très loin dans sa barque minuscule. Soudain, il (apercevoir).....sur la rive un immense verger planté de centaines de pêchers. Leurs branches (ployer).....sous une multitude de fleurs magnifiques .Quel (être)... cet endroit étrange ? Il (se sentir).....intrigué et (décider).....de découvrir ce qui ( se cacher) ..... là- bas . Or, plus il (avancer) ..... plus les arbres (se raréfier).....Lorsqu'il (parvenir).....au dernier, il (voir).....qu'il (se trouver) .....juste devant une montagne au bas de laquelle (se dessiner).....une petite grotte. Il (s'en approcher) .....et (croire).....y distinguer une lueur Le vieux pêcheur (descendre).....de son bateau et y (entrer).....Petite et étroite à l'entrée, elle (permettre) .....à peine à un homme seul de s'y tenir avant de s'élargir progressivement jusqu'à sa sortie.*

L'objectif visé à partir de ce test est de savoir est-ce que les élèves se rendent compte de la valeur et de la fonction du passé simple et de l'imparfait dans un texte narratif.

## Le troisième test

Ce troisième test est réservé à l'expression écrite, dans ce test nous incitons les élèves à rédiger un récit à partir d'une consigne « *vous avez assisté à un événement qui vous a marqué au passé (fête, accident...) racontez-le ?* »

L'objectif visé à partir de ce test englobe les objectifs précédents, c'est à dire à partir de cette rédaction que nous allons cerner vraiment l'origine de cet emploi aléatoire des temps de la narration.

Nous constatons donc que nous avons opté dans notre corpus le récit d'événement, discours naturellement pratiqué par les gens dans leur communication quotidienne.

En effet, il arrive souvent de rapporter un fait ou un événement auquel on a assisté. De plus, comme l'écrit R. BARTHES (1981, p.7), « *...sous ses formes presque infinies, le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés ; le récit commence avec l'histoire même de l'humanité ; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit* »

Une autre raison qui motive le choix du récit, est le fait que ce dernier est un type de discours auquel on s'est beaucoup intéressé dans le cycle moyen.

Vu que notre étude se base sur l'emploi des temps du passé (passé simple/imparfait) dans un récit, nous sommes donc dans l'obligation de le définir.

Le récit, qui est une pratique discursive universelle simple, a donné lieu à une diversité terminologique équivalente « d'histoire », de « fiction », tantôt synonyme de « narration » et de « discours narratif ».

En effet, traitant de différents sens du terme récit G. GENETTE (1972, p.71) note que, dans son acception la plus ancienne, il désigne « *...un événement : non plus toutefois celui que*

*l'on raconte, mais celui qui consiste en ce que quelqu'un raconte quelque chose : l'acte de narrer prise en lui-même.* », donc la narration est probablement inspirée de la conception qu'a E. BENVENISTE (1966. p. 12) de l'énonciation quand il la définit comme « *une mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* ».

A la suite d'E BENVENISTE (1966, p. 237-245) qui a traité les temps verbaux français, distingue deux plans d'énonciations : l'histoire ou récit d'événements passés, sans interventions du locuteur et discours où ce même locuteur affirme d'une façon ou d'une autre sa subjectivité.

### **3- Les conditions de la réalisation de l'enquête**

Il a eu lieu dans trois classes dans un même établissement ; Ecole Moyenne « Frères Oudni », en présence de deux professeurs d'enseignement moyen (P.E.F) qui ont en charge ces élèves. Ceux-ci ont distribué les sujets (polycopies), sans lecture, ni explication ou commentaire. Enfin, il s'est déroulé en une heure et demie, c'est le temps suffisant pour répondre aux trois exercices.

### **4- Justification du choix des élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne**

Le nouveau programme de français au moyen préconise qu'en 1<sup>ère</sup> A.M, l'enseignement/apprentissage se base sur les activités de lecture, d'écriture et le travail sur la langue : grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire. Le projet pédagogique vise à installer, à développer et à consolider chez l'élève les compétences requises pour la maîtrise d'un type de discours, qui sont : le narratif, l'informatif, le prescriptif et l'argumentatif.

Comme spécifié dans le Programme officiel, une place prépondérante est accordée au *narratif* car « *il correspond bien aux motivations de la tranche d'âge concernée* ». C'est pourquoi trois projets lui sont consacrés :

- Le Projet 1 (j'écris une lettre) où l'élève doit *raconter* sa première journée au collège ;

- Le Projet 2 (j'écris un conte) où l'élève doit produire un *récit* comportant une description et un dialogue ;

- Le Projet 3 (je transpose un conte en bande dessinée) où l'élève doit combiner texte et image pour *raconter*.

En grammaire, deux types d'activités se combinent :

- Celles, relevant de la grammaire du texte, qui visent à doter l'élève de notions et de procédés lui permettant de structurer sa production langagière (emploi des pronoms, distribution et valeur des temps...)

- Celles, relevant de la grammaire de la phrase, qui visent la construction des codes de la langue écrite (structuration de phrases, accords...)

En conjugaison, les activités proposées ne se limitent pas à un travail mécanique basé sur la classification des verbes, leurs règles de composition et leur orthographe (terminaisons). Mais, de nombreuses activités, portant sur l'emploi des verbes aux temps qui correspondent à leur valeur dans un contexte donné, s'articulent au travail fait en grammaire. En plus, nous constatons dans cette activité, la récurrence de l'imparfait et du passé simple.

En effet, en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année, les types du texte étudiés sont : le descriptif et l'explicatif ; ceux-ci sont inclus généralement dans un récit. Par exemple ; dans le projet 1 séquence 1, des 2<sup>ème</sup> années, on lit « *la description dans le récit de vie* », séquence 2, « *la description dans le récit de fiction* », etc. Alors qu'en 3<sup>ème</sup> année, on lit dans le projet 2, séquence 1 « *l'explication dans la légende* », séquence 2, « *l'explication dans le récit fantastique* », séquence 3, « *l'explication dans le récit réaliste* ».

En grammaire et en conjugaison, l'enseignement des temps de la narration est fréquent.

# **Chapitre II :**

## **L'enseignement de la langue française en Algérie**

Avant de parler de l'enseignement de la langue française et du statut qu'elle occupe en Algérie, nous rappelons brièvement que cette langue est introduite dans des conditions historiques particulières à savoir par le biais de la conquête puis la domination coloniale française. Au lendemain de l'indépendance la langue arabe étant redevenue langue nationale, occupant une place importante surtout à l'école élémentaire. Mais l'arabisation complète de tous les programmes de l'enseignement s'est avérée impossible, il est donc indispensable de recourir à la langue française comme moyen d'action car elle prédominait tous les secteurs : l'administration, l'état civil la justice, l'économie et l'enseignement.

L'apprentissage simultané de ces deux langues enseignées (l'arabe et le français) a permis l'apparition d'un bilinguisme dans le système éducatif. Donc, « *en attendant que la langue arabe devienne une langue scientifique et technique, la langue française garde cette fonction pour une période indéfinie* ». (D.MORSLY, 1988, p. 217.).

Pour l'enseignement de français, il convient donc de viser essentiellement une fin pratique et d'initier les élèves des classes primaires à une langue simple, instrument de communication et d'accès à la pensée scientifique. Pour répondre à ces objectifs, l'école algérienne à élaborer de nouveaux moyens pédagogiques tout en entreprenant parallèlement la formation des enseignants.

## **1- Le statut de la langue française**

La langue française occupe toujours une place fondamentale au sein de la société algérienne, même si elle coexiste de toute évidence avec d'autres langues qu'elles soient institutionnelles (l'arabe classique), ou non institutionnelles, telles que les langues maternelles comme l'arabe algérien ou dialectal et toutes les variations du berbère. Le constat que fait à ce propos, M. ACHOUCHE reste de l'actualité, car dit-il : « *malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là,*

*son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien » (1981, p.46).*

Cet importance est également signalée par S. RAHAL, qui écrit « *c'est pourquoi, même certains écrivains arabophones croyant en la « dimension multilinguistique de l'Algérie » considèrent que l'exclusion de la langue française du paysage linguistique de l'Algérie est une forme d'obscurantisme et de fermeture vers le monde extérieur, non pas que la langue arabe est une langue morte, mais parce que le français a permis et permettrait un accès à la modernité ».* (2001)

En ce qui concerne le statut de la langue française, les textes officiels régissant l'Algérie (la constitution de la charte nationale) n'ont pas accordées à cette langue un statut plus au moins clair, en revanche, son statut reste toujours ambigu et oscille entre le statut de langue étrangère privilégiée, celui de langue seconde, celui de « langue scientifique et technique » et celui de « langue fonctionnelle ». Cette multiplicité de concepts rend sa définition difficile puisque « *partagée entre le déni officiel, la prégnance de son pouvoir symbolique et la réalité de son usage, l'ambiguïté de la place assignée à la langue française est un des faits marquants de la situation algérienne ».* (Kh. TALEB IBRAHIMI citée par M.SABRI).

## **2- Les objectifs de l'enseignement de la langue française**

En général, l'enseignement de toute langue étrangère répond à deux types d'objectifs comportant dans les objectifs culturel et communicatif. En Algérie, ces derniers ont pris diverses dimensions à travers le temps : on est passé d'une vision purement « culturelle » à une vision « instrumentale » ensuite « fonctionnelle ».

Quant au premier privilégie l'enrichissement culturel et la formation intellectuelle, tandis que, le second a un rapport avec l'enseignement des langues de spécialités, de langues fonctionnelles. Il se charge d'exprimer des contenus de savoirs spécialisés. Ce qui a engendré la

réorientation des programmes du français vers des objectifs moins ambitieux. Ces pourquoi les didacticiens ont s'éloigné de ce type d'enseignement pour mettre les bases d'un enseignement « fonctionnel ».

Il faut noter qu'une confusion énorme a caractérisé cet enseignement. L'acquisition du savoir scientifique et technique et celle de l'outil linguistique servant de support à ce savoir scientifique sont souvent confondus (D. MORSLY, 1988, pp. 227-228). Cette confusion est due à l'incompatibilité entre les textes officiels et les orientations pédagogiques. Les méthodes et programme utilisés restent ambigus quand aux finalités de cet enseignement.

A titre d'exemple, nous pouvons citer l'enseignement du français dans le moyen. Dans ce pallié, on insiste sur l'orientation technique et scientifique par conséquent, elle était en contradiction avec la liste des savoirs-faire visés comme objectifs, parmi lesquelles :

- Apprendre à l'élève à interroger, à s'informer, informer et convaincre.
- Réaliser oralement et par écrit les opérations suivantes : décrire des objets, des évènements, donner et rapporter une information, faire un récit...

Par ailleurs, au niveau de la syntaxe, nous retrouvons la même démarche et progression de la grammaire du français. Ces ambiguïtés, toutefois, sont l'origine de la restriction du champ de l'utilisation du français et son éloignement « *de la fonction de communication et son exclusion comme langue d'expression culturelle et la promotion d'un français « neutre », vidés de toute connotations culturelles et idéologiques* » (D. MORSLY, 1988, p. 227). Cette conception fonctionnelle permet à l'apprenant d'acquérir un instrument de communication qui lui permet d'entrer en contact avec les autres et pouvoir s'exprimer dans les différents contextes.

### **3- Les objectifs de l'enseignement du français au collège :**

L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage : écouter/parler et lire/écrire, ce qu

i permet à l'élève de construire progressivement sa connaissance de la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation. Il s'agit pour l'élève de collège, de se forger, à partir de textes variés oraux ou écrits, des outils d'analyse méthodologique efficace pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle.

### **4- Les objectifs de l'enseignement du français en 4<sup>ème</sup> AM :**

Raconter était l'objectif de la 1<sup>ère</sup> AM, décrire, celui de la 2<sup>ème</sup> année, expliquer, celui de la 3<sup>ème</sup> année, argumenter est celui de la 4<sup>ème</sup> année. De ce fait, dans le profil d'entrée, l'élève est capable à l'oral, de raconter une histoire, de reconnaître le(s) passage(s) descriptifs dans des séquences narratives et de reconnaître les séquences explicatives dans des textes narratifs et/ou descriptifs. Alors qu'à l'écrit, l'élève est capable de rédiger un récit et d'insérer le(s) passage(s) explicatif(s) dans un texte à dominante narrative et descriptive.

En revanche, le profil de sortie, préconise que l'élève sera capable à l'oral de distinguer le texte argumentatif du narratif, descriptif ou explicatif et de reformuler un court énoncé narratif, descriptif, explicatif à visée argumentative. Tandis qu'à l'écrit, l'élève sera capable de rédiger un court énoncé argumentatif sur un thème précis et d'insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit.

## 5- Présentation du manuel du français de 4<sup>ème</sup> AM

Le manuel comporte trois projets :

**Projet I** ; réaliser des panneaux affiches pour informer et sensibiliser les élèves de l'établissement aux problèmes liés à la préservation de l'environnement.

**Projet II** ; pour la bibliothèque de l'école, rédiger un recueil de textes (récit et textes argumentatifs) pour parler des droits et devoirs de l'enfant.

**Projet III** ; créer une affiche publicitaire et rédiger des reportages pour participer à un concours initié par l'UNESCO et destiné aux collégiens, dont le thème est « *faites découvrir votre pays* ».

**Projet IV** ; ce projet, outre les compétences textuelles visées, a pour objectif le développement de l'esprit critique par l'étude d'un texte de science-fiction. En effet, cette catégorie textuelle permet de distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable.

D'après la description du programme des quatre années du moyen, nous constatons que l'enseignement /apprentissage du récit et les temps de la narration sont les objectifs fondamentaux, et que les élèves du 4<sup>ème</sup> année doivent maîtriser.

Quelle que soit la méthode d'enseignement qu'on y adopte, une classe de langue ne peut pas se passer de la grammaire. Tout simplement parce qu'une langue comporte des régularités et qui, avec les irrégularités ou les exceptions, constituent la grammaire d'une langue.

## **Chapitre III:**

### **L'enseignement de la grammaire au collège**

## 1- Définition de la grammaire

Avant d'aborder l'enseignement de la grammaire au collège, nous allons mener tout d'abord une réflexion sur la notion de grammaire et quelle est sa place dans l'enseignement du troisième palier de l'école moyenne. En effet dans l'enseignement du français langue étrangère on attache une grande importance à la grammaire, considérée par beaucoup d'enseignants comme étant la base de la connaissance d'une langue. Pour les enseignants, la grammaire est la composante linguistique qu'ils estiment la plus importante dans l'enseignement du français, toute fois il ne faut pas en conclure que la grammaire serait l'unique objet car il est à préciser que la compréhension et l'expression orales sont également importantes. Mais il est à préciser que ce terme est polysémique et a plusieurs conceptions, d'ailleurs *le dictionnaire du petit Robert* dans (.....) lui donne trois définitions :

1- Définition courante : « *ensemble de règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue.* »

2- Définition linguistique : « *étude systématique des éléments constitutifs d'une langue (sens –forme –procédés)* »

3- Définition des spécialistes : « *études des formes et fonctions (morphologie et syntaxe)* »

D'après ces définitions nous pouvons dire que le terme de grammaire est ambigu

Selon *l'encyclopédie Universalis* (1997, p) « *la grammaire est un ensemble de règles à respecter donc à apprendre pour pouvoir lire, parler et écrire correctement une langue. La grammaire est une étude qui sert à décrire la morphologie et la syntaxe d'une langue* »

Dans *Grammaire et didactique des langues*, (1991) P. BESSE et PORQUIER

donnent trois acceptions auxquelles renvoie le mot grammaire :

- *La grammaire est la connaissance intériorisée que possède tout locuteur d'une langue, cette dénomination de grammaire intériorisée est proche de celles adoptée par N. CHOMSKY pour qui (tout locuteurs est pourvu de facultés innées qui lui permettent d'intériorisée les règles de fonctionnement de la langue à partir d'un nombre fini de phrases qui le rend capable de produire une infinité de phrase)*

- *Ils définissent la grammaire aussi comme étant la description c'est-à-dire les résultats d'une démarche de catégorisations des unités de la langue et de mise en relation de ces catégories, (Ce sont les parties du discours) leurs paradigmes morphologiques et les règles syntaxiques des approches traditionnelles, l'analyse en constituants et les structures des approches structurales, par exemple)*

- *Et comme une simulation linguistique, il faut entendre par là « la construction abstraite et hypothétique par laquelle on essaie de reproduire, de simuler le mécanisme d'engendrement des phrases formées qu'on postule au sein d'une grammaire intériorisée donnée » (c'est surtout le cas des travaux qui suivent l'approche générative et transformationnelle, laquelle prétend rendre compte explicitement de la compétence du sujet parlant dans une langue données). De cela nous pouvons dire que toute description ou simulation n'est qu'une tentative pour reproduire cette connaissance intériorisée à partir de ses manifestations (parole).*

C'est ce qui correspond à la dichotomie saussurienne qui définit la langue comme un ensemble de connaissances intériorisées de tous les locuteurs d'une langue et la parole qui est la manifestation de ces connaissances intérieures.

Pour notre travail, nous adoptons la définition didactique de la grammaire proposée par J.P Cuq (1996 p. 41).

D'un point de vue strictement didactique, on peut appeler grammaire :

- 1) Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique, organisée de la langue étudiée.
- 2) Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne.

Après avoir défini brièvement la notion de grammaire, il est bon de savoir comment la grammaire est enseignée à l'école moyenne et quelle est sa place dans l'enseignement de français langue étrangère.

Toutes les recherches sur les difficultés rencontrées par les élèves, en matière de maîtrise de la langue débouchent sur le domaine du verbe, qui de plus et pour divers raisons, est toujours le domaine le plus mal maîtrisé par les élèves qu'il s'agit de ses aspects orthographiques ou de ses emplois. Ce domaine du verbe est traité par une partie de l'enseignement grammatical qui porte le nom de conjugaison,

## 2- Définition de la conjugaison ?

La conjugaison est dans les langues flexionnelles, la flexion du verbe, c'est à dire la variation de la forme du verbe. Cette variation de la forme a pour fonction de marquer au niveau de signifiant, les catégories de la personne, du nombre, du mode, du temps, de l'aspect et éventuellement de la voix. Ainsi pour le *dictionnaire de la grammaire d'aujourd'hui*, le nombre maximal des formes de la conjugaison s'obtient par une série d'opération arithmétique simple :

On compte le nombre des tiroirs temporels des modes personnels :

Dix pour l'indicatif, y compris le conditionnel, (cinq simples et cinq composées). Quatre pour le subjonctif (deux simples, deux composées). Deux pour l'infinitif (un simple et un

composée). On multiplie ces nombres par le nombre des personnes (trois au singulier et trois au pluriel pour l'indicatif et le subjonctif, un au singulier, deux au pluriel pour l'impératif). On obtient soixante formes d'indicatif, vingt quatre de subjonctif et six d'impératif, soit quatre-vingt dix formes personnelles.

Faire la conjugaison donc, c'est énoncé, en un ordre donné , la 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> personnes du singulier puis du pluriel, les différentes formes que ce verbe peut avoir d'après le mode, le temps, la personne et le nombre. Les différences apparaissent à la fin du verbe et sont marquées par une terminaison.

Les verbes sont classés, d'après le type de conjugaison, en trois groupes :

- 1<sup>er</sup> groupe : verbes terminés à l'infinitif par « **er** » (sauf aller, envoyer et renvoyer qui est une conjugaison irrégulière). Ex : chanter.

- 2<sup>ème</sup> groupe : verbes terminés à l'infinitif par « **ir** » (et par **issons** à la 1<sup>ère</sup> personne du pluriel du présent de l'indicatif). Ex : finir. (nous finissons).

- 3<sup>ème</sup> groupe : verbes terminés par « **ir** » (et par **ons** à la 1<sup>ère</sup> personne du pluriel du présent de l'indicatif). Ex : venir : (nous venons)

Verbes terminés à l'infinitif par « **oir** ». Ex : savoir.

Verbes terminés à l'infinitif par « **re** ». Ex : apprendre, écrire.

Les verbes des 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> groupes ont une conjugaison régulière qui se conforme à celle prise comme modèles : « chanter » pour le 1<sup>er</sup> groupe et « finir » pour le 2<sup>ème</sup> groupe. Quant à ceux du 3<sup>ème</sup> groupe, ils ont une conjugaison irrégulière : de ce fait, il est nécessaire d'établir un grand nombre de tableaux de conjugaison qu'il convient d'apprendre.

### 3) Définition du verbe

Sur le plan de la morphologie, le verbe est un mot variable qui se conjugue, c'est à dire qui est affecté par plusieurs catégories morphologiques. Ainsi, G. GREVISSE (1993, p. 1118) définit le verbe comme étant « *un mot qui se conjugue c'est à dire, qui varie en mode, en temps, en voix en personne et en nombre* ». Mais une telle définition est contestable, parce que une particularité morphologique seule ne peut être tenue comme définition du verbe lui-même.

Il faut chercher donc la spécificité du verbe au niveau sémantique, comme le fait par exemple GUILLAUME (1965, p. 7) en disant :

« *...le propre du verbe est d'être sous-tendu de temps* ».

Les grammaires scolaires proposent une définition sémantique du verbe, en disant que le verbe exprime une action faites ou subie par le sujet.

Le germaniste J. FOURQUET (1950, p. 76) à fait la remarque suivante : « *Il est évident que, dans nos langues, l'action ou l'état qui forme le contenu sémantique d'un verbe peut également être évoqué par un nom, substantif ou adjectif : bombardement évoque la même représentation que ils bombardent ; le mot procès lui-même, employé pour désigner un contenu spécifiquement verbal, se trouve être un nom !* ».

On peut déduire donc que si bombarder est un verbe, ce n'est pas parce qu'il exprime un procès, puisque bombardement, qui exprime le même procès, est, lui, un nom, c'est cette observation qui a fait que les linguistes cherchent ailleurs que dans la sémantique la raison qui fait qu'un verbe est un verbe.

A. MARTINET, définit en effet le verbe par une fonction spécifique qu'il appelle la *fonction prédicative*, comme on peut le voir dans les deux citations suivantes :

« [...] le verbe peut être défini, sur le plan de la linguistique générale et sans que cela implique son existence dans toutes les langues, comme un monème qui ne connaît d'emplois que prédicatifs. » (1985, p. 160).

« On aura [...] intérêt à réserver le mot « verbe » pour désigner les monèmes qui ne connaissent pas d'autres fonctions que la fonction prédicatives. Tels sont, en français, jette, donne, mange qui ne sauraient assumer une fonction autre que prédicative que sous la forme de participes ou d'infinitifs, c'est à dire en s'adjoignant un monème qui a, dans ce cas, valeur d'affixe de dérivation. » (1967, p. 142).

Ou « l'élément central » de l'énoncé :

« L'élément central autour duquel s'organise l'énoncé est appelé prédicat » (M. MAHMOUDIAN, 1976, p. 145).

Du point de vue fonctionnel, M. MAHMOUDIAN, 1976, p 303). Reconnaît que le verbe présente deux traits définitoires essentiels :

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

b) *Il se combine avec le paradigme des modalités verbales* : un verbe est un monème qui se présente toujours accompagné d'une unité du paradigme des modalités verbales.

#### 4) Définition de la modalité verbale :

En théorie fonctionnelle, la modalité verbale est définie comme « un monème grammatical qui fournit sur l'événement ou l'état décrit par le verbe des précisions relatives au temps, au mode, et à l'aspect ». (L. BAUDRILLAR, 1973, p. 59). M. MAHMOUDIAN ajoute que la modalité verbale est *uninucléaire*, elle ne peut avoir comme noyau qu'un élément de la

classe verbale ; *unirelationnelle*, elle ne peut entretenir qu'un seul type de relation avec son noyau ; absence d'expansion, elle ne peut être le noyau d'une expansion et enfin, les modalités verbales forment un inventaire restreint, elles appartiennent donc à la classe des monèmes grammaticaux. (1976, p. 247),

Ensuite, il continue en disant que la modalité verbale est identifiée par segmentation du syntagme verbal. Par exemple le syntagme verbal /šeršè/ dans il cherchait, peut être segmenté en deux monèmes : le lexème verbal /šerš/ et la modalité « imparfait » /è/. Cette segmentation nous permet de ne pas confondre entre la modalité proprement dite avec ce qu'on appelle souvent désinences ou terminaisons du verbe, et qui sont la réunion de la modalité et du sujet (M. MAHMOUDIAN, 1976, p. 249).

#### 4.1) La morphologie des modalités verbales :

Selon M. MAHMOUDIAN, la morphologie de la modalité verbales est distincte de celle du verbe, par exemple dans un syntagme verbal, /šeršrõ/ dans nous chercherons, il fallait distinguer le lexème verbal /šerš/, l'élément sujet /õ/, pour isoler la modalité « futur » /r/. C'est ainsi à partir du paradigme d'un verbe qui ne subit aucune variation morphologique comme /šâté/ *chanter* qu'on dégage le paradigme des modalités en soustrayant le lexème du syntagme verbal. Par exemple, à partir de /il šât/ *il chante* et /il šâtè/ *il chantait*, on obtient zéro comme signifiant de la modalité « présent » et /è/ pour la modalité imparfait.

Il s'ensuit en disant que les modalités verbales peuvent avoir un signifiant continu ou discontinu. Elle a un signifiant continu dans les syntagmes verbaux ayant un élément par exemple /šeršè/ dans il cherchait : la modalité imparfait se réalise /-è/. Dans les syntagmes verbaux tels que /a...šeršé/ dans il *a cherché*, le signifiant de la modalité est discontinu : /a...é/ pour le passé composé.

Bien souvent, dans les manuels scolaires l'étude des modalités verbales est limitée à l'aspect morphologique. Or, il n'existe pas de la langue sans syntaxe car toutes les unités linguistiques entretiennent entre elles et avec le reste de l'énoncé un certain nombre de relations.

#### **4.2) La syntaxe des modalités verbales :**

On appelle la syntaxe la partie de la grammaire décrivant les règles par lesquelles se combinent en phrases les unités significatives.

##### **4.2.1 L'opposition et la neutralisation :**

Selon M. MAHMOUDIAN, les modalités n'ont pas d'expansion propre. Leur combinatoire peut être envisagée de deux points de vue :

- Les modalités entrent en opposition les unes avec les autres.
- La coordination des syntagmes verbaux subit des restrictions en ce qui concerne le choix des modalités. Il en va de même pour les modalités des propositions subordonnées.

Dans les contextes neutres, le choix de la modalité est nécessaire car elles entrent le plus souvent en opposition : le choix d'une modalité exclut les autres, et le remplacement d'une unité change le sens de la phrase. Par exemple :

*le professeur explique la leçon.*

*le professeur a expliqué la leçon.*

*Le professeur expliquera la leçon.*

Dans ces exemples, l'opposition des modalités « présent », « passé », « futur » est significative, le remplacement d'une unité entraîne un changement de signifié.

En outre, dans certains énoncés le choix de la modalité est imposé par le contexte. Par exemple : *il faut que tu viennes. Au cas où tu viendrais...*

Dans ces deux exemples, le choix d'un subjonctif est imposé par le contexte «

#### **4.2.2 La coordination :**

Les modalités verbales ne sont coordonnables qu'avec la répétition du lexème verbal, par exemple : il travaille et il travaillera. Ou bien, la présence d'un élément contextuel supplémentaire (adverbes, substantifs autonome). Par exemple : (autrefois) je visitais cet endroit et nous y retournons un jour. L'insertion du substantif autonome « *un jour* » et l'adverbe « *maintenant* »t rendent la coordination plus plausible.

Nous concluons donc disons que la morphologie des modalités verbales concerne les variations formelles que peuvent subir les signifiants des monèmes sans que change le contenu du signifié. Ce changement qui n'est pas un choix du locuteur est conditionné par le contexte. Tandis que, la syntaxe concerne la combinaison des monèmes résultants d'un choix significatifs du locuteur.

On voit par là qu'il faut distinguer les difficultés de type différent dans l'étude du système verbal selon qu'elles affectent la morphologie ou la syntaxe.

#### **4.3) La sémantique des modalités verbales :**

Pour F. SAUSSURE, (1962, p. 7) les modalités verbales sont des unités à deux faces « *unissant une expression phonique à un contenu sémantique* ».

Le signifiant ayant été l'objet d'étude dans l'étude morphologique des modalités verbales, il nous reste à étudier le signifié, qui donne un certain type d'informations sur le procès ou l'état d'écrit par le verbe.

Les travaux menés jusqu'à présent partent de différentes hypothèses :

Pour P. IMBS, la somme des emplois d'une forme constitue sa valeur. Le présent, par exemple, peut avoir les valeurs suivantes :

- le présent d'habitude
- le présent des vérités générales
- le présent des proverbes
- le présent des morales
- le présent de définition
- le présent historique
- le présent descriptif
- le présent prophétique
- le présent inclusif

Tandis que, l'hypothèse de L. BAUDRILLARD, considère que les modalités ont chacune plusieurs signifiés discontinus dont chacun se réalise dans un contexte donné. Pour L. BAUDRILLARD, chaque signifié a deux traits sémantiques : le mode et le temps :

Le temps : il se divise en passé, présent, futur. Une modalité peut appartenir à une tranche de temps ou à une autre.

Le mode : il est envisagé comme une opposition de type « certain/non certain ».

En résumé, chaque modalité peut avoir, selon les contextes, l'une des six variantes de signifier :

- 1 : « présent certain »
- 2 : « présent non certain »
- 3 : « futur certain »
- 4 : « futur non certain »
- 5 : « passé certain »

6 : « passé non certain »

L'imparfait, par exemple, peut avoir les signifiés :

« Passé certain » dans : il travaillait.

« Passé non certain » dans : sans toi, il se noyait.

Cette hypothèse, nous paraît –t-il, à l'avantage de rendre compte avec rigueur du signifié de chaque modalité. Ainsi, des modalités au signifiant différent et présentant un syncrétisme des signifiés sont clairement mises en évidence et inversement, les variations, selon les contextes, du signifié d'une modalité, sont facilement observables.

En effet, la plupart des grammaires présentent les « temps grammaticaux » comme un ensemble apparemment cohérent où chaque forme verbale reçoit des caractérisations en terme de mode, temps et aspect. Comme elles attribuent à chaque temps une série de « valeurs ». Selon M. MAHMOUDIAN, le **mode** est défini comme l'attitude du sujet parlant par rapport au processus exprimé par le verbe. Il est défini aussi comme étant, la façon dont on considère un fait, par exemple :

Je *viens* est une 1<sup>ère</sup> personne du singulier de l'indicatif **présent** du verbe « venir ».

Nous souhaitons que *tu viennes* est une 2<sup>ème</sup> personne du singulier du subjonctif **présent** du verbe « venir ».

Dans les deux exemples, le **temps** est identique (présent), mais le **mode** est différent. Le premier exemple nous indique simplement le fait tel qu'il se produit ; c'est un fait réel. Dans le second exemple, l'utilisation du subjonctif nous permet d'exprimer un souhait, une volonté, mais contrairement au premier exemple le fait n'est pas encore réel puisque nous ne sommes pas sûrs qu'il se réalisera.

Pour cela, il existe des modes personnels et des modes impersonnels ; au sein des modes personnels, les verbes varient en personnes .On parle alors de verbes conjugués. Ces modes sont en nombre de quatre :

Indicatif : permet d'exprimer des faits réels. Ex : je pars. Le subjonctif : permet d'exprimer des faits relevant du souhait, du désir, etc. Ex : j'aimerais que tu viennes. Le conditionnel : permet d'exprimer des faits éventuels ou dépendants d'une condition. Ex : si j'avais toujours vingt ans, je ferais le tour du monde. L'impératif : permet d'exprimer un ordre. Ex : travaille !

Les modes impersonnels, sont les modes au sein desquels les verbes ne varient pas en personne. On parle alors de verbe non conjugué, ils sont au nombre de deux : l'infinitif et le participe.

A la différence du mode, nous présentons succinctement les notions de temps et d'aspect.

# Chapitre IV:

## Temps et aspect

## 1/ Temps

Pour parler de l'information temporelle véhiculée par le temps, on a besoin d'un axe unidimensionnel du temps sur lequel on peut situer les moments à considérer.

Depuis REICHENBACH (1947), on pense que trois moments sont nécessaires dans la référence temporelle : a) Le moment de locution, moment où l'on prononce un énoncé. B) Le moment d'un événement situé par rapport au moment de locution. C) A propos duquel on affirme un autre événement. Par exemple dans la phrase : *Quand ils sont arrivés à la maison, il pleuvait*. Le moment de locution, est le moment où le locuteur prononce cet énoncé. La proposition *quand ils sont arrivés à la maison* (second moment), marque qu'il s'agit d'un événement du passé par rapport au moment de locution et qui constitue en même temps lui-même un repère, à propos duquel le locuteur affirme un autre événement, *il pleuvait* (troisième moment).

La catégorie grammaticale de temps désigne en général les rapports entre le moment de locution pris comme repère et une situation ou un événement dont on parle par rapport à ce repère. Si l'événement dont on parle est antérieur au moment de locution, c'est le passé, s'il est situé simultanément, c'est le présent, et s'il est postérieur, c'est le futur.

Pour conclure sur cette notion du temps, nous disons que le temps permet d'exprimer à quel moment se situe un fait sur l'échelle du temps, soit avant, pendant ou après par rapport au moment où l'on parle ou par rapport à un autre moment de référence. Par ailleurs, s'il existe différents temps pour exprimer le passé, le présent et le futur, c'est non seulement de véhiculer des informations d'ordre temporel, mais ils expriment aussi de quelle manière est envisagée le déroulement du procès : une telle information est de l'ordre de l'aspect.

## 2/ Aspect

De nombreuses études ont été consacrées à l'explication de la notion d'aspect. Mais dans le cadre de notre travail, il est impossible de présenter la diversité des conceptions entre les grammaires dites traditionnelles et de ceux qui représentent des théories linguistiques modernes. De ce fait, nous nous proposons de résumer l'essentiel de cette étude.

Selon le dictionnaire de la linguistique, l'aspect est « une catégorie grammaticale qui exprime la représentation que se fait le sujet parlant du procès exprimé par le verbe (ou par le nom d'action), c'est à dire la représentation de sa durée, de son déroulement et de son achèvement. »

Cette catégorie grammaticale qui est une caractéristique du verbe est encore définie comme « *le point de vue ou la manière dont le locuteur considère le procès* » (MAROUZEAU : 31, MOUNIN : 41, DUBOIS et al : 53). Selon M. MAHMOUDIAN, l'aspect considère l'action dans son déroulement. Ce déroulement de l'action peut être considéré sous divers angles, d'où la diversité des aspects possibles, selon qu'on envisage le commencement (inchoatif), l'achèvement (perfectif), la durée (duratif), la répétition (itératif)...

### 2.1. Différents moyens linguistiques porteurs des notions aspectuelles

Parmi les différents moyens linguistiques porteurs de diverses notions aspectuelles (D. MAINGUENEAU, 1981), on peut relever d'abord les morphèmes qui expriment la répétition (*recommencer*), l'itérativité d'un procès (*toussoter*) ou le changement d'état (*rougir*, *scandaliser*, *caraméliser*). Le lexique verbal, en particulier, la sémantique du verbe lui-même contient également la notion de changement d'état (*naître*, *mourir*, *vieillir*), la notion de durée (*éclater*, *dormir*), et les phases d'un procès (*s'endormir*, *s'envoler*).

On inclut en général le complément du verbe dans les notions aspectuelles exprimées par le lexique verbal (*courir trois kilomètres*, *aller à l'école*, *manger une pomme*). Les adverbes

et les compléments circonstanciels de temps, ainsi que les périphrases verbales expriment également la fréquence (*souvent, tous les jours*) et les phases (*commencer à, se mettre à, finir de, cesser de, achever de*). La flexion verbale est un autre porteur important de la notion d'aspect (ex. *il chantait/il chanta*). Parmi ces divers moyens véhiculant les notions d'aspect, nous parlerons de la morphologie verbale (aspect grammatical) et la sémantique du verbe (aspect lexical), qui sont les plus étudiés.

### 2.1.1. Aspect grammatical

L'aspect grammatical désigne les notions temporelles véhiculées par la flexion verbale. Ces notions temporelles désignées sont appelées souvent l'aspect *accompli* et l'aspect *inaccompli* (ou l'aspect *perfectif* et l'aspect *imperfectif*). Par exemple, en français, les formes verbales simples et composées sont considérées comme marquant respectivement l'aspect inaccompli et accompli. Selon D. MAINGUENEAU, l'aspect perfectif présente le procès comme « un tout indivisible, saisit du dehors dans toutes les phases de son déroulement, comme une sorte de point apparu à un moment déterminé (il écrivit) ». Tandis que l'aspect imperfectif, « saisit le procès de l'intérieur, dans son déroulement, sans prendre en compte son début et sa fin (il écrivait) ». (1999, p. 67).

### 2.1.2. Aspect lexical

L'aspect lexical (*Aktionsart*) désigne les notions temporelles incluses dans la sémantique du prédicat minimal, comprenant le verbe et son argument (ex. *finir le devoir*). Cette notion a été introduite en Allemagne dans les années vingt pour distinguer d'une part, le mode d'action qui est imposé par le sens du verbe et qui appartient à une catégorie lexicale, et d'autre part, l'aspect, qui dépend en principe du locuteur. L'aspect lexical indique « *le temps nécessaire à la réalisation du procès indiqué par le verbe* » (Wilmet, 1976) ou « *une qualité sémantique invariante du verbe* ».

Différents types de classements de l'aspect lexical sont proposés par des linguistes. Nous citerons à titre d'exemple D. MAINGUENEAU, (1999, p. 65) qui propose l'aspect lexical en quatre oppositions :

- Itératif/unique : dans le cas d'une itération le procès est répété ; ainsi *sautiller* (itératif) s'oppose à *sauter* (unique).
- Inchoatif/non-inchoatif : l'inchoativité marque l'entrée graduelle dans un état (*jaunir*). Ces verbes peuvent être paraphrasés soit par devenir + adjectif (s'affaiblir → devenir faible), soit par rendre + adjectif (assouplir → rendre souple).
- Ponctuel/duratif : on ne peut pas dire « il pleut en un instant » ni « il ferme longtemps la porte » ; si ce dernier verbe est « ponctuel » (ou momentané), l'autre est dit « duratif ».
- Conclusif/non-conclusif : les verbes conclusifs sont des verbes dont le procès tend vers son achèvement (acheter, mourir) tandis que les verbes non-conclusifs pas vers un terme (détenir, habiter).

Il est inévitable qu'il existe une ressemblance entre aspect et mode d'action. On observe que l'*aspect lexical* s'associe la plupart du temps avec l'*aspect grammatical* : les verbes dits *perfectifs* qui contiennent un terme (*acheter, sortir*) prennent souvent une flexion à aspect accompli (en français, formes verbales composées), et les verbes dits *imperfectifs* qui ne contiennent pas de terme (*dormir, courir*), la flexion à aspect inaccompli (formes verbales non composées). Mais il arrive que les verbes perfectifs prennent une flexion à aspect inaccompli, par exemple, à l'imparfait. Dans ce cas, l'énoncé peut prendre une valeur itérative (*La marquise sortait à cinq heures* dans RIEGEL *et al.* 1994).

## 2.2. Notions aspectuelles

Le classement de différentes notions aspectuelles fait l'objet de nombreuses études. Nous en présenterons quelques exemples.

### 2.2.1. GREVISSE

GREVISSE (1990) distingue, indépendamment des moyens linguistiques qui les expriment, l'aspect : instantané (« *un éclair brille* »), duratif (« *je suis en train de bêcher* »), inchoatif ou ingressif (« *il s'endort* »), itératif (« *elle buvotte son vin* »), accompli (« *je finis d'écrire...* »), Imperfectif (« *j'écrivais* »), et l'aspect de proximité dans le passé ou dans le futur (« *Je viens d'écrire ; je vais partir* »).

### 2.2.2. RIEGEL, PELLAT, et RIOUL

RIEGEL, PELLAT, et RIOUL (1994) relèvent six oppositions entre deux aspects et une catégorie sans opposition, ce qui donne au total treize aspects qui se réalisent par divers moyens linguistiques : aspects accompli (flexion verbale, formes composées) et inaccompli (flexion verbale, formes simples), aspects perfectif (*Aktionsart*, *casser*) et imperfectif (*Aktionsart*, *manger*, *marcher*), aspects sécant (imparfait) et non-sécant (passé simple), aspects inchoatif (*se mettre à*, *commencer à*, *s'endormir*, *s'envoler*, *rougir*, *blanchir*) et terminatif (*finir de*, *cesser de*, *achever de*, *terminer de*), aspects semelfactif et itératif (*radoter*, *répéter*, *sautiller*, *Il va/allait au théâtre souvent/ quelquefois/ parfois*), et aspect progressif (*être en train de*, *Madame se meurt*).

Selon certains linguistes (Brunot, Guillaume, Wagner et Pinchon Imbs...), en français, une même forme verbale exprime à la fois le temps et l'aspect.

Ex : l'indicatif présent (il pleut) indique une action qui a lieu au moment de la parole (valeur temporelle) et qui n'est pas achevée (valeur aspectuelle). Par contre le passé composé (il a plu) indique une action qui a eu lieu à un moment du passé (valeur temporelle) et qui est achevée (valeur aspectuelle).

### 2.2.3. MAHMOUDIANT

En français, les seuls aspects identifiables formellement figurent dans l'opposition « accompli » et « non accompli », correspondant en principe aux formes simples et composées. Ou, en termes guillaumiens : l'aspect *tensif* (en train de s'accomplir) s'oppose à l'aspect *extensif* (état succédant à la tension qui a atteint son terme). Ainsi, le passé composé est l'accompli du présent.

Mais il n'y a pas de régularité véritable comme le montre M. MAHMOUDIAN dans les exemples suivants :

- 1) À cette heure-ci, je déjeune.
- 2) À cette heure-ci, j'ai déjeuné.
- 3) Cet été, j'ai déjeuné tous les matins avec mes enfants.
- 4) Cet été, je déjeunais tous les matins avec mes enfants.

L'opposition « non accompli »-« accompli » se réalise en (1)-(2) mais non en (1)-(3) comme le prouve la substitution possible de l'imparfait au passé composé en (4). (1976, p.276).

L'explication aspectuelle, même quand elle se construit à partir des temps, s'appuie sur le contexte et sur la sémantique. Selon M. MAHMOUDIAN, (1996, p. 279) la modalité verbale n'est pas seule à caractériser d'un point de vue temporel le procès ou l'état décrit par le verbe. D'autres éléments interviennent : adverbes (hier...), syntagmes autonomisés (dans la soirée...), indicateurs de relation (si, après que...). Il continue en disant que chaque modalité a plusieurs sens discontinus dont chacun se réalise dans un type de contexte. Par exemple l'imparfait a le sens de « passé » + « certain » dans l'exemple suivant : Il travaille chez lui. Et de « passé » + « non certain » dans cet exemple : un pas de plus, je tombais. (1996, p. 280).

A partir des traits temporels et modaux que nous venons de citer là-dessus, nous constatons que la valeur sémantique d'une modalité ne doit pas être confondue avec celle de son contexte. Prenant à titre d'exemple, le « présent » qui « sans contexte » a la valeur de « présent certain ». Mais il peut avoir tous les traits sémantiques temporels et modaux s'il est accompagné d'un contexte. Par exemple, c'est un « futur certain » dans *je pars demain*, un « futur non certain » dans *si je gagne la course dimanche*, un « passé certain » dans *hier, il travaille comme un fou, aujourd'hui il ne fait rien*.

M. MAHMOUDIAN, (1976, p. 283) propose un classement des sens de quelques modalités dans les contextes les plus fréquents. (Rappelons que nous désignons par p1, le prédicat verbal principal, par p2 le prédicat verbal subordonné.)

Niv prédicat	Contexte	Temps	Mode	Exemples
P1	Contexte neutre (1) Hier, de mon temps...	Passé	Certain	Il travaillait Hier, il travaillait
P2	Pendant que, lorsque, parce que... Si (1) (non hypoth) Relatives	Passé	certain	Il a plu pendant que je dormais S'il sortait, on le montrait du doigt Je connais la personne qui te parlait
P1	Phrase nominale : sans toi, un pas de plus	Passé	Non certain	Sans toi, il se noyait Encouragé, il faisait un miracle
P1	apposition	Passé	Non certain	Tu n'étais pas là, il se noyait
P1	Juxtaposition : 2 imparfaits Juxtaposition : cond.passé, imparfait Si+p2 imparfait ou plus-que-parfait	passé	Non certain	Tu n'aurais pas été là, il se noyait Il se noyait, si tu n'étais pas arrivé
P1	Contexte neutre (2) Restriction lexical : venir, vouloir- nécessité d'un interlocuteur (variation avec présent)	Présent	Certain	Je venais (viens...) vous demandez un renseignement On m'a dit que vous étiez chez vous
P2	P1 au passé+que	Présent ou passé	certain	
P2	P1 au passé+que+demain (p1=dire et penser,...)	futur	certain	On m'a dit que vous étiez chez vous demain
P2	Si (2) (hypothétique)	Présent ou futur	Non certain	Si je trouvais ce renseignement, je gagnerais le concours

Ces exemples montrent que plusieurs modalités présentent la même signification dans certains contextes. Mais le propre de chaque modalité, c'est que « l'ensemble de ses emplois et significations ne recouvre complètement celui d'aucune autre modalité » (M. MAHMOUDIAN, 1976, p. 28).

Etant donné que, notre travail se limite à l'étude des temps de base de la narration qui sont ; l'imparfait et le passé simple, nous sommes donc dans l'obligation de les décrire sur les plans morphosyntaxique et sémantique.

## **Chapitre V:**

**Présentation des modalités : passé  
simple/imparfait.**

## 1- Le passé simple

Le passé simple, qui n'est plus en usage dans la langue parlée, n'a pas pour autant disparu de la langue écrite. Ce temps est appelé aussi « passé défini » ou « passé factuel » (C. TOURATIER.1996, p. 101), ce qui veut dire que le passé simple exprime effectivement le temps en situant dans le passé le procès (action exprimée par le verbe) auquel il est appliqué, et qu'en même temps il présente le procès ainsi situé dans le passé comme un fait, c'est-à-dire comme quelque chose de parfaitement délimité, et du même coup de nettement identifiable et isolable en tant que tel dans l'ensemble de ce qui est passé. H. STEN, envisage le même genre de définition, quand il écrit :

*« On peut illustrer la valeur du passé simple par cette figure : —*

*Il s'agit d'une action passée qui a commencé, qui s'est sans doute déroulée (mais cette phase n'intéresse pas) et qui a pris fin. [...] et on comprend qu'on ait pu dire que ce temps sert à constater, de façon objective, des faits passés. »* (1952, p. 97). Il est le temps du récit par excellence, il constitue d'après H. STEN (1952, p. 69) le « squelette » du récit, c'est-à-dire qu'il est le seul apte à construire une chronologie événementielle. H. WEINRICH, (1973, p. 176) appelle le passé simple le « premier plan du récit » et qu'il définissait par « *tout ce qui advient, ce qui bouge, ce qui change* ».

### 1-1 Description morphologique de la modalité du passé simple.

Il est d'abord important de distinguer la morphologie de la morphématique. Celle-ci, est l'étude qui décrit et surtout identifie les morphèmes, c'est-à-dire des unités significatives minimale et par conséquent des unités à deux faces (A. MARTINET, 1967, p. 14-16). Elle s'intéresse à la fois au signifiant et au signifié des unités significatives, encore appelées unités de première articulation. A. MARTINET, préfère en effet appeler monème l'unité significative insécable que la majorité des linguistes dénomme traditionnellement morphème.

La morphologie, est définie selon la grammaire traditionnelle comme étant l'étude des formes des mots (flexions et dérivation) par opposition à l'étude des fonctions ou syntaxe. Tandis qu'en linguistique moderne, le terme de la morphologie a deux acceptions :

- C'est la description des règles qui régissent la structure interne des mots, c'est à dire les règles de combinaison entre les morphèmes racines pour constituer des « mots » et la description des formes diverses que prennent ces mots selon la catégorie de nombre, de genre, de temps, de personne et selon le cas (flexion nominale ou verbale), par opposition à la syntaxe qui décrit les règles de combinaison entre les morphèmes lexicaux (morphèmes, racines et mots) pour constituer des phrases.

- Ou bien c'est la description à la fois des règles de la structure interne des mots et des règles de combinaisons des syntagmes en phrase. La morphologie se confond alors avec la formation des mots, la flexion et la syntaxe, et s'oppose au lexique et à la phonologie. En ce cas, on dit plutôt morphosyntaxe.

*Les variations morphologiques du passé simple :*

M. MAHMOUDIAN propose un inventaire morphologique dont il retient d'abord la forme de la modalité dans les syntagmes à la personne 3 : ces syntagmes étant, de loin, les plus fréquents, on note ensuite les variations éventuelles qu'il subit selon la personne du sujet.

Personne 3	Personne 1	Personne 4	Personne 5	Personne 6
/a/	/e/	/am/	/at/	/ɛr/
/i/		/im/	/it/	/ir/
/y/		/ym/	/yt/	/yr/
/ẽ /		/ẽm /	/ẽt /	/ẽr /

TERMINAISONS AU PASSÉ SIMPLE			
<b>ai, as, a, âmes, âtes, èrent</b>			
<b>is, is, it, îmes, îtes, irent</b>			
<b>us, us, ut, ûmes, ûtes, urent</b>			
<b>ins, ins, int, îmes, îtes, inrent</b>			

ER	IR (ISSANT)	RE	DRE
Je coupai	Je remplis	Je fis	Je rendis
Tu coupas	Tu remplis	Tu fis	Tu rendis
Il coupa	Il remplit	Il fit	Il rendit
Ns coupâmes	Ns remplîmes	Ns fîmes	Ns rendîmes
Vs coupâtes	Vs remplîtes	Vs fîtes	Vs rendîtes
Ils coupèrent	Ils remplirent	Ils firent	Ils rendirent
IR (ANT)	OIR	AÎTRE	OÎTRE
Je courus	Je reçus	Je parus	Je crûs
Tu courus	Tu reçus	tu parus	Tu crûs
Il courut	Il reçut	Il parut	Il crût
Ns courûmes	Ns reçûmes	Ns parûmes	Ns crûmes
Vs courûtes	Vs reçûtes	Vs parûtes	Vs crûtes
Ils coururent	Ils reçurent	Ils parurent	Ils crurent
TENIR	VENIR	METTRE	PRENDRE
Je tins	Je vins	Je mis	Je pris
Tu tins	Tu vins	Tu mis	Tu pris
Il tint	Il vint	Il mit	Il prit
Ns tînmes	Ns vînmes	Ns mîmes	Ns prîmes
Vs tîntes	Vs vîntes	Vs mîtes	Vs prîtes
Ils tinrent	Ils vinrent	Ils mirent	Ils prirent
COUDRE	VAINCRE	POUVOIR	SAVOIR
Je cousis	Je vainquis	Je pus	Je sus
Tu cousis	Tu vainquis	Tu pus	Tu sus
Il cousit	Il vainquit	Il put	Il sut
Ns cousîmes	Ns vainquîmes	Ns pûmes	Ns sûmes
Vs cousîtes	Vs vainquîtes	Vs pûtes	Vs sûtes
Ils cousirent	Ils vainquirent	Ils purent	Ils surent

D'après ce tableau, on constate que la morphologie de la modalité passé simple est irrégulière notamment avec les verbes du 3<sup>ème</sup> groupe.

Selon donc la voyelle de terminaison, on distingue trois types de passé simple :

- Passé simple en –a pour les verbes du 1<sup>er</sup> groupe, ex : il coupa.
- Passé simple en –i pour les verbes du 2<sup>ème</sup> groupe, ex : il remplit. Et pour certains verbes du 3<sup>ème</sup> groupe, ex : elle fit.
- Passé simple en –u pour certains verbes du 3<sup>ème</sup> groupe, ex : elle put.
- Tandis que les verbes tenir et venir ainsi que leur composés ont un passé simple en -un.

## 1-2 Valeurs et emplois temporels du passé simple

Lorsqu'on trouve dans un récit plusieurs passés simples employés à la suite les uns des autres, la valeur de « passé factuel » est peut être claire.

### 1-2-1 Succession chronologique :

Les différents verbes au passé simple correspondent à des faits successifs, c'est-à-dire à une série d'événements où le premier précède le second et fini quand le second commence.

### 1-2-2 Valeur aspectuelle ponctuelle :

On reconnaît souvent au passé simple une valeur aspectuelle que l'on qualifie, suivant les cas, de ponctuelle, de non durative ou de non répétitive. Toutefois la valeur propre du passé simple n'est pas véritablement de réduire à une sorte de point dépourvu de durée un événement passé, mais « *de le présenter comme un fait, c'est à dire comme un événement isolé et délimité dans sa globalité de fait objectif, ainsi que peut l'être une date dans un livre d'histoire.* » (C. TOURATIER, 1996, p. 104).

Souvent, dans les manuels scolaires et dans la plupart des ouvrages de la grammaire usuelle, les valeurs du passé simple sont présentées de cette manière.

- a) Le passé simple peut traduire un fait complètement achevé à un moment déterminé du passé : *l'autre jour, je vis un beau paysage*
- b) Le passé simple marque la succession des faits, c'est le temps du récit par excellence ou le passé simple de narration : *la jeune fille écrivit la lettre. Mais elle se plaignit d'être fatiguée et elle monta dans sa chambre.*
- c) Le passé simple exprime une action soudaine dans le passé : *je me promenais dans le bois, je vis surgir devant moi un chien.*
- d) Le passé simple peut marquer une action brève dans le passé, cette action ne dure pas : *je fis mon devoir.*
- e) Par rapport à l'imparfait, le passé simple exprime une action qui dure moins longtemps que celle de l'imparfait: *Les cartes s'épalaient sur la roche et chacun étudiait un itinéraire possible. Paul, qui connaissait la région, nous proposa un sentier qui évitait les éboulis trop dangereux. Nous approuvâmes sans réserve.*

## 2- L'imparfait

L'imparfait comme son nom l'indique, est un temps du passé qui n'est pas « parfait », il ne signale ni le début, ni la fin d'une action. Il présente l'action comme entraînée de se réaliser. Au moment de l'événement, l'action est déjà commencée et n'est pas encore terminée. Il signifie moins le caractère « passé » que le caractère « non actuel » (C. TOURATIER, 1996, p. 107) du procès auquel il s'applique. Quand il est appliqué au domaine temporel, il prend alors la valeur de « non actuel » (au point de vue du temps), c'est-à-dire « non présent » ou « passé ». C'est la valeur temporelle qu'on lui reconnaît traditionnellement et qu'il présente notamment dans le récit. Cette valeur en fait le temps, des faits répétés dans le passé ou de la description dans le passé. Il est donc exclu de la trame événementielle. Ainsi que,

H. WEINRICH, le nomme l' « arrière-plan narratif ». H. STEN, représente le signifié de l'imparfait à l'aide du schéma suivant :

R. WAGNER (1939, p. 320) a proposé une définition de la signification temporelle de l'imparfait qui serait un excellent commentaire du schéma de H. STEN. « *L'imparfait a cette particularité de traduire des actions ou des états passés, en tant que tels, sans les enclore dans les limites de leur réalisation, sans les présenter comme ayant eu de commencement ni de fin* »

## 2-1 Description morphologique de la modalité de l'imparfait :

Il est représenté, selon Karel Van den Eynde et Claire Blanche-Benveniste, par /i / « devant voyelle et par /e / dans les autres cas » (1970, p.414), ou selon A. MARTINET, par /...i.../ « lorsque [l'] « imparfait » coexiste avec [la] « première ou deuxième personne du pluriel », et par /...e.../lorsqu'il coexiste avec d'autres « personnes » (1967, p. 106).

### Terminaisons de l'imparfait

1 <sup>er</sup> groupe	2 <sup>ème</sup> groupe	3 <sup>ème</sup> groupe
J'aimais	Je finissais	Je venais
Tu aimais	Tu finissais	Tu venais
Il aimait	Il finissait	Il venait
Nous aimions	Nous finissions	Nous venions
Vous aimiez	Vous finissiez	Vous veniez
Ils aimaient	Ils finissaient	Ils venaient

## 2-3 Valeurs et emplois temporels de l'imparfait

### Dans une énonciation de récit :

En raison de sa valeur temporelle, l'imparfait n'a plus que la possibilité d'affecter parmi les procès passés ceux qui n'appartiennent pas à la succession chronologique de la trame événementielle (ou la narration proprement dite)

#### 2-3-1 Début de récit :

On le trouve notamment au début d'un récit, quant la trame événementielle n'est pas encore mise en place et « *qu'il s'agit simplement d'indiquer au destinataire qu'il est question de données passées* »( C. TOURATIER, 1996, p. 113). Exemple de début d'un récit :

Il était une fois... ou un jour...

#### 2-3-2 Description et fond de décor :

On trouve aussi l'imparfait dans les descriptions et le fond de décor, c'est à dire pour des actions ou des états qui n'appartiennent pas à la trame événementielle, mais qui sont chargés de situer ou de préciser un ou plusieurs événements de cette trame.

#### 2.3.3 Commentaires et explications :

Selon P. IMBS, c'est à l'imparfait que se mettent « *les commentaires ou réflexions sur l'action principale* » (1968, p. 91). Et les explications ou le développement qui permettent de mieux cerner un événement.

Pour conclure, on peut dire que l'imparfait n'est pas seulement dans un récit le temps de « l'arrière plan » comme le dit H. WEINRICH, c'est à dire de la description et de décor, mais il convient pour tout ce qui n'appartient pas à la trame événementielle du récit, pour tout ce qu'on pourrait appeler les « parenthèses ou les suspensions narratives » (C. TOURATIER, 1996, p. 120). « *Mais ces parenthèses n'en sont pas moins d'une certaine façon narratives, puisqu'elles*

*font partie intégrante du récit, et qu'elles contribuent tout comme la trame événementielle, à mettre en place l'intrigue construite par le narrateur, qui est la raison d'être et l'essence même du récit. »(Ibid.)*

Dans les manuels scolaires et dans la plupart des ouvrages de la grammaire usuelle, les valeurs de l'imparfait sont présentées ainsi.

- a) L'imparfait marque une action passée : *avant mon accident, j'habitais à la campagne et je me rendais au travail en voiture.*
- b) L'imparfait marque un fait en train de se dérouler dans la durée (au passé), qui n'est pas achevé, donc une action imparfaite : *comme le soir tombait, l'homme arriva.*
- c) L'imparfait est le temps de la description d'une scène : *l'arbre de couche était couvert de poussière et le grand chat maigre dormait dessus*
- d) L'imparfait peut indiquer aussi des faits habituels : *le dimanche, nous allions aux moulins par bandes*
- e) L'imparfait peut traduire aussi un fait présent ou futur après un « si » marquant l'hypothèse ou la supposition c'est-à-dire : si + imparfait de l'indicatif= conditionnel présent : *si j'étudiais, je réussirais.*
- f) On utilise l'imparfait pour exprimer qu'une action aurait sur le point de produire : *un pas de plus et je tombais.*
- g) L'imparfait peut impliquer un présent que l'on veut atténuer : *j'allais vous demander la permission de sortir.*
- h) L'imparfait peut avoir une valeur itérative : *il toussait (il toussait plusieurs fois).*

### 3- Valeurs et usages narratifs de l'opposition imparfait/passé simple

Les descriptions des pratiques langagières des locuteurs français ont conduit les linguistes à dresser des inventaires de ces monèmes grammaticaux spécifiques aux codes oral et écrit et à chaque registre de langue. Ces unités linguistiques sont classées dans trois registres :

Dans le premier, appelé registre standard, sont intégrées toutes les modalités qui « peuvent être considérées comme faisant partie de l'usage de tous les francophones aussi bien à l'oral qu'à l'écrit » M. MAHMOUDIAN (1976, p. 252). Dans le second, les modalités appartiennent à des variétés régionales et idiolectales. Enfin, dans le troisième registre, sont incorporées toutes celles du registre soutenu ou littéraire. Nous avons donc :

A) Registre standard :

*Formes simples* : présent, imparfait, futur, subjonctif, subjonctif et impératif.

*Formes périphrastiques* : futur périphrastique I et futur périphrastique II

B) Variétés idiolectales et régionales :

*Formes surcomposées* : passé surcomposé, plus- que- parfait surcomposé, futur antérieur surcomposé, subjonctif passé surcomposé.

C) Registre recherché (littéraire) :

*Formes simples* : passé simple, subjonctif imparfait.

*Formes composées* : passé antérieur, subjonctif plus-que-parfait.

#### 3-1 Théorie de BENVENISTE

E. BENVENISTE, (1966, p. 239), classe ces temps de la conjugaison selon leur rôle et leur usage réel dans le discours contemporain. Il confirme dans l'étude des « *relations de temps dans le verbe français* » que toutes ces formes ne s'emploient pas comme les membres d'un « *système unique* » mais ils se distribuent en « deux systèmes » distincts et

complémentaires. Ces deux systèmes manifestent deux plans d'énonciations différents, que nous distinguerons comme celui de « l'histoire » et celui de « discours ».

« *L'énonciation historique, aujourd'hui réservée à la langue écrite, caractérise le récit des évènements passés* ». Il poursuit en précisant « *qu'il s'agit de la présentation des faits survenus à un certain moment du temps sans aucune intervention du locuteur dans le récit* ». Il ajoute un peu plus loin (p. 241) que « *les évènements sont posés comme ils se sont produits à mesure qu'ils apparaissent à l'horizon de l'histoire. Personne ne parle ici : les évènements semblent se raconter eux-même* ».

Le discours, par contre, suppose « *un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque sorte* » (E. BENVENISTE, 1966, p. 242). Cette distinction entre histoire / discours, entraîne une classification des temps :

L'énonciation historique, comporte trois temps : le passé simple (passé indéfini), l'imparfait (y compris la forme en –rait dite conditionnel), le plus-que-parfait, il admet aussi le prospectif (imparfait de « aller » et de « devoir » +infinitif) et le présent intemporel tel que le présent dit de définition. Tandis que, l'énonciation de discours admet tous les temps, sauf l'aoriste simple et composé (passé simple, passé antérieur).

A l'instar de la théorie de BENVENISTE, tous les linguistes n'admettent pas que le choix entre imparfait et passé simple soit entièrement réglé par l'aspect. De fait, si l'on ne se limite pas aux frontières de la phrase, on constate que les temps jouent un rôle dans l'organisation textuelle. Avec les oppositions aspectuelles, nous en restons au niveau de la micro-syntaxe et dans le cadre trop étroit de la phrase : il faut donc aller au-delà.

### 3-2 La théorie de WEINRICH

L'opposition imparfait / passé simple peut se comprendre à l'aide des notions d' H. WEINRICH, d'arrière-plan, de premier plan et de mise en relief. H. WEINRICH ( 1973,

réexprimé par H. RÜCK, 1980, P. 25 ), lui, s'inscrit dans une perspective textuelle, définit les temps « *non pas comme l'expression linguistique de la réalité temporelle (il considère les interprétations basée sur la notion « d'aspect » et de « mode d'action » par exemple « action durative », « action ponctuelle », mènent à l'erreur ), mais comme un outillage spécial, diversifié d'une langue à une autre, qui sert à la connexion textuelle ».*

H. WEINRICH, distingue deux attitudes fondamentales dans la « mise en langue » (comme dans la réception de la langue), qui se présentent dans l'opposition entre temps commentatifs et temps narratifs :

- les temps commentatifs : présent, passé composé et futur.
- les temps narratifs : passé simple, imparfait, plus-que-parfait, passé antérieur, conditionnel.

Dans tout récit, il distingue deux niveaux : « l'arrière-plan » et « le premier plan ». Et la notion de *mise en relief* rend compte des oppositions entre imparfait et passé simple : elle ne concerne donc que le discours narratif. Selon H. WEINRICH, le choix des tiroirs est déterminé par la perspective narrative, et non par la perspective temporelle ou aspectuelle. Les temps ont pour fonction de donner du relief à un texte en projetant au *premier plan* (passé simple) certains contenus et en repoussant d'autres dans l'ombre de l'*arrière-plan* (imparfait).

Le *passé simple* amène les procès au *premier plan* (ce pour quoi l'histoire est racontée, comme l'écrit R. BARTHES dans *Le Degré zéro de l'écriture* : par le passé simple, le verbe fait implicitement partie d'une chaîne causale, il participe à un ensemble d'actions solidaires et dirigées, il s'inscrit dans la ligne des fonctions cardinales ou noyaux, véritables charnières du récit). L'*imparfait*, au contraire, produit un effet d'*arrière-plan* (fonctions secondaires qui ne font que remplir l'espace narratif entre les fonctions charnières : commentaire, explication,

description...), ce qui ne correspond pas à une opposition simpliste entre description et narration.

D'après la description de ces deux modalités, nous concluons que l'opposition imparfait /passé simple, n'est pas d'ordre temporel, puisqu'ils situent l'action verbale au moment du passé : il s'agit d'un système d'opposition :

<p><b>Passé simple</b></p> <p>(Ce qui fait avancer l'action)</p>	<p><b>Imparfait</b></p> <p>(tout ce qui ne fait pas directement avancer l'action)</p>
<p><b>Premier plan</b></p>	<p><b>Arrière-plan:</b></p> <p>Action secondaire par rapport aux actions au passé simple, description, habitude passée, commentaires du narrateur</p>
<p>Action ayant des limites de début et de fin.</p>	<p>Faits sans limites de début et de fin, faits en train de se dérouler (pouvant être interrompus par une action au passé simple)</p>
<p>Les actions au passé simple sont successives.</p>	<p>Les actions à l'imparfait peuvent être simultanées.</p>
<p>Action unique.</p>	<p>Répétition.</p>

## 4- Comment les temps passé simple/imparfait sont enseignés à l'école ?

### 4-1 Enseignement de l'imparfait :

Le manuel scolaire de français de 1<sup>ère</sup> année moyenne préconise que chaque projet comporte une séquence et chaque séquence est organisée en cinq rubriques :

Expression orale, activités de lecture, maîtrise de la langue, activités d'écriture et enfin lectures récréatives.

Pour notre travail, nous allons étudier la rubrique « maîtrise de la langue », dont les activités proposées dans cette rubrique partent toujours d'un exemple tiré des deux textes étudiés. L'élève sera amené à découvrir et à construire les règles qui structurent la langue française. Ainsi il pourra améliorer ses capacités d'expression et de communication.

Avant d'entamer cette activité, nous citerons d'abord « l'activité de lecture », où on trouve les questions suivantes :

- A quel temps sont les verbes dans le texte ? Pourquoi ?
- A quel temps sont les verbes du premier groupe ? A quel temps est le verbe conjugué de la première phrase du deuxième paragraphe ? Pourquoi ?
- Quel est le temps le plus employé dans le texte ? Pourquoi ?

Les élèves sont appelés donc à identifier le temps des verbes conjugués dans les textes étudiés (récits) en classe et pourquoi le choix de ces temps. Cette deuxième question permet aux élèves de déduire la valeur des temps employés.

## Conjugaison

### L'imparfait de l'indicatif

1) - A quel temps et à quelles personnes sont les verbes soulignés.

Un jour, il y a bien longtemps, deux hommes voyageaient à travers une grande forêt. Le premier était un vieux sage, le second, un jeune homme robuste.

2) - Trouve l'infinifitif des verbes contenus dans les phrases suivantes.

Classe-les dans le tableau ci-dessous.

- L'année dernière elle avait onze ans. - Nous étions en 6<sup>ème</sup> année. - Je travaillais régulièrement. – On faisait du sport le lundi après- midi.

- Tu partais tôt à l'école. – Vous finissez les cours à 15h 30.

1 <sup>er</sup> groupe	2 <sup>ème</sup> groupe	3 <sup>ème</sup> groupe

3) Réécris ce texte en mettant les verbes à l'imparfait.

Deux frères vivent dans un village lointain. Le premier, un riche bijoutier, a un cœur dur et le pauvre gagne son pain en faisant des balais, mais il possède un cœur bon et honnête. Il a deux enfants qui se ressemblent comme deux gouttes d'eau. Les deux garçons vont de temps en temps dans la maison du riche, et, parfois, on leur donne quelques restes à manger.

4) Ajoute la terminaison qui convient.

Je dis..., - Tu plaç..., - Vous pren..., - Elle rang..., - Nous pass..., - Ils parl..., - Elle répond..., - Vous ét..., - Il buv...

5) Mets les verbes entre parenthèses à l'imparfait de l'indicatif.

Houdini (être) un magicien. Il (mettre) la main dans des chapeaux pour en retirer des lapins. Il (faire) disparaître des éléphants et (connaître) mille tours de cartes. Il (ouvrir) les

serrures en les effleurant du bout des doigts et (parvenir) à s'échapper de n'importe quel obstacle : corde, chaîne ou placard.

Les exploits de Houdini (enchanter) tout le monde, et particulièrement les enfants.

Brian Selznick

6) Mets les verbes à la première personne du pluriel. Que remarques-tu ?

J'essuyais le parterre tous les vendredis. – Je pliais le linge avec ma sœur aînée. – Elle ne voyait pas bien de loin. – Ils rangeaient les affaires avant le dîner. – Il croyait aux fées. – Elles travaillaient méthodiquement – Je soignais les plantes avec amour.

A la fin de cet activité, les élèves sont appelés à compléter une conclusion.

### Je complète

A l'..... de l'indicatif, tous les verbes ont les mêmes terminaisons : -ais, -ais,...., .Il faut faire attention aux verbes qui se terminent par : -yer, -ier, -ger, -gner, -iller. Il ne faut pas oublier le – i- de –ions et –iez.

## 4-2 Enseignement du passé simple

1) - A quel temps et à quelle personne sont les verbes de ces phrases ? Mets ces verbes à l'infinitif.

Alors, le professeur Phonéticus se mit au travail. Durant des années, du matin au soir, il remplit des milliers de feuilles.

2) – Réécris au passé simple le texte suivant

*Blanche-Neige entre dans la petite maison bien propre. Elle prend des légumes et du pain dans les petites assiettes et boit une goutte d'eau dans chaque gobelet. Puis elle se couche sur le lit et s'endort.*

3) – Place devant le verbe, le pronom sujet qui convient.

- allâmes, - eus, - fut, - mangeai, - finis, - parlèrent, - chantâtes, - burent, - crut, - purent, - voulus.

4) – Complète par la terminaison qui convient.

J'all..., nous donn..., nous eû..., tu fin..., tu chant..., elle jou..., ils rend..., ils écout....

5) - Ecris au passé simple les verbes entre parenthèses.

*Victor voulait devenir magicien depuis son plus jeune âge. A neuf ans, il (apprendre) que Houdini le magicien était capable de retenir sa respiration pendant plus de cinq mille secondes. Alors, à l'heure du bain, il (plonger) la tête sous l'eau et se (mettre) à compter aussi vite qu'il (pouvoir). Mais Victor n' (arriver) jamais jusqu'à cinq mille. Sa mère (s'obstiner) à le sortir de là et elle le (forcer) à respirer.*

Brian Selznick, le secret du magicien.

#### **4-3 Enseignement de l'imparfait et du passé simple**

1- A quels temps et à quelle personne sont les verbes soulignés ?

Après s'être creusé la cervelle pendant des années, il eut finalement une idée géniale. Il allait inventer une nouvelle lettre de l'alphabet lettre de l'alphabet. Alors se mit au travail.

2- Relève tous les verbes conjugués. Classe-les dans le tableau selon qu'ils expriment une action qui se répète.

Quand nous étions enfants, tous les soirs, notre grand-mère nous racontait des histoires fabuleuses. Nous restions sages et sa douce voix nous charmait. Nous prenions beaucoup de plaisir à l'écouter. En été, ces moments magiques se prolongeaient tard dans la soirée.

description	durée	répétition

3- Mets les verbes entre parenthèses à l'imparfait ou au passé simple selon leur valeur.

Gepetto (prendre) le pantin sous le bras, le (poser) debout sur le parquet de la pièce afin de faire marcher. Comme Pinocchio (avoir) les jambes engourdies et ne (savoir) pas se déplacer, Gepetto le (conduire) par la main pour lui apprendre à mettre un pied devant l'autre.

Quand les jambes (être) dégoûrdies, Pinocchio (commencer) à marcher tout seul et à courir.

Enfin il (prendre) la porte, (sauter) dans la rue et (décamper).

Carlos Collodi, Histoire d'un pantin.

### Je complète

Les temps du récit sont l'..... et le .....

L'imparfait est le temps de la..... de la ..... ou de la.....

Le passé simple sert à exprimer des actions précises qui ne .....pas. Il peut aussi exprimer une action soudaine.

Dans cette activité de la conjugaison, nous constatons que l'enseignement de la conjugaison se base sur une grammaire implicite, c'est-à-dire il n'y a pas un cours explicite sur les temps de la conjugaison, par exemple les temps de la narration. Nous citerons à titre

d'exemple le temps « imparfait » dans l'enseignement de cette modalité comme l'on a mentionné ci-dessus, c'est aux élèves d'identifier les temps du récit et en parallèle d'identifier les pronoms avec lesquels les verbes sont conjugués.

En outre, les exercices proposés aux élèves sont en majorité basés sur des contextes textuels et non pas phrastique.

# **Chapitre VI:**

## **La grammaire du verbe berbère et arabe**

## 1 - Grammaire du verbe berbère

Le verbe berbère se conjugue en genre, nombre et personne. Une forme verbale peut se décomposer de la manière suivante :

Forme verbale = radical (ou thème) + affixe (s).

Le radical lui-même est formé d'une racine (comportant une ou plusieurs consonnes et porteuses de sens) et d'un schème ( en général, voyelles qui indiquent le temps ou l'aspect du verbe).

Les affixes (préfixes et /ou suffixe) sont des indices de personne ou de participe. Nous avons donc finalement :

Forme verbale = racine + schème + affixe(s).

Exemple : ečč (manger)

Teččamt = te + čč + a + mt

Racine: čč

Schème: a

Radical ou thème : čča

Affixes : te + mt

En kabyle, l'opposition aspectuelle se traduit ainsi :

Aoriste                      prétérit

[akwr]                      [ukr]

Les indices de personne :

Selon S. CHAKER, les indices de personne sont des déterminants grammaticaux qui accompagnent presque automatiquement toute forme verbale (à l'exception du « participe »). (Re p. 205). De ce point de vue, ce sont donc des modalités obligatoires.

On notera que ces indices de personne est, au moins aux 3<sup>ème</sup> personnes du singulier et du pluriel (« il/elle, ils/ils ») et à la 2<sup>ème</sup> personne du pluriel (« vous masc/vous fém »), un segment complexe amalgamant la modalité personnelle et une marque de genre (masc/fémi)

2 <sup>ème</sup> pers. plur. - « vous, masc »	t — m
- « vous, fém »	t — m-t (marque de féminin)
3 <sup>ème</sup> pers. plur. - « ils »	— n
« Elles »	— n-t (marque de féminin)
3 <sup>ème</sup> pers. sing. - « il »	y (amalgame 3 <sup>ème</sup> pers + masc) —
« Il »	t (amalgame 3 <sup>ème</sup> pers + fém) —
1 <sup>ère</sup> pers. sing - « je »	— γ
1 <sup>ère</sup> pers. plur - « nous »	n —

Ces indices de personne sont identiques pour tous les thèmes.

## 1- 1 les modalités aspectuelles:

**1-1-1 L'aoriste** : le thème d'aoriste est rarement utilisé seul. Selon

S. CHAKER (1991, p. 161-163), le thème d'aoriste n'est plus en kabyle, qu'un archaïsme en voie de disparition : sous sa forme isolée, il ne serait attestée que dans la poésie ; dans la pratique courante, il serait très peu usité à l'image du passé simple en français. Ainsi, E. BENVENISTE, affirme qu'en français « *l'aoriste ne s'emploi pas dans*

*la langue parlée, il ne fait pas partie des temps verbaux propres au discours* », alors qu'en kabyle, il connaît des emplois, même s'ils sont relativement rares. « *Il se maintient en discours (injonctions), il est rare en récit.* »re

Cette forme de l'aoriste est remplacée par des formes complexes qui en sont issues : **ad + aoriste, aoriste intensif.**

Le couple « aoriste »/ « prétérit » se transforme donc et adopte la configuration « aoriste+marque »/ « prétérit ». Dans les exemples de conjugaison faisant intervenir l'aoriste, on emploiera la forme **ad+aoriste** qu'on appellera par commodité *futur*. Parallèlement à la combinaison *ad+aoriste*, il existe une forme *ad+aoriste intensif*

Exemple : aru =

Ad ayuy	ad naru
Ad tarud	ad tarum
Ad yaru	ad tarumt
Ad taru	ad arun , ad arunt

La particule **ad** se transforme en **a** devant les indices **t** et **n**

**1-1-2 L'aoriste intensif** : indique en général le déroulement de l'action ou du procès.

*Ex : Keččmey            tkeččmem*

Tkeččmed            tkeččmemt

Ikeččem            keččmen

Tkeččem

keččment

nkeččem

**1-1-2-1 Aoriste intensif sans particule** : est utilisé pour indiquer une action habituelle (dans le passé ou le présent) ou actuelle (duratif). La présence d'un adverbe ou d'un auxiliaire permet de situer le procès dans le passé ou le présent.

*Exemple : yeznuzuy irden, « il vend du blé (habituellement ou actuellement) ».*

*Zik yeznuzuy , « autrefois il vendait du blé »*

**1-1-2-2 Aoriste intensif avec particule** : dans certains parlars kabyles, les particules ar, la, a la, ne sont pas utilisées ou ne sont pas connues. On les remplace par un auxiliaire ou la particule **a/ad**

*Exemple : ad, exprime un futur duratif ou répétitif*

*Ma ruhey yer taddart, ad ttagmey kullas « si je vais au village, je puiserai tous les jours. »*

**1-1-3 Le prétérit** : exprime un procès achevé, réalisé, accompli.

Exemple : Kečmey            kečmen

tkecmed            kečment

Yekčem            nekčem

**1-1-4 Le prétérit négatif** : est une variante morphologique obligatoire du prétérit quand celui-ci est précédé :

- a) de la modalité négative ur/ara,
- b) des subordonnants d'hypothèses, lukan, mr, lmr, « si ».

La forme négative s'obtient donc ainsi :

**ur** + thème de prétérit négatif + **ara**

Exemple :	<u>prétérit</u>	<u>prétérit négatif</u>
	Kečmey	ur kčimey ara
	Yeswa	ur yeswi ara
	Nufey	ur nufig ara

Les formes verbales susceptibles de s'opposer dans l'usage synchronique kabyle sont donc les suivantes :

- 1) prétérit : y-uker
- 2) prétérit intensif : yettaker
- 3) ad + aoriste : ad y-aker
- 4) ad + aoriste intensif : ad yettaker
- 5) a/la + aoriste : yettaker

Pour conclure, nous disons que l'aspect tient à la fois de la sémantique du verbe, du thème et de la construction grammaticale. Suivant ces trois paramètres, un verbe peut présenter :

- *Au prétérit*

- un aspect accompli
- un aspect impliquant un état présent résultant d'une action passée.
- un aspect indiquant un état permanent ou ne résultant pas d'une action passée

(statif)

- *A l'aoriste intensif*

- un aspect qui implique une action en cours ou le passage d'un état à un autre.

## 1-2 Le syntagme prédical verbal

Pour toutes les descriptions traditionnelles, la proposition verbale de base est constituée d'un verbe suivi d'un nominal en fonction de sujet, ce nominal, quand il s'agit d'un lexème, prend la forme d'un de l'Etat d'Annexion).

Verbe + sujet (nom à l'état d'annexion)

1) yeffey wergaz (il est sorti homme) (E.A = argaz)

= l'homme est sorti.

2) yeswa wqcic (il a bu garçon) (E.A = aqcic)

= le garçon a bu

On admettait aussi que cet ordre canonique, non-marqué, pouvait connaître une permutation par « anticipation du sujet », impliquant une certaine mise en relief du nominal qui perd alors obligatoirement sa marque d'Etat d'Annexion.

Exemple : argaz yeffey.      Aqcic ye

swa.

Fondamentalement, pour A. MARTINET (1998, p. 125-127) et ses disciples, dans le cas de l'énoncé verbal, le prédicat est le monème qui ne peut occuper d'autres fonctions par ailleurs, il ne peut être que prédicat (ou prédicatoïde), le sujet (seconde élément obligatoire) du (s.p.v), lui, est un pluri-fonctionnel et peut donc apparaître dans les contextes très différents.

En d'autres termes, l'indice de personne est un monème grammatical spécifique et non le substitut d'un lexème nominal, la commutation étant rigoureusement impossible. Il y a donc une distinction fondamentale à établir entre la modalité aspectuelle qui détermine le verbe en tant qu'unité lexical, et l'indice de personne, qui est le déterminant obligatoire du verbe en tant que prédicat.

## 2 - Système verbal de l'arabe et l'expression du temps

Tous les verbes arabes partagent le même type de conjugaison à deux formes :

*Kataba / yaktubu*, qui ont été interprétés par certains sémitisants (D. COHEN, 1989) comme des formes à valeur essentiellement aspectuelles.

Dans la dénomination de deux formes en question, il y'avait une asymétrie ;

La forme *suffixée* se prêtant particulièrement à rendre le passé, les grammairiens l'ont appelé *l-mādi* « le passé ». Ils ont par contre choisi pour la forme *préfixée*, qui pose plus de problèmes, un nom qui prend en considération les similitudes de flexions entre cet aspect du verbe et le nom et ils l'ont appelée *l-mudari*, et ils ont réservé le mot *l-mustaqbal* pour le « futur ».

La différence morphologique entre les deux paradigmes, sur laquelle repose le système verbal de l'arabe est basée sur la disposition des marques de personne, de genre et de nombre, par rapport au radical verbal ; placées avant et après le radical, elles forment avec lui la forme suffixée, postposée.

Cette disposition des morphèmes fait dire à POTTIER (1992, p. 80) que :

*« Lorsque le verbe est à l'achevé, l'événement a eu lieu dans son entier, et il est posé comme départ. Ensuite, vient la marque de personne qui le caractérise : katabta « tu as écrit ». Par contre, à l'inachevé quels que soient ses champs d'application, c'est la personne, point de départ envisageant un événement à venir qui est posée et l'événement en est la perspective : ta-ktubu « tu écris, écriras ».*

La forme *préfixée* a été appelée par la plupart des sémitisants comme le forme de l'inaccompli, exprimant un procès en cours de déroulement aussi bien au présent, au futur, qu'au passé, cette forme semble exprimer un procès ouvert qui n'est pas délimité dans sa réalisation. S'explique ainsi la différence avec la forme suffixée dans des emplois comme :

'inna-hu *yaqra'u* haḏā l-kitāba **munḏu** 'ašrati 'ayyāmin.

Il *lit* ce livre **depuis dix jours**.

qar'a haḏā l-kitāba **munḏu** 'ašrati 'ayyāmin.

Il *a lu* ce livre **il y a dix jours**.

La répartition des formes en « temps » pour l'expression des rapports chronologiques de l'événement avec le moment de l'énonciation, soit directs, soit indirects par l'intermédiaire d'un second point de référence, n'est pas universelle :

Le cas de l'arabe classique couvrant par une même forme les trois époques fondamentales en constituent une preuve

Français	Arabe
Tu écris	Ta-ktubu « tu écris Ø »
Tu as écrit	Katab-ta « as écris-tu »
Tu écrivais	
Tu avais écrit	
Tu écrivis	
Tu auras écrit	

Une conclusion qui peut être dégagée d'un tel tableau, qui présente une idée sommaire des deux paradigmes de formes :

Les formes verbales de l'arabe classique ne paraissent pas déterminées par le temps. Du moins ne le sont-elles pas de la même façon que celles du français ; puisque chacune des trois « époques » (passé, présent, futur) se trouve couverte simultanément par les deux formes de l'arabe.

# **Chapitre VII:**

## **Présentation et analyse des données.**

L'apprentissage de la conjugaison rebute plus d'un élève par sa présentation généralement plus complexe. Le test que nous avons proposé aux élèves nous montre bien les plans sur lesquels ces derniers rencontrent des difficultés : est-ce en morphologie, en syntaxe ou en sémantique ?

Selon BESSE et PORQUIER (1991, p.121) les exercices reconnaissent une double fonction, « *qui est de parfaire un apprentissage et d'en permettre le contrôle : fonction d'entraînement et d'évaluation* ». En effet, un exercice n'est pas, en principe, destiné à introduire des éléments nouveaux dans l'apprentissage, « *mais à assurer ou à renforcer l'acquisition de ceux qui ont été déjà présentés* ». (Ibid.)

### **1- Analyse du premier test :**

Il s'agit d'un exercice d'identification, c'est -à - dire, il est demandé aux élèves d'identifier les verbes conjugués au passé simple et à l'imparfait à partir d'un texte donné, l'objectif est qu'ils reconnaissent la morphologie des modalités passé simple/imparfait.

Le test est libellé ainsi :

**Relevez du texte les verbes conjugués au passé simple et à l'imparfait.**

**Texte :**

*J'avais quinze ans quand je me rendis à Rome, par la mer. Une furieuse tempête survint et mon navire à la dérive heurta un écueil invisible. La mer mit alors en pièces le navire éventré. Mais je pus m'accrocher à une planche et regagner heureusement le rivage. Cette planche que j'embrassais, Lisardo, avait la forme de la croix.*

## Tableau des résultats du 1<sup>er</sup> exercice.

Les verbes conjugués au passé simple :

Nombre d'élèves	rendis	survint	heurta	mit	pus
114	109	6	44	88	67
Pourcentage %	95,61%	5,26%	38,59%	77,19%	58,77%

D'après ce tableau, nous constatons que 109 élèves soit 95,61% ont identifié le verbe « rendis » cette identification nous permet de déduire que les élèves n'ont pas de difficulté à reconnaître la désinence « is » qui est la modalité du passé simple des verbes de 3<sup>ème</sup> groupe dont l'infinitif est « dre » et aussi des verbes de 2<sup>ème</sup> groupe.

Tandis que, le verbe « survint » est identifié par 6 élèves soit 5,26%, ce nombre restreint d'élèves qui l'ont identifié nous permet de dire que, puisque c'est un verbe de 3<sup>ème</sup> groupe (survenir) il est donc irrégulier, et c'est pourquoi les élèves n'ont pas rendu compte duquel verbe s'agit-il, et à quel temps est conjugué.

Ensuite, le verbe « heurta » qui a été identifié par 44 élèves soit 38,59%, nous montre que la difficulté ne réside pas dans le groupe du verbe, c'est à dire, de 2<sup>ème</sup> ou de 3<sup>ème</sup> groupe, mais sur un autre plan, puisque le verbe « heurta » qui est de 1<sup>er</sup> groupe n'est pas été identifié par 70 élèves. Ce constat, nous conduit à dire que les élèves ne savent pas que « heurta » est un verbe, ou bien la difficulté est dans la sémantique du verbe et non pas dans sa morphologie. En ce qui concerne le verbe « mit » est identifié par 88 élèves soit 77,19%. Cette identification nous permet de dire que les élèves ont reconnu la modalité passé simple « it », ainsi, ils ont une certaine familiarité avec le verbe « mettre ». Enfin, le verbe « pus » est identifié par 67 élèves

soit 58,77%, ce nombre d'identification, montre la difficulté de la morphologie des verbes de 3<sup>ème</sup> groupe.

Les verbes conjugués à l'imparfait :

Nombre d'élèves	avais	embrassais	avait
114	109	108	108
Pourcentage %	95,61%	94,73%	94,73%

D'après ce tableau, nous constatons que le verbe « avoir » qui est conjugué à l'imparfait « avais » est identifié par 109 élèves soit 95,61%, tandis que le verbe « embrassais » est identifié par 108 élèves soit 94,73%, et « avait » par 108 élèves soit 94,73%. Cette identification nous permet de déduire que les élèves reconnaissent facilement la modalité « imparfait ».

Classification des verbes par groupe :

Verbes du 1 <sup>er</sup> groupe	Verbes du 3 <sup>ème</sup> groupe
Embrassais	Rendis
Heurta	Survint
	Mit.
	Put

D'après ces deux tableaux nous constatons que l'identification de la modalité de l'imparfait par les élèves est plus fréquente que celle de passé simple. Mais, il faut prendre en

considération que la majorité des verbes appartiennent au 3<sup>ème</sup> groupe. Donc la difficulté peut avoir pour origine la morphologie de ces verbes.

Pourcentage d'emploi des deux modalités (passé simple/imparfait) par les élèves

Modalités verbales	Passé simple	imparfait
Pourcentage %	55,08%	95,02%

D'ailleurs, le nombre total d'élèves qui ont reconnu les verbes du passé simple est de nombre de 62,8 soit 55,08%, tandis que, le nombre total d'élèves qui ont reconnu les verbes conjugués à l'imparfait est de nombre de 108,33 soit 95,02%.

Ce tableau nous permet de constater que les élèves n'ont pas trouvé des difficultés lors d'identification des verbes conjugués à l'imparfait, alors que la difficulté apparaît lors d'identification des verbes conjugués au passé simple. Cette difficulté diffère d'un verbe à l'autre. Pour être clair, nous allons les classer d'après la fréquence de leur identification.

Tableau de pourcentage d'identification des verbes conjugué au passé simple ;

Les verbes	Pourcentage d'élèves l'ayant identifié
rendis	95,61%
Mit	77,19%
Pus	58,77%
heurta	38,59%
survint	5,26%

En ce qui concerne la morphologie des verbes conjugués à l'imparfait, nous constatons que les élèves n'ont aucune difficulté à les identifier. Cela peut être expliqué par la maîtrise de la modalité de l'imparfait par les élèves.

Pour conclure à propos de ce test qui a comme objectif, de savoir est- ce- que les élèves reconnaissent ou pas la morphologie des deux modalités qui sont « l'imparfait » et le « passé simple » ;

Nous disons que, les élèves reconnaissent beaucoup plus la modalité « imparfait » que celle du « passé simple ». Cette constatation est due à plusieurs raisons qui sont :

a) L'importance accordée à l'enseignement de l'imparfait et la négligence du passé simple ; soit par les programmes scolaires ou par les enseignants en classe.

b) L'irrégularité des verbes de 3<sup>ème</sup> groupes surtout au passé simple qui rend leur identification par les élèves une tâche difficile.

c) Le passé simple est un temps sans doute plus difficile à conjuguer que les autres car ses terminaisons sont plus nombreuses et différentes selon les verbes :

	Verbes en -er	Venir, tenir (et dérivés)	Les autres verbes
Je	-ai	-ins	-is ou -us
Tu	-as	-ins	-is -us
il	-a	-int	-it -ut
Nous	-âmes	-înmes	-îmes -ûmes
Vous	-âtes	-întes	-îtes -ûtes
ils	-èrent	-înrent	-irent -urent

Cette irrégularité des verbes et de la modalité passé simple peut être à l'origine de la difficulté rencontrée par les élèves lors de l'identification de la morphologie des verbes au passé simple.

Pour que l'élève arrive à identifier une forme verbale ou ce qu'on appelle la « morphologie verbale », il doit d'abord ; pouvoir les situer dans trois ensembles :

- 1) Le groupe du verbe : (dont le nom de famille est l'infinitif), l'élève doit donc reconnaître à quel groupe appartient un verbe donné. Opération qui est loin d'être facile pour les élèves.
- 2) La personne du verbe : l'élève est obligé de reconnaître la personne du verbe.
- 3) Le type de paradigme auquel elle appartient, ce qu'on appelle habituellement « le temps » et le « mode ».

On conçoit aisément que l'identification de ces trois ensembles n'est pas facile et demande un travail scolaire d'observation et de classement long et approfondi. Mais on se rend compte aussi que ce travail relève en premier lieu de l'orthographe. Il s'agit : d'apprendre à identifier des marques orthographiques, ce qui constitue la 1<sup>ère</sup> moitié du travail en ce domaine

## 2- Analyse du deuxième test (test à trous)

Le test, est un conte dont les verbes sont mis entre parenthèses à l'infinitif et c'est aux élèves de les conjuguer soit au passé simple ou à l'imparfait, d'après la valeur de chaque temps. Le conte porte dix-neuf verbes dont dix sont conjugués au passé simple et neuf sont conjugués à l'imparfait.

Nous appuyons dans notre travail sur les notions de H.WEINRICH (1973) qui utilise systématiquement les notions de **premier plan** et **arrière-plan**. « *Cet arrière-plan sert donc essentiellement à la description (par opposition à la progression narrative) destinée à la fois à préciser l'identité, le caractère, les émotions...des personnages, à fournir des informations sur*

*l'atmosphère et les localisations spatio-temporelles, à donner des commentaires, etc. » (D. MAINGUENEAU, 1999, p. 89).*

Pour faciliter l'analyse, nous allons réécrire le texte en conjuguant les verbes aux temps qui conviennent.

## Test 2 :

### Conjuguez les verbes entre parenthèses au passé simple ou à l'imparfait.

*Un vieil homme **pêchait** au milieu d'une rivière. Pour attraper plus de poissons, il **rama** très loin dans sa barque minuscule. Soudain, il **aperçut** sur la rive un immense verger planté de centaines de pêchers. Leurs branches **ployaient** sous une multitude de fleurs magnifiques. Quel **était** cet endroit étrange ? Il **se sentit** intrigué et **décida** de découvrir ce qui se **cachait** là-bas. Or, plus il **avançait** plus les arbres **raréfaient**. Lorsqu'il **parvint** au dernier, il **vit** qu'il se **trouvait** juste devant une montagne au bas de laquelle **se dessinait** une petite grotte. Il **s'en approcha** et **crut** y distinguer une lueur. Le vieux pêcheur **descendit** de son bateau et y **entra** petite et étroite à l'entrée, elle **permettait** à peine à un homme seul de s'y tenir avant de s'élargir progressivement jusqu'à sa sortie.*

Ce texte est un exemple représentatif de la théorie de H. WEINRICH, concernant la répartition des temps de premier plan (passé simple), et de l'arrière plan (imparfait).

Notre objectif d'après ce test, est de savoir est-ce que les élèves savent la valeur de ces deux temps de la narration (passé simple/imparfait), ou ils les emploient d'une manière aléatoire.

Les verbes conjugués à l'imparfait;

Nombre d'élèves	pêchait	rama	aperçu	ployaient	était	décida	cachait	avançait
114	104	3	20	86	64	28	73	50
%	91,22%	2,93%	17,54%	75,43%	56,14%	24,56%	64,03%	43,85%

Les verbes conjugués au passé simple ;

Nombre d'élèves	parvint	vit	trouvait	dessinait	approcha	crut	descendit	entra	permettait
114	2	24	46	40	28	12	24	23	45
%	1,75%	1,05%	40,35%	35,08%	24,56%	10,52%	21,05%	20,17%	39,47%

D'après ces tableaux, nous constatons que l'emploi de ces deux modalités verbales est un emploi aléatoire dans certains cas ;

Dans la première phrase où l'auteur décrit la situation du vieil homme qui est entrain de pêcher, le verbe se conjugue à l'imparfait « *pêchait* » c'est 104 élèves qui l'ont conjugué juste soit 91,22%. C'est le temps « d'arrière plan », il présente le cadre de l'histoire.

Lorsque l'action commence, l'auteur emploi le passé simple pour le déroulement de l'action « *il rama* », dans le corpus il n' y a que trois élèves qui l'ont employé, les autres élèves (111) , 50 élèves ont employé l'imparfait, 30 ont employé le passé simple mais avec la terminaison du verbe de 2<sup>ème</sup> groupe, sous cette forme *ramit* (A-30) ou *ramis* (B-17), 22 élèves

ont employé le conditionnel *ramerait* (B-30), et les 9 autres élèves ont employé des formes verbales qui ne sont pas claires. Tandis que le verbe « *aperçut* » conjugué au passé simple, parce qu'il y a un indicateur signifiant la soudaineté, qui est « soudain ». Mais il n'y a que 20 élèves (17,54%) qui l'ont employé d'une manière juste, tandis que les autres ont employé des formes verbales erronées ;

Exemple : *aperçoit* (A-27), *aperceva* (A-19), *apercevoit* (A-20)

*apercevit* (C-24), *apercevait* (C-5), *aperçus* (C-1)

Dans ce dernier exemple (il *aperçus*) les élèves emploient le passé simple, mais ils ne font pas l'accord verbe-sujet. Ainsi, on constate que même si les élèves veulent employer le passé simple, ils ne savent pas comment, parce que le verbe « apercevoir » est un verbe de 3<sup>ème</sup> groupe, il est donc irrégulier.

On passe encore à un autre verbe conjugué à l'imparfait « *ployaient* », dans cette phrase, (*leurs branches ployaient sous une multitude de fleurs magnifiques*) l'auteur fait la description des branches. Dans le corpus, il n'y a que 86 élèves soit (75,43%) qui ont employé la modalité imparfait, alors que 44 élèves l'ont conjugué avec la même modalité mais en employant la désinence de la troisième personne du singulier « ait », ou « ais ». Exemples : *ployait* (A-26), *ployais* (A-30).

Alors que le verbe « *était* » conjugué à l'imparfait, est employé juste par 64 élèves soit (56,14%), les autres, les uns l'ont employé au « présent de l'indicatif » (A-22, 25), les autres au « passé simple » ex : (A-11), (C-7).

C'est avec la suite de cette histoire, que nous allons découvrir la succession des événements, « *il se **sentit** intrigué et **décida** de découvrir...* ». Ces verbes sont conjugués au passé simple, temps de « premier plan ». Le nombre d'élèves qui ont conjugué le verbe sentir au passé simple est 45 élèves soit (39,47%), une vingtaine d'élèves a employé la modalité passé

simple, mais non pas la désinence de la troisième personne (it.) mais celle de la première et de la deuxième personne du singulier (is), ex : (C-22, 29), et quatorze élèves ont employé la modalité imparfait, ex : (C-7, A-10), et les autres élèves ont employé des formes verbales erronées. Tandis que, le verbe « *décida* » qui est un verbe du premier groupe est employé au passé simple par 28 élèves (24,56%), et 26 l'ont conjugué au passé simple mais avec la désinence des verbes de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> groupe (it, is), (B-8, C-13) et 45 ont employé la modalité imparfait (C-8, C-21).

Nous pouvons déduire d'après ces deux exemples ; que la difficulté des élèves ne réside pas seulement dans le verbe lui-même, c'est à dire le groupe du verbe, ni dans la personne avec laquelle on le conjugue - d'ailleurs, le verbe « *décida* » qui est un verbe du premier groupe est employé d'une manière correcte par 28 élèves - mais beaucoup plus dans l'emploi de la modalité elle-même. Autrement dit, les élèves ne savent pas quand employer le passé simple ni l'imparfait.

Dans la phrase « *décida de découvrir ce qui se **cachait** là-bas* », le verbe « *cachait* » conjugué à l'imparfait est employé d'une manière juste par 73 élèves soit 64,03%, alors que 31 élèves l'ont conjugué au passé simple, ex : (C-34, A-21), 9 élèves au présent de l'indicatif, ex : (A-12, A-8), 2 élèves au conditionnel, ex : (B-16), les autres ont employé des temps erronés.

Ensuite, le narrateur continue à décrire «... Or, plus il **avançait**, plus les arbres se **raréfaient**... ». Le verbe « *avançait* » qui est conjugué à l'imparfait est employé juste par 50 élèves soit 43,85%, 45 élèves l'ont employé au passé simple (*avança*), ex : (B-2, C-20), 3 élèves au conditionnel (*avancerait*), ex : (B-17, B-8). Les autres n'ont pas conjugué le verbe.

Ainsi, le verbe « *raréfaient* », est employé juste par 47 élèves, soit 41,22%, les 41 autres élèves ont employé la modalité imparfait, mais ils n'ont pas fait l'accord, ex : « *se raréfiait* »

dans (B-2, B13), 7 élèves parmi eux ont employé le passé simple avec la désinence « it », (*raréfît*) ex : (A-27).

Ce nombre restreint d'élève qui a fait un emploi juste de la modalité « imparfait » dénote que les élèves ne savent pas la valeur de l'imparfait, qui sert à la description. Nous constatons aussi, que même si les élèves emploient la modalité adéquate, ils ne font pas l'accord avec le sujet.

Après la description, le narrateur passe directement à la succession des événements, en disant « *lorsqu'il parvint au dernier, il vit...* », dans notre corpus, le verbe « *parvint* » est conjugué au passé simple par 2 élèves, soit 1,75%, dans certaines copies, ex : (B-30, B-26) les élèves ont employé le passé simple, mais d'une manière fautive, parce que le verbe « parvenir » est un verbe irrégulier, donc le verbe « parvenir », ne se conjugue pas au passé simple (*parvenit* » comme ils l'ont conjugué les élèves, mais (*parvint*).

L'interprétation de ces résultats nous montre que même si les élèves emploient la modalité adéquate, la difficulté des verbes notamment de 3<sup>ème</sup> groupe rend la conjugaison très compliquée. C'est ainsi, le verbe « *vit* » qui est employé par 24 élèves soit 21,05% est un verbe de 3<sup>ème</sup> groupe et irrégulier, c'est pourquoi la plupart des élèves a conjugué le verbe de la manière suivante « *vut* » (B-15) ou « *vus* » (B-21).

Le narrateur revient à la description, « *...qu'il se trouvait juste devant une montagne au bas de laquelle se dessinait une petite grotte...* ». Le verbe « *trouvait* » est employé juste par 46 élèves soit 40,35%, tandis que, 53 élèves ont employé le passé simple mais, d'une manière différente ; les uns qui sont en nombre de 23, ont employé la forme juste « *trouva* » ex : (A-22, A-32), les autres qui sont en nombre de 30 ont employé la forme incorrecte qui est (*trouvit*), ex : (B-19, B-9).

Puis, le verbe « *dessinait* », qui est conjugué d'une manière correcte par 40 élèves soit 35,08%, 38 élèves l'ont conjugué au passé simple mais en utilisant des terminaisons différentes, par exemple ; *dessina* (A-14, B-13), *dessinis* (A-31, B-36), *dessinas* (A-34, B-30), *dessinit* (B-16, B-8). Alors que les autres ne l'ont pas conjugué.

Cette conjugaison nous permet de constater, que les élèves ne savent pas seulement la valeur de « l'imparfait » mais, ils semblent ignorer même les désinences du « passé simple » des verbes du 1<sup>er</sup> groupe, et de 2<sup>ème</sup> groupe, c'est pourquoi, il y a un emploi erroné de la modalité « passé simple ».

Le narrateur continue son récit, « ...il s'en **approcha** et **crut** y distinguer une lueur... » . Les deux verbes conjugués au *passé simple* indiquent la succession des événements. Le narrateur s'éloigne donc de la description.

Dans le corpus, il n'y a que 28 élèves soit 24,56% qui l'ont conjugué au passé simple, 24 élèves ont employé le passé simple, mais n'ont pas employé la désinence du verbe du 1<sup>er</sup> groupe mais celle des verbes de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> groupe, par exemple : « *approchit* » dans (B-15, B-32, C-5) ou « *approchis* » dans (A-28, A-29). Tandis que 47 élèves ont conjugué le verbe à l'imparfait.

Cet emploi restreint du passé simple par 28 élèves, dénote que la difficulté des élèves ne réside pas dans le groupe du verbe puisque le verbe « *approcher* » est un verbe du 1<sup>er</sup> groupe, mais la difficulté est dans l'emploi de la modalité. Ainsi, même s'ils emploient la modalité qui convient, la désinence du verbe reste incorrecte.

En passant au verbe « *crut* » conjugué au passé simple, est employé d'une manière correcte par 12 élèves soit 10,52%, dans les autres copies, les uns l'ont conjugué à l'imparfait, mais d'une manière incorrecte, ex : « *croiais* » dans (B-4, C-22), les autres l'ont conjugué au conditionnel « *croirait* » dans (A-27, B-6).

Cet emploi erroné, peut s'expliquer par la difficulté rencontrée par les élèves sur le plan de la morphologie du verbe, parce que c'est un verbe de 3<sup>ème</sup> groupe, il est donc irrégulier et en même temps la valeur de la modalité « passé simple ».

Le narrateur continue, en relatant les faits du premier plan « ...*le vieux pêcheur descendit de son bateau et y entra...* ». L'emploi du passé simple indique les événements que le narrateur voit se produire les uns après les autres. En se référant à notre corpus, il n'y a que 24 élèves soit 21,05% qui l'ont conjugué au passé simple. Quant aux autres élèves, les uns ont employé la modalité « passé simple » mais, avec la désinence des verbes du 1<sup>er</sup> groupe « *descenda* » dans (B-25, A-20), les autres ont employé la modalité « imparfait » « *descendait* » dans (B-19, B-4).

Après l'action de descendre, il y a une autre action qui va suivre, qui est celle d'entrer, le verbe se conjugue donc au passé simple. Le nombre d'élève qui ont employé la modalité passé simple est de nombre de 24 soit 20,17%, 10 élèves ont employé la modalité passé simple mais en utilisant la désinence (it) donc au lieu de « *entra* » c'est « *entrit* » dans (B-33, B-8, A-36), tandis que, 60 élèves ont employé la modalité « imparfait » (C-7, B-22).

Enfin, le narrateur arrive à la fin de son histoire, « ...*petite et étroite à l'entrée, elle permettait à peine à un homme seul de s'y tenir avant de s'élargir ...* ». Dans cette phrase, le narrateur cesse de relater les actions, il passe à la description de la grotte, le temps employé est « l'imparfait ». Dans le corpus, il n'y a que 45 élèves soit 39,47% qui ont employé la modalité « imparfait ». 25 élèves ont employé la modalité passé simple, « *permet* » dans (B-19, B-16) les autres ont employé des formes verbales comme « *permettit* » dans (A-15), ou « *permaît* » dans (A-1), ou « *permettis* » dans (A-31).

Afin que, l'analyse soit claire, nous allons classer les verbes selon le groupe auquel ils appartiennent.

1) Les verbes conjugués à l'imparfait; les verbes du 1<sup>er</sup> groupe :

Nombre d'élèves	pêchait	ployaient	cachait	avançait	raréfiaient	trouvait	dessinait
114	104	86	73	50	47	46	40
%	91,22	75,43	64,03	43,85	41,22	40,35	35,08

Nous constatons d'après ce tableau, que le pourcentage d'élèves qui ont conjugué les verbes du 1<sup>er</sup> groupe à l'imparfait varie d'un verbe à un autre, mais nous déduisons que l'emploi de cette modalité est fréquent.

Le verbe du 3<sup>ème</sup> groupe

Nombre d'élèves	être	permettre
114	64	45
%	56,14%	39,47%

Ce tableau montre que l'emploi de l'auxiliaire « être » à l'imparfait par les élèves dépasse la moitié, tandis que le verbe de 3<sup>ème</sup> groupe « permettre » est employé correctement par 45 élèves, équivalent de 39,47%.

Les verbes conjugués au passé simple : verbes du 1<sup>er</sup> groupe :

Nombre d'élèves	rama	approcha	décida	entra
114	3	28	28	23
Pourcentage %	2,63%	24,56%	24,56%	20,17%

Ce tableau montre que le nombre d'élèves qui a conjugué les verbes du 1<sup>er</sup> groupe au passé simple est restreint.

Les verbes du 3<sup>ème</sup> groupe :

Nombre d'élèves	aperçut	sentit	descendit	vit	parvint	crut
114	20	45	24	24	2	12
%	17,54%	39,47%	21,05%	21,05%	1,75%	10,52%

D'après ce tableau, nous constatons que la conjugaison des verbes de 3<sup>ème</sup> groupe au passé simple par les élèves est encore restreinte.

	Verbes du 1 <sup>er</sup> groupe	Verbes de 3 <sup>ème</sup> groupe	total
Pourcentage d'emploi du passé simple	17,98%	18,56%	16,02%
Pourcentage d'emploi de l'imparfait	55,88%	47,80%	45,47%

Ce tableau récapitulatif de l'emploi des deux modalités « passé simple » et « imparfait », nous montre que l'imparfait est la modalité la plus employée par les élèves que celle du passé simple.

D'après ces tableaux nous constatons que, les élèves rencontrent des difficultés sur plusieurs plans :

Dans ce petit récit qu'est le conte, le passé simple est, le temps le plus utilisé : dix occurrences. Dans un récit, le passé simple sert couramment à présenter les événements qui constituent l'intrigue de l'histoire racontée, ce qu'on pourrait appeler la trame événementielle. IL indique les événements que le narrateur voit se produire les uns après les autres et qui représentent donc l'enchaînement des faits formant l'ossature même de son histoire. C'est pourquoi H.WEINRICH, qualifie ce temps du « passé simple » par le temps du «premier plan ».

Tandis que, les autres verbes sont conjugués à l'imparfait, neuf occurrences, il sert à la description, il est exclu donc de la trame événementielle, c'est pourquoi H.WEINRICH, le qualifie du temps de « l'arrière- plan narratif ». C'est ainsi qu'il apparaît au début d'un récit, avant que la trame événementielle commence.

Les élèves semblent ignorer la valeur des deux modalités passé simple/imparfait, c'est pourquoi ils les utilisent d'une manière erronée. Enfin, nous disons que ces difficultés peuvent être moins nombreuses si, dans l'enseignement fondamental, on accordait une place au fonctionnement discursif des temps du français.

La première condition pour un bon usage de ces temps est d'imprégner les élèves de leurs emplois concrets, c'est à dire dans leur fonctionnement textuel. Ainsi, pour faire saisir par exemple, l'opposition « passé simple/imparfait », l'enseignant pourra l'enseigner dans son fonctionnement textuel, dans plusieurs textes ; les apprenants, guidés par l'enseignant, saisiront les actions qui font avancer l'histoire (ou qui constituent la trame des événements) et déduiront qu'elles sont rendues par le *passé simple*, comme ils se rendront compte que la mise en place du cadre, du décor et les actions secondaires qui constituent un fond ou qui éclairent en commentant , sont traduites par l'imparfait.

Mais la réalité, nous montre le contraire. Les exercices, portent uniquement sur la phrase et visent bien souvent la morphologie (écrire les verbes à tel ou tel temps), sans prendre en considération son emploi dans un contexte donné.

### 3- Analyse du troisième test : les temps dans le corpus

Comment les temps fonctionnent-ils dans les productions écrites des élèves ?

Pour analyser les temps dans le corpus, nous appuyons sur la théorie énonciative d' E. BENVENISTE et celle de H.WEINRICH, adoptant une perspective textuelle. Nous avons d'abord analysé les termes du sujet que nous avons proposé aux élèves, pour déterminer dans quel plan (histoire/discours) l'énonciateur se situe. Ensuite, nous avons repéré les temps déviant (discordant).

Nous rappelons ce sujet :

*« Vous avez assisté à un événement qui vous a marqué au passé (fête, accident...), raconter-le ? »*

Ce sujet comporte certain nombre d'indices d'énonciation qui sont :

- le pronom « vous »
- le passé composé « avez assisté », « a marqué »

Lorsqu'on se situe au premier plan, bon nombre de nos sujets ont donc raconté sur le mode de l'énonciation discursive et ont employé le passé composé. Quelques-uns d'entre eux ont adopté l'énonciation historique est utilisé le passé simple.

Pour rappel, nous allons faire la distinction de l'emploi des temps du discours et temps du récit.

Selon E. BENVENISTE, pour le discours, le « temps » de base est le présent de l'énonciation ; les faits antérieurs à ce présent sont rapportés au passé composé ou à l'imparfait,

plus la présence des pronoms personnels (je, tu). Tandis que, le récit, lui, a pour temps de base *le passé simple* ; il utilise également *l'imparfait*, complémentaire du passé simple, plus l'absence des pronoms personnels (je, tu).

Mais, selon D. MAINGUENEAU (1999, p. 78) c'est la combinaison *non-personne + passé simple* qui fonde le récit, et non la seule présence de la non personne Il continue en disant que « lorsqu'un enfant fait une rédaction au *je + passé simple* ce n'est pas nécessairement un manque de « naturel » mais plutôt le résultat de l'intériorisation de normes narratives qui permettent de constituer son *je* en *je textuel*, en personnage de narration » (Ibid)

L'analyse des productions écrites de nos élèves, nous a permis d'identifier un certain nombre de types d'erreurs récurrentes ;

Bon nombre de sujets, se sont inscrits dans l'énonciation discursive, J.M. ADAM parle « d'ancrage actualisé » ou de « monde actualisé » (1994, p. 237). D'autres sujets, peu nombreux, ont adopté, l'énonciation historique (ou « ancrage non actualisé ») et ont donc utilisé le passé simple.

Le passé simple se réalise généralement dans deux contextes

En présence de l'indicateur signalant le second moment du récit qui enclenche l'histoire :

- « **Un jour** mon père **demanda** à moi d'allait au marché ». (C.16)
- « **Un jour** quan j'ai été à l'écoule ma mère **décida** de partir au fete » (C.35)
- « **Alors** la fete **commenca** et tout le monde été prisent ». (C.29)

Parfois, il suffit un indicateur signifiant la soudaineté, pour que le temps apparaisse :

- « **Tout a coup** la voiture **entra** dans un camione » (B.5)
- « **Soudain** le mari **arriva** avec sa dame » (B.27)

Mais il arrive souvent que les élèves ignorent la valeur aspectuelle ponctuelle, c'est - à - dire l'aspect non duratif du passé simple. Cette brièveté de l'action est marquée par l'adverbe du temps « soudain ». Ainsi, ces exemples montrent le passage d'un environnement peu animé à l'événement.

Exemples :

- « *un jour en hiver lorsque nous étions en marche en voiture sur la route national d'Alger que le vent soufflait et la pluie tombait. Soudain on a rencontré un grand combrement ...* » (A-21).

- « *Autre fois, j'ai vue accident dans la route, et je descende pour voir et ce que il y a des blaissait. Soudain, j'ai vue de sang la voiture et des morts ...* » (A-6).

- « *Sudain, dans quellque minet les gens de sécurité et la protection siville est arrivé à la plas de l'ascido...* » (A.5).

- « *D'abord j'étais seulement dans la fête soudain j'ai rencontré une fille très belle* » (A.9).

Une familiarisation insuffisante avec certains temps. Le résultat est la production de récits monotemporels à l'imparfait.

Exemples :

« *Un jour en hiver lorsque nous étions en marche en voiture sur la route national d'Alger que le vent soufflait et la pluie tombait. Soudain on a rencontré un grand combremant « circulation » à la route beaucoup de viécules arrêté de marcher parcequ'a eu un accident très grave d'une voiture et un bus. Après quelque minute les popiers arrivait à la place et les commençaiet a sortir les gens décidaiet pour les ramenaient à leur famille et começa le voyage se passait très mauvais* » (A.21)

L'emploi d'un seul temps « imparfait » à une production, semble placer les événements sur un second plan (en arrière-plan). Cet emploi crée une certaine distance entre l'énonciateur et les faits qu'il rapporte.

Il arrive même que l'énonciateur, sans raison apparente, mélange entre passé simple/passé composé : alors que le passé simple caractérise le récit et le passé composé est un temps du discours.

Exemples :

« *Un jour ma camarade m'**invita** pour aller à annéversaire et je **demanda** à mes parents de me **denna** la permission. Après je **partis** avec le cadeau au fête, et dans la maison ils nous **ont entrè** dans un grand salon où les chaises, les tables, les lumières et aussi les gateaux du fête et soudain la lumière **catcha** pour que notre amie **soufla** sur les bougées après elle a coupé les gateaux pour nous et les autres inviteurs. Au même temps nous la **dennames** des cateaux et de l'argent ».* (A.32)

Dans cette production, il y a un emploi récurrent de la modalité « passé simple ». Tout est mis sur le plan des événements, il n'y a pas d'arrière-plan. Il manque donc un cadre. Un événement s'enchaînant l'un à l'autre, on a l'impression de brièveté.

Il est vrai que dans ces exemples on peut invoquer la valeur sémantique de « brièveté de l'action », mais ce n'est pas une raison pour laquelle on emploie une seule modalité dans toute la production.

L'explication possible se trouve dans l'interférence des systèmes linguistiques du kabyle et de l'arabe sur le français. Ces deux langues présentent un système verbal qui repose sur une opposition aspectuelle et non temporelle.

Exemples :

« Un jour j'**avais partis** avec mon père dans une voiture, on **a vu** une grave accident avec une voiture et un camion, le choeur de voiture est more les autres **sont sover** jusque une blesseur et la voiture je **conseilla** le conducteur de la **ramenait** a la casse. » (B.22)

En kabyle, la forme [tʃiɣ] peut vouloir dire « j'ai mangé », « je mangeai », « j'avais mangé » ou « j'eus mangé », alors que les formes : [y-xədəm], [ad y-xdəm], [ad y-xədəm], [ay xədəm] signifient respectivement : « il travaille », (habituel) ou « il travaillait », « il travaillera », (habituel), « il travaille » (actuel).

Cette comparaison peut nous apporter plus de clarté quant à la confusion passé simple/passé composé.

« Un jour je **partai** à la maison d'une camarade il **a fait** une fête d'iniverssale, me camarade rire il est heure, encour il ya des enfant tres jounté à moi, il ya la music, je **dancai** a me camarade et apres les enfant, une minute j'**ai trouvé** la table il ya le gaton, il fait une fete d'iniverssale très manifique, ensuite il ya des cadeu, des photo a me camarade ». (A.15)

Les élèves semblent ignorer la fonctionnalité des deux modalités verbales passé simple/passé composé.

« La semaine passé, j'**allait** a l'école oudni à la route je **retrouvais** un grand accident, les voiture **crasait** les personnes mort, quand je souviens je **pleurais**. Les persones il y **avait** quelqu'un more l'autre **blesait**, quelque minnute la police **arrivait** et **ramassait** les déchets de camion avec de la voiture après l'ambulance elle **arrivait** elle **prenait** la persone qui bléssé. Et le probeme c'est la vitesse. » (A.20)

Ce temps (imparfait) généralisé à une production, semble placer les événements sur un second plan (en arrière-plan), créer une certaine distance entre l'énonciateur et les faits qu'il rapporte. Le récit est dépourvu des événements du premier plan qui font avancer l'histoire. Cela nous fait dire qu'on a affaire à « une description de récit ».

« La semaine passé j'**allai** a la maison de mon ami afin de **assistait** a son anniversaire après d'**acheta** un petit cadeau. Et quant j'**ai arivé** a mon camarade il **seuflait** ses 13 bougés et il coupé l'amona et après je **donas** le cadeau et ses ami aussi ils **donaient** après je **dancai** et **chantai** et **mangai** et bois le thé avec mes ami et nous **parlions** sur les contes et sur des boucoup de chose. Enfin mon ami **rongait** ses cadeaux et son mère **ramacais** l'amona et après nous **allions** ariver chacan a son maison. » (A.33)

Dans cette production, l'élève emploie d'une manière aléatoire les deux modalités passé simple/imparfait. Il semble que les élèves ignorent complètement la valeur de ces deux modalités. Ainsi, ils ignorent que passé simple et passé composé ne s'emploient pas dans une même production avec l'imparfait. Soit passé simple/imparfait soit passé composé/imparfait.

Au niveau de l'arrière-plan, nous retrouvons, inscrits de manière remarquable, un type d'emploi déviant : l'usage du présent pour l'imparfait. Bon nombre d'élèves emploient le présent pour l'imparfait lorsqu'ils mettent en place la description ou le décor de leur histoire. Nous citons quelques exemples :

« Un jour je **marche** dans la route, je **voie** un personne grande de lage il **coupe** la rote, et une voitour qui **marche** vite elle frappe le personne, il **tombe** sour la terre et more.

Quelque minoute la police **arive** et questinée les personne qui été la, moi je **reste** a ma place et je **regarde** le personne qui il a more. La vitesse se le problame des hommes, sa qu'il a dans les accidents des voitoures . Pour sa je dit « nous **marchons** dessmou il fou pas courer. » (B.23)

« Il étit une fois fete de ma famille, la fiencies de mon cousin elle **est** tres belle, je **reste** avec mon camarade que je **trouve** dans cette fete, les femmes **chantent** et **densent**, apres ils **entrent** les deux, ils **coupent** les gateau apres nous **mangeons** tout le monde qui dans cette fête, apre nous **revienons** a la maison cet un belle journée. » (B.8)

L'explication plausible pour cet emploi, se trouve dans la modalité aspective caractérisant le kabyle et l'arabe. En effet, dans ces deux langues, le présent et l'imparfait du français sont rendus par une même forme (celle de l'aspect « inaccompli ») :

Kabyle:

[Dafui-xəDəm Θura]

« Qu'est-ce que "il fait" maintenant »

[Jə tsaruəivraəin]

« Il écrit lettres des » = « il écrit des lettres »

[Dafui-xədədilwəqə-ni]

« Qu'est-ce que il fait à cette époque-là »

« Qu'est-ce qu'il faisait à cette époque »

[Jə tsaruəibraəin]

« Il écrit lettres des »

« Il écrivait des lettres »

La même forme [jətsaru] correspond à « il écrit » et « il écrivait ».

Il est en de même en arabe :

[El anya ʔxmalʔi lmatjar]

[Maintenant il travaille dans une boutique]

[filmadi kana ya ζmal fi lmatam ]

[Avant il est il travaille dans un restaurant]

[Avant il travaillait dans un restaurant]

Là aussi, [ya-ζmal] équivaut à « il travaille » et « il travaillait ».

En arabe l'antériorité s'exprime par « la forme kana ou qad ou kana qad devant une forme verbale à l'accompli », ABI AAD, 2001, p. 156.

Toutefois, nous sommes enclins à croire que ces difficultés tiennent davantage au cloisonnement entre les activités de conjugaison et celles d'expression écrite, c'est à dire les activités de conjugaison ne débouchant pas toujours sur une production de paragraphe :

Exemple :

*« Un jour le jeudi 03/08/2006 a la fête de mariage de mon cousin, il **fait** chaud mais quand j'**ai dançait** beaucoup j'**aiblier** tou ça, parce que cette fête il **ramace** tout la famille comme un rénieu j'**ai rire** beaucoup est la soiré j'**ai voix** au dj toute la nuit et j'**était** heureux et contente , je **pense** que cette fête et **arrive** au l'autom 2007-2008 et j'**espere** que ce n'est pas la dernier parce que il **reste** comme un sevenir a ma vie. (C-3)*

Exemple :

*« L'année passé, je **fait** un voyage à l'ouest de l'Algérie, dans ce voyage, je **reconus** beaucoup de traditionels et les cultures, et je **visita** plusieurs villes et les belles places. » (C-1)*

Ces erreurs sont dues aussi à l'omission de l'explicitation des relations entre certains temps : il y a des temps qui se complètent dans un récit (imparfait et passé simple) et d'autres qui s'excluent (le passé composé et le passé simple) :

*« Un jour j'**ai parti** à la mer avec mes amais dans un car apres dans la route nous **avons vu** une accident, un camion avec une voiture. Après je **descendis** et les hommes dans la voiture ils **sont mort** et dans le camion le chefeure qui **est blessé** et veni l'imbulance et **pris** à lopitale. Enfin nous **avons continué** la route et je **demandai** a le blicé la de rester. » (C-14).*

## Conclusion

Tout au long de ce travail, nous avons tenté de démontrer pourquoi les élèves rencontrent assez de difficultés dans l'emploi des modalités verbales imparfait/passé simple

En effet à partir des travaux accomplis en linguistique textuelle, nous avons mis l'accent essentiellement sur les études effectuées par Emile BENVENISTE et Harald WEINRICH, en se basant sur leurs travaux, nous avons pu cerner l'origine de la difficulté de l'emploi de ces modalités.

Emile BENVENISTE a proposé un classement des temps du verbe français en tenant compte non seulement de leurs valeurs temporelles ou aspectuelles mais avant tout de leur rapport avec l'énonciation. BENVENISTE distingue donc deux plans d'énonciations, l'énonciation discursive qui admet tout les temps sauf le passé simple et l'énonciation historique qui a admet le passé simple et l'imparfait.

Ainsi, la théorie de WEINRICH ne différencie pas de celle de BENVENISTE, il admet lui aussi que le passé simple et l'imparfait sont des temps narratifs, mais l'opposition entre eux n'est pas d'ordre temporel parce qu'ils situent l'action verbale au moment du passé mais il s'agit d'un système d'opposition.

Le passé simple situe l'action au premier plan c'est à dire, tout ce qui fait avancer l'action. Tandis que l'imparfait est le temps de l'arrière plan, il est réservé à la description, aux commentaires et aux explications.

Les deux théories montrent que les modalités du passé simple et de l'imparfait sont des temps du récit par excellence.

En revanche, l'analyse de notre corpus, nous a montré que la difficulté des élèves n'est pas d'ordre morphologique puisqu'ils ont reconnu la morphologie des modalités, sauf celle de quelques verbes du 3<sup>ème</sup> groupe dont la difficulté est due à l'irrégularité de ces verbes. Mais, la

difficulté réside dans l'emploi. Les élèves ne se rendent pas compte de la valeur du passé simple ni celle de l'imparfait.

Enfin, pour que l'élève apprenne à utiliser les formes verbales (la syntaxe du verbe), il doit construire deux sortes de savoirs :

1) Avoir découvert et explicité les règles d'apparition de ces formes dans les productions langagières : c'est ce qu'on appelle « connaître la valeur ou l'emploi des temps et des modes.

2) Savoir les écrire convenablement dans les productions écrites, afin qu'elles soient comprises du lecteur. C'est là un travail de syntaxe et de grammaire textuelle. Les temps donc ne seront pas étudiés uniquement sur des phrases, mais aussi sur des textes.

A partir des deux tests dont le premier porte sur la morphologie du verbe et le second sur la syntaxe du verbe, il apparaît que sous ce nom de conjugaison se cachent, en fait, deux domaines d'enseignements distincts :

- Un domaine qui relève de l'orthographe, celui de la morphologie des formes et qui constitue le domaine des principes difficultés orthographiques des élèves.

- Un domaine qui relève de la grammaire (surtout textuelle), précisément à la syntaxe, celui de règles d'apparition de ces formes dans le discours.

Nous souhaitons que notre travail a apporté une certaine clarification concernant l'enseignement/apprentissage de certaines modalités.

## Bibliographie :

### Ouvrages théoriques :

- ▶ ADAM, J.M. *Le texte narratif*, Nathan, 1994
- ▶ AMIR, A et AMHIS, B. *Apprendre-Enseigner la conjugaison*. Office des Publications Universitaire, Alger.
- ▶ ARRIVE, M, GADET, F, GALMICHE.M, *La grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion, Paris, 1986.
- ▶ BESSE, H et PORQUIER, R. *Grammaire et didactique des langues*. Hatier, Paris, Juillet 1984.
- ▶ BOUKELSOUS, S. *Grammaire du verbe*, Enal, Alger, 1992.
- ▶ BRAINE, A. *Conjugaison (bon temps, mauvais temps)*, Les Editions Algériennes En-Nahdha, Alger, 1994.
- ▶ CHAKER, S. *Manuel de linguistique berbère II, syntaxe et diachronie*, Enag, Alger, 1996.
- ▶ COHEN, D. *L'aspect verbal*, puf, 1989
- ▶ CONFAIT.J.P, *Temps Mode Aspect* (les approches des morphèmes verbaux et leurs problèmes à l'exemple du français et de l'allemand), Presses Universitaires du Mirail, 2002.
- ▶ DESALINS, G.D. (1996), *grammaire pour l'enseignement apprentissage du français langue étrangère*, éd. Didier Hachette, Paris.
- ▶ FEVE, G. 1985, *Le français scolaire en Algérie*, éd. OPU, Alger
- ▶ GHIGLIONE, R. MATALON (B.), 1978, *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*, éd. Armand Colin, Paris

- ▶ GREVISSE, M. 1991, *Précis de grammaire française*, éd. Duclot, Paris.
- ▶ GUILLAUME, G. *temps et verbe, théorie des aspects, des modes et des temps*, Ed Champion, paris, 1984.
- ▶ HUOT, H, *Enseignement du français et linguistique*, Armand Colin, Paris, 1981.
- ▶ HUOT, H. 2005, *La morphologie : forme et sens des mots du français*, éd. Armand Colin, Paris, pp.13-48.
- ▶ LARDJANE, N. *Français IAM livre du professeur*, Casbah Editions, Alger, 2003,2004.
- ▶ LARDJANE, N. *Manuel de Français IAM*, Casbah Editions, Alger, 2003.
- ▶ LEROY, M. *Les grands courants de la linguistique moderne*. L'Université de Bruxelles, Belgique, 1980.
- ▶ MAHMOUDIAN, M. *Pour enseigner le français*. Puf, Paris, 1976.
- ▶ MARTINET, A. *Eléments de linguistique générale*, Armand Colin, Paris, 1999.
- ▶ MARTINET, A. 1979, *grammaire fonctionnelle du français*, éd. Didier-CRÉDIF, Paris.
- ▶ MOUNIN, G. *Dictionnaire de la linguistique*. Quadrigé /Puf, Paris.
- ▶ NAÏT-ZERRAD, K. *Grammaire du berbère contemporain, morphologie*,
- ▶ PETIOT, G. *Grammaire et linguistique*, Armand Colin, Her 2000.
- ▶ POPIN, J. *Précis de grammaire fonctionnelle du français*. Nathan, Paris, 199.
- ▶ RIEGEL, M et al, 1994, *Grammaire méthodique du français*, coll. dirigé par SERBAT (G) et TAMBA (I) éd. PUF, Paris.
- ▶ RIEGEL, M, PELLAT, J et RIOUL, R. *Grammaire méthodique du français*. Quadrigé / Puf, Paris, 1994.

- ▶ RIEGEL, M, PELLAT, J et RIOUL, R. *Grammaire méthodique du français*. Quadrige / Puf, Paris, 1994.
- ▶ SALIN DOMINIQUE, G. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du fle*. Didier/Hatier, Paris, 1996.
- ▶ TOURATIER, C. *Le système verbal français*, Masson et Armand Colin, Paris, 1996.
- ▶ WEINRICH, H. *Grammaire textuelle du français*. Didier/ Hatier, Paris, 1989.

### Dictionnaires :

- ▶ ADOLPHE, V.TH. *Dictionnaire des difficultés de la langue française*. Librairie Larousse, Paris, 1956.
- ▶ CUQ, J.P. 2003, *Dictionnaire de la didactique du français, langue étrangère et seconde*, éd. Clé Internationale, S.E.J.E.R, Paris.
- ▶ DICTIONNAIRE, 2005, *Le grand Larousse illustré*, éd. Larousse, Paris.
- ▶ DUBOIS, J et al. 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, éd. Larousse, Paris.
- ▶ GALISSON, R. COSTE, D. 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, éd, Hachette, Paris.
- ▶ POURGEOISE, M. *Dictionnaire didactique de la langue française*, Armand Colin, Paris, 1996.

### **Thèses et mémoires :**

- ▶ KHENDEK (M.A), (1981) *Maniement du système prépositionnelle du français par les locuteurs algériens plurilingues*, mémoire du diplôme d'étude approfondi sous la direction de MORSLI (D), Université d'Alger.

► MORSLY. D, *le français dans la réalité algérienne*, thèse de Doctorat, s/d de André Martinet, 1988.

► NABTI, A. *L'enseignement de la grammaire : le cas des modalités verbales, de la didactique indirecte à l'approche communicative*. Thèse de magister, Alger, 1986.

### Références sitographiques :

► [http://www.initiative.refer.org/initiatives2001/\\_notes/sess610.htm](http://www.initiative.refer.org/initiatives2001/_notes/sess610.htm)

► <http://www.kimjinok.com/html/thèses/thèse1-3.html>

► [http://cairn.inf/load\\_pdf.php?id\\_article=ela\\_122\\_0143](http://cairn.inf/load_pdf.php?id_article=ela_122_0143)

► [http://eduscol.education.fr/do126/integration\\_nouveaux\\_arrivants\\_verdelhan.html](http://eduscol.education.fr/do126/integration_nouveaux_arrivants_verdelhan.html)

## Table des matières

### Introduction

- Problématique.....	1
- Hypothèses.....	2
- Motivation du choix.....	2

### Chapitre I : Méthodologie de la recherche

1. L'enquête et l'échantillon.....	5
2. Le corpus.....	7
3. Les conditions de la réalisation de l'enquête.....	10
4. Justification du choix des élèves de la 4 <sup>ème</sup> année moyenne.....	10

### Chapitre II : Enseignement du français en Algérie

1. Statut de la langue française .....	13
2. Les objectifs de l'enseignement du français en Algérie....	14
3. Les objectifs de l'enseignement du français au collège.....	15
4. Les objectifs de l'enseignement de français en 4 <sup>ème</sup> année moyenne...16	
5. Présentation du manuel de français de 4 <sup>ème</sup> année moyenne.....	16

### Chapitre III : Enseignement de la grammaire au collège

1. Définition de la grammaire.....	19
2. Définition de la conjugaison.....	21
3. Définition du verbe.....	23
4. Définition de la modalité verbale.....	25
4.1 La morphologie de la modalité verbale.....	25
4.2 La syntaxe de la modalité verbale.....	26
4.2.1 L'opposition et la neutralisation.....	26
4.2.2 La coordination.....	27
4.3 La sémantique de la modalité verbale.....	27

## Chapitre IV : Temps et aspect

1. le temps.....	32
2. l'aspect.....	33
2.1 Différents moyens linguistiques porteurs des notions aspectuelles.....	33
2.1.1 Aspect grammatical.....	34
2.1.2 Aspect lexical.....	34
2.2 Notions aspectuelles.....	35
2.2.1 GREVISSE .....	36
2.2.2 RIEGEL, PELLAT et RIOUL.....	36
2.2.3 MAHMOUDIANT.....	37

## Chapitre V : Présentation des modalités passé simple et imparfait

1. Le passé simple.....	42
1.1 Description morphologique de la modalité du passé simple.....	42
1.2 Valeurs et emplois temporels de la modalité du passé simple.....	45
1.2.1 Succession chronologique.....	45
1.2.2 Valeur aspectuelle ponctuelle.....	45
2. L'imparfait.....	46
2.1 Description morphologique de la modalité de l'imparfait.....	47
2.2 Valeurs et emplois de la modalité de l'imparfait.....	48
2.2.1 Début de récit.....	48
2.2.2 Description et fond de décor.....	48
2.2.3 Commentaires et explications.....	48
3. Valeurs et usages narratifs de l'opposition imparfait/passé simple.....	50
3.1 Théorie de BENVENISTE : énonciation discursive et historique.....	50
3.2 Théorie de WEINRICH : le premier plan et l'arrière plan.....	51

4. Enseignement des temps imparfait passé simple au collège.....	55
4.1 Imparfait.....	55
4.2 Passé simple.....	57
4.3 Enseignement de l'imparfait et du Passé simple .....	58

## **Chapitre VI : Grammaire du verbe berbère et arabe**

1. La grammaire du verbe berbère.....	62
1.1 Les modalités aspectuelles.....	64
1.1.1 L'aoriste.....	64
1.1.2 L'aoriste intensif.....	65
1.1.2.1 aoriste intensif sans particule.....	65
1.1.2.1 aoriste intensif avec particule.....	65
1.1.3 Le prétérit.....	65
1.1.4 Le prétérit négatif.....	66
1.2 Le syntagme prédical verbal.....	67
2. Le système verbal de l'arabe.....	68

## **Chapitre VII : Présentation et analyse des données**

- Analyse du premier test : Test d'identification .....	72
- Analyse du deuxième test : Test à trous.....	77
- Analyse du troisième test : Expression écrite.....	88

<b>Conclusion .....</b>	<b>96</b>
-------------------------	-----------

<b>Bibliographie .....</b>	<b>98</b>
----------------------------	-----------

<b>Table des matières.....</b>	<b>102</b>
--------------------------------	------------

<b>Annexes .....</b>	<b>103</b>
----------------------	------------

# Annexes