



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Représentations-connaissances des temps verbaux au passé et qualité des textes argumentatifs

Mounira Gastel

Département de Français, Université Badji Mokhtar Annaba, Algérie

gastel.mounira23@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0016-1520>

Sous la direction de Billel Ouhaibia,
Laboratoire LIPED, Université Badji Mokhtar Annaba, Algérie

Reçu le 11-04-2022 / Évalué le 30-07-2022 / Accepté le 30-09-2022

Résumé

Cette recherche étudie les représentations grammaticales d'apprenants arabo-phones relatives à leur choix des temps du passé dans l'écriture de textes argumentatifs. Chaque temps du passé en français exprime plusieurs valeurs et son choix judicieux permet d'assurer la logique interne du discours. L'analyse de données issues d'entretiens et de productions écrites des étudiants de première année en licence de français au sujet de la temporalité de l'écriture permet de nourrir la réflexion sur des faits cognitifs considérés comme des repères intériorisés guidant le comportement de l'apprenant en écriture. L'interprétation du contexte linguistique de ces apprenants a permis de se rendre compte des conceptions de ces étudiants vis-à-vis des choix précités, et d'en comprendre les raisons pour intervenir.

Mots-clés : temps du passé, représentations grammaticales, démarche réflexive, compétence grammaticale, cohérence

تمثيلات - المعرفة للأزمنة اللفظية في زمن الماضي ونوعية النصوص الجدلية

ملخص

تأخذ هذه الدراسة في الاعتبار التمثيل النحوي للمتعلمين الناطقين بالعربية لاختيارات الأزمنة الماضية في نصوصهم الجدلية المكتوبة بالفرنسية. كل زمن على حدى للفعل الماضي لهذه اللغة له عدة قيم ويضمن اختياره الحكيم المنطق الداخلي للخطاب. إن تحليل البيانات المأخوذة من المقابلات والإنتاج الكتابي لطلاب السنة الأولى ليسانس فرنسية حول موضوع زمن الكتابة يجعل من الممكن تغذية التفكير في الحقائق المعرفية التي تعتبر معايير داخلية توجه سلوك الطلاب لتعلم الكتابة. أتاح تفسير السياق اللغوي لهؤلاء المتعلمين إدراك مفاهيم هؤلاء الطلاب فيما يتعلق بالخيارات المذكورة أعلاه، وفهم الأسباب للتدخل.

الكلمات المفتاحية : لوقت الماضي، التمثيل النحوي، العملية التأملية، الكفاءة النحوية، الاتساق

Representations-knowledge of verbal tenses in the past tense and the quality of argumentative texts

Abstract

This study considers the grammatical representations of Arabic-speaking learners of the choices of past tenses in their argumentative texts. Each tense expresses several values, and its judicious choice ensures the internal logic of the discourse. The data analysis from interviews and written productions of first-year undergraduate students of French on the subject of the temporality of writing enriches the reflection on cognitive facts considered as internalized reference points guiding the learner's behaviour in writing. The interpretation of the linguistic context of these learners made it possible to become aware of the conceptions of these students with regards to the above-mentioned choices, and to understand the reasons for their intervention.

Keywords : Past time, grammatical representations, reflective process, grammatical competence, coherence

Introduction

Juger qu'un énoncé est correct ou incorrect par rapport à l'emploi du temps verbal au passé repose sur l'assimilation et l'automatisation de la règle. À ce sujet, la bonne maîtrise d'une règle de grammaire ne se réalise pas à coup sûr par une explication/conceptualisation métalinguistique, mais à travers le déploiement d'activités multiples (Puren, 2018 : 3). Ce processus est habituel en didactique des langues. En effet, les représentations antérieures du fonctionnement de la langue peuvent poser problème. Parfois, les connaissances antérieures s'avèrent un facteur aidant à l'installation de nouvelles connaissances à l'instar des phénomènes d'interférence avec la langue première et des hypothèses incorrectes ou insuffisantes (conscientes ou inconscientes) sur le fonctionnement de la langue étrangère (ibid : 2). Ainsi, nous nous inscrivons dans le sillage de Weber (2004 : 110) pour avancer que le propre de notre action consiste à « leur rendre le sens dont ils étaient éloignés ou dépourvus » en guidant l'apprenant vers une démarche réflexive. Le recours à ce type de démarche pourra activer la réflexion des étudiants en permettant de modifier leurs représentations grammaticales et peut constituer un moyen efficient qui les aide à effectuer un choix pertinent des temps verbaux jouant un rôle fondamental dans la construction de la cohérence globale et locale du texte.

Des didacticiens et des chercheurs dans d'autres disciplines se sont intéressés aux représentations de la grammaire par des sujets apprenants (Puren, 2018 ; Beacco,

2014 ; Meunier, 2011 ; Weber, 2004). Sur le plan des apprentissages métalinguistiques, l'efficacité des activités grammaticales dans la description de la langue exige le passage de compétences déclaratives à des compétences procédurales (Beacco, 2014), c'est-à-dire d'un savoir à un savoir-faire dans différentes situations de communication.

En didactique, le cas des « représentations-connaissances¹ » est défini au profit des rapports aux savoirs dans des situations d'enseignement qui peut être un critère pertinent influençant le résultat de l'apprentissage. En ce sens, Abric (1994) définit la représentation comme « une organisation signifiante » pour déterminer les comportements et les pratiques de l'individu (cité par Fontaine et Hamon, 2010 : 73). Alors, si celle-ci est incorrecte, pour cause de mauvais transfert d'une connaissance, il serait nécessaire d'agir pour la corriger. En abordant le savoir enseigné, Presseau et Frenay (2004 : 1) expliquent que :

La question du transfert des apprentissages a suscité un vif intérêt. [...] La méconnaissance [...] par exemple, ou encore des facteurs internes et externes à l'apprenant qui limitent ses possibilités de transfert sont autant d'éléments qui peuvent expliquer les obstacles rencontrés lorsque l'on cherche à intervenir pour générer des transferts.

S'interroger alors sur le transfert grammatical des apprentissages visés a pour but de mieux cerner ce concept pour pouvoir intervenir sur le terrain. Les représentations ont le statut d'une production d'une action qui diffère d'un individu à un autre. Ce qui affirme que l'interaction verbale entre représentation stabilisée et ajustée est garantie dans la formulation, la modification et l'évolution des apprentissages (Valérie Spaëth, 2014 : 48). Dans cette optique, si les apprentissages ciblés ne sont pas transmis convenablement, il est essentiel de parler du discours-représentations « ou interaction verbale » pour discuter des modifications à prévoir et des évolutions à observer dans l'apprentissage.

La verbalisation produite du sujet-apprenant est une description de l'état de sa conscience linguistique et du mode d'appropriation des faits grammaticaux. L'objectif de cette étude est de comprendre les représentations des étudiants avec le souci de les amener à penser et à refléter leur raisonnement à travers l'emploi correct des temps verbaux inhérents au passé. Ceci est défini par Weber Corine (2004) comme étant un discours métagrammatical cherchant les traces d'organisation cognitive, ce qui veut dire, s'intéresser à l'explication proposée de la logique de pensée du locuteur à propos des connaissances verbalisées pour aborder le développement de la compétence visée.

1. Problématique

Pendant l'apprentissage, des difficultés dans l'emploi des temps verbaux en français ont été observées dans les textes rédigés par des apprenants de FLE (Dolz, Gagnon, Vuillet, 2016 : 9). À ce propos, des travaux de recherche ont avancé que les étudiants arabophones algériens présentent des problèmes de référence temporelle, particulièrement au temps du passé. Concernant la temporalité, l'étudiant doit organiser la référence dans les énoncés du texte pour en créer une suite cohérente et compréhensible pour le lecteur. Il est aussi évoqué que le concept de représentation pourra encoder les phrases des idées développées dans un écrit (Aichour, 2018 : 6).

La justification et la verbalisation grammaticale pour expliquer les choix d'emploi d'un point de grammaire sont considérées comme des activités pour aider les apprenants à développer leurs compétences grammaticales (Chartrand, 2013 ; Nadeau et Fisher, 2006). Ainsi, inciter les étudiants à verbaliser leurs représentations des problèmes d'usage des temps verbaux aura comme premier objectif de connaître les sources de ces lacunes.

En situation d'écriture, le choix de la forme du passé pour le verbe reste parmi les obstacles les plus difficiles à surmonter à cause de l'existence de la pluralité des temps de cet emploi. L'acquisition de ce savoir grammatical par les apprenants nécessite une pratique quotidienne dans un milieu rassurant, sans se centrer sur leurs éventuelles erreurs ou échecs possibles par les pairs au niveau du savoir. À ce titre, les difficultés d'ordre grammatical renvoient aux questionnements posés « sur les concepts clés tels que la répétition, la réutilisation et la conceptualisation » au niveau de l'apprentissage en engageant une réflexion métalinguistique qui s'appuie sur la verbalisation en classe dans une optique de remédiation (Roubaud, Moussu, 2010 : 72).

Lors d'un apprentissage donc, l'étudiant en difficulté peut construire des représentations erronées des savoirs grammaticaux enseignés à savoir les temps verbaux. Plusieurs facteurs sont liés à la structuration d'un jugement des choix de ces temps exprimés dans son texte. Ces éléments conduisent à s'interroger essentiellement sur l'emploi pertinent des temps verbaux du passé dans les textes argumentatifs des étudiants de licence de français. Plus précisément, comment un travail sur les représentations grammaticales incorrectes de ces temps verbaux mènera-t-il à une autre conceptualisation de ces représentations et à un meilleur réinvestissement des temps verbaux dans des productions écrites d'étudiants de première année de licence de français ? En guise de réponse à cette question de recherche, nous postulons que :

Proposer un enseignement explicite basé sur la conceptualisation de l'emploi des temps verbaux du passé est propice à aider les étudiants en difficulté à corriger ces représentations.

En effet, selon cette hypothèse, les difficultés relevées dans le savoir grammatical ciblé pourraient être liées aux types de représentations établies.

Au sujet du temps verbal dans la langue, l'interprétation du texte passe par la gestion des problèmes sémantico-cognitifs aux problèmes au niveau textuel. Le texte peut être régi aussi par des lois de cohésion interne en visant la succession des temps du présent ou du passé, ce qui produit une impression de cohérence dite temporelle sur la perception de relations structurantes du texte (Battistelli, 2009 : 23).

Notre démarche vise par conséquent à étudier les représentations des étudiants pour l'emploi judicieux des temps du passé qui jouent un rôle important dans la compréhension du texte et sa cohérence. La démarche proposée est composée de trois étapes : l'observation du fait de langue traité, la formulation et l'identification des hypothèses puis des règles, une phase d'exercisation et d'un réinvestissement contrôlé. Ce dispositif peut avoir un effet positif sur le changement des représentations grammaticales du public cible et sur la qualité de leurs productions écrites.

2. L'enquête et le protocole de la recherche

Pour entreprendre cette étude, nous avons recueilli un corpus composé d'entretiens avec six étudiants. Ces derniers expliquent leurs choix du temps employés dans leurs textes produits au début (prétest) et à la fin de l'année (posttest). Ces entretiens ont été par la suite transcrits et analysés. Les entretiens ont été réalisés en classe en deux temps ; au mois de décembre 2018 et entre avril et mai 2019. La détermination du niveau des étudiants est le résultat d'une analyse de leurs productions écrites considérées comme une évaluation diagnostique. Ceci a permis de connaître la qualité de leurs textes produits et de choisir trois étudiants du groupe témoin (dans ce qui suit GT) et trois étudiants du groupe expérimental (GExp) lors du 1^{er} semestre de manière à assurer un équilibre de niveau dans les deux groupes. Les participants ont été catégorisés selon leur niveau en langue, à savoir : avancé, intermédiaire et débutant. Les entretiens ont été réalisés avec ces étudiants durant le deuxième semestre de l'année académique 2018/2019. Suivant la démarche active et de découverte (DADD)² pour un enseignement explicite de l'apprentissage ciblé, les étudiants du groupe expérimental ont été invités à communiquer des informations détaillées concernant chaque emploi verbal dans les différents textes argumentatifs en suggérant des hypothèses. Par la suite, les règles

de fonctionnement des temps sont formulées en collaboration avec l'enseignante. Pour le réinvestissement de la notion grammaticale étudiée, des activités puis une production écrite en groupe ont été proposées. Dans le but d'assurer le suivi de l'apprentissage, des séances de révision et de correction du fait de langue étudiée ont été programmées. Cette intervention a permis d'avoir une vue d'ensemble sur la mémorisation et le stockage des informations dans la génération et les transferts négatifs des connaissances ciblées et de rectifier les représentations construites des participants à partir des textes produits. En psychologie cognitive, nous considérons que dans tout apprentissage, le couple mémorisation et compréhension sont étroitement liées. À ce sujet Wibaut (2019 : 30) explique que :

Lorsqu'il organise son travail personnel, l'élève doit « planifie[r] ses tâches », « gère [r] les étapes d'une production » et doit « mémorise[r] ce qui doit l'être ». De même, dans son processus d'apprentissage individuel ou collectif il « met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration ». Il est capable de « s'engager dans une démarche de résolution » et « d'analyser et exploiter les erreurs ». L'enseignant amène donc l'élève à « apprendre à apprendre ».

En d'autres mots, pour utiliser la langue correctement, la connaissance des règles grammaticales est fortement liée au couple mémorisation /compréhension, ce qui permet à l'apprenant de mieux justifier son choix dans différentes situations d'apprentissage.

2.1. Dépouillement des données collectées dans l'entretien

Dans cet entretien, pour l'ensemble des étudiants interviewés, la consigne de leur enseignante au début de la conversation était la suivante :

Tu as écrit un texte au début de l'année, tu vas me parler de la construction des phrases employées. Autrement dit, explique-moi chaque choix fait par rapport à la construction du groupe nominal (GN) et du groupe verbal (GV) et de leurs constituants (sujet, verbe et complément).

Il a été suggéré aux participants d'aborder particulièrement le choix des temps verbaux du passé dans leurs textes écrits : *En particulier, explique-moi le choix de tous les temps verbaux au passé employés dans ton texte.*

Il a été demandé à chacun des six étudiants d'écrire deux textes de type argumentatif. Deux sujets d'écriture étaient proposés : le premier traitait le thème de relations jeunes-adultes, le deuxième portait sur la question des conflits intergénérationnels.

Conformément aux objectifs de cette recherche, des codes de transcription inspirés de plusieurs conventions (Kerbrat-Orecchioni, Cosnier, 1987 ; Bouchard, 1995), ont été exploités avec quelques adaptations de notre part relatives à la nature du corpus choisi.

2.2. Les résultats de la recherche

Plusieurs résultats sont relevés après avoir transcrit les entretiens menés avec ces étudiants. Pour une analyse qualitative de ces résultats, un encodage a été choisi pour la lecture des enregistrements transcrits. En effet, une répartition par niveau pour l'ensemble des interviewés est effectuée : niveau débutant (désormais ND), niveau intermédiaire (NI) et niveau avancé (NA)³. Chaque niveau présenté est classé selon le degré de justification donnée par ces apprenants : bien justifié/justifié/peu justifié/mal justifiée/non justifié⁴. Ces classifications sont utilisées par rapport à leurs raisonnements exprimés. Chartrand (2013) considère la justification des paroles comme l'action qui consiste à commenter son propre discours. En contexte scolaire, le professeur, en exigeant une justification de la part de l'apprenant dans un domaine de savoir, en l'occurrence la grammaire, lui demande en fait d'apporter les preuves que sa réponse est acceptable et susceptible d'être validée. Dans le même ordre d'idée, cette activité « vise à faire valoir le bien-fondé d'un propos » d'un apprenant pour comprendre son raisonnement (Forget, 2013 : 32).

Pour pouvoir étudier la représentation grammaticale des étudiants, nous avons analysé leurs réponses en dégagant une série d'items⁵ des éléments de sens les plus récurrents. Ces items représentent des critères de cohérence générale du texte pourtant sur l'emploi du temps du passé chez les six apprenants. Les réponses fournies sont illustrées dans la figure 1 :

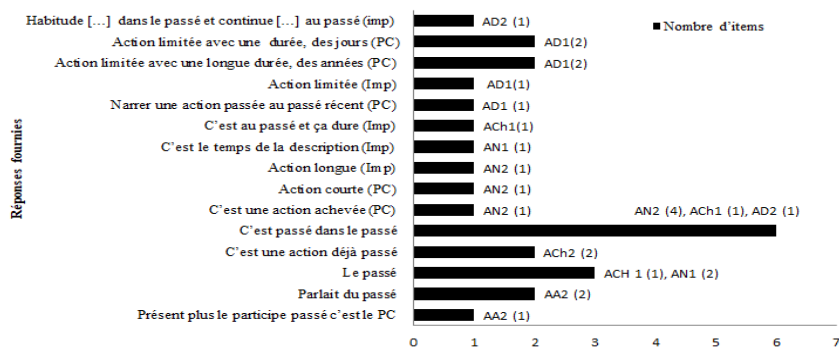


Figure 1 : Critères de cohérence générale du texte dans le choix des temps passés

Dans le cas des réponses verbales (non ou oui) et non verbales, il a été observé un manque de réponses face aux difficultés rencontrées. Quelques-uns ont fait appel à une stratégie d'évitement en lisant certaines phrases sans donner le verbe ni son temps. Cette stratégie d'évitement est fréquente chez les étudiants les plus en difficultés. D'après Fabre-Cols (2002), faire appel à cette opération ne conduit pas à une amélioration de la qualité du texte (Cité par Ouhaibia, 2015 :9). La figure suivante présente le nombre des verbes conjugués au passé dans les productions écrites :

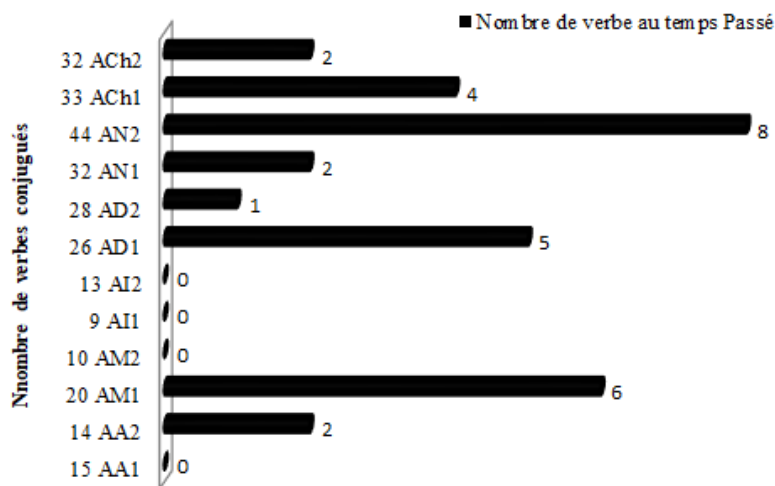


Figure 2 : Nombre de verbes conjugués au passé dans chaque production écrite

Dans cette figure, le constat relevé est le suivant : deux étudiants du groupe témoin de niveau débutant et intermédiaire (AI et AM₂), n'ont pas utilisé le temps verbal au passé. Ce constat est observé aussi dans le texte écrit d'un étudiant du groupe expérimental de niveau débutant (AA1) avant l'intervention. Dans certaines productions, des étudiants ont choisi d'utiliser le participe passé sans auxiliaire dans plusieurs phrases et de le considérer comme un temps du passé. Pour les verbes qui ont cette forme, quelquefois, les participants semblent ne posséder aucune réponse à donner, ou bien, ils les renvoient, improprement, au temps présent.

2.3. Interprétations des résultats des données collectées

L'intérêt porté au raisonnement grammatical pour le choix des temps visés se focalise sur la maîtrise du fonctionnement des temps verbaux pour justifier la

justesse des réponses données par ces interviewés. Parmi les temps utilisés dans les textes rédigés des scripteurs, il y a l'imparfait et le passé composé. Nous avons listé des réponses (justifications) attendues de ces apprenants conformément à la norme grammaticale citées par plusieurs auteurs (Delatour, Jannepin, Léon-Dufour et Teyssier, 2004 : 123-125) :

- Le passé composé comme temps simple est formé de l'auxiliaire avoir ou être au présent + le participe passé. C'est un temps du passé qui exprime :

- ✓ Un fait accompli ou achevé à un moment donné du passé :
 - Une durée limitée et précise : *Elle a fait son choix en cinq minutes.*
 - Une succession d'évènements : *A la fin du match, le journaliste est devenu sur le cours de tennis, il a tendu le micro au jeune champion et il lui a posé beaucoup de questions.*
 - Une répétition : *J'ai vu ce film quatre fois.*
 - Un fait ponctuel : *Napoléon est né en corse en 1769.*
- ✓ Marque une antériorité par rapport au présent : *Quand on a perdu sa carte bancaire, il faut tout de suite le signaler à la banque.*

- L'imparfait est un tiroir verbal au passé qui exprime :

- ✓ Une action en cours d'accomplissement ou inaccompli (il n'a pas de limites précises dans le temps) et dure dans le passé : *Monsieur Legrand n'a pas pu participer à notre réunion parce qu'il était en déplacement à l'étranger.*
- ✓ Une habitude dans une durée imprécise au passé : *Autrefois, la bibliothèque n'était pas ouverte le dimanche ;*
- ✓ Une description (un commentaire ou explication) : *Du haut de la colline, on apercevrait un petit village dont les toits brillaient au soleil.*
- ✓ Continuité de l'action dans le passé : *En 1990, je faisais mes études de médecine à Montpellier.*
- ✓ L'hypothèse ou l'irréalité d'un fait présent avec « si » : *Si nous avions une voiture, nous pourrions aller visiter les châteaux de la Loire.*

Le dépouillement des résultats obtenus pour chaque niveau est représenté dans les figures suivantes :

Niveau débutant (ND)

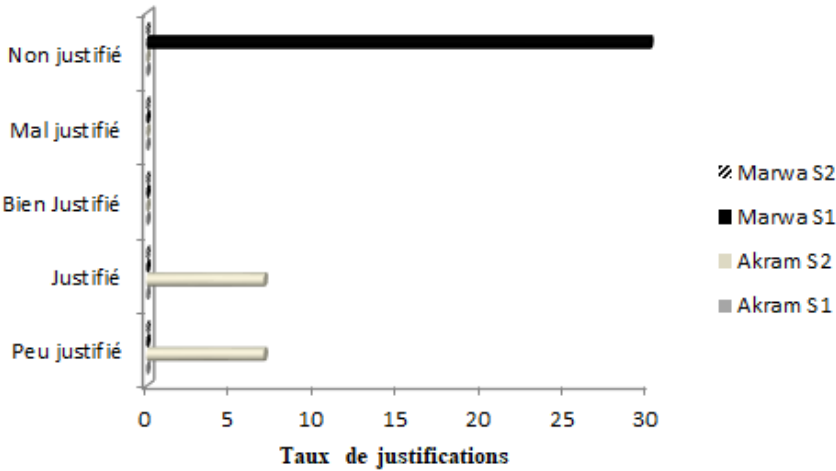


Figure 3 : Degré de représentations des temps du passé (ND)

Pour le GExp, AkramS1 n’a pas parlé du temps passé, mais il a utilisé le participe passé d’un verbe et l’infinitif en le considérant comme le temps présent.

Ex : *il faut que les enfants apprennent leur responsabilité et les parents laissés le choix.*

Cela indique que cet apprenant ne fait pas la différence entre les différentes formes verbales et considère que chaque forme de verbe est au temps présent.

À la fin de l’année, AkramS2 explique son choix du passé (PC) par deux expressions : *on parle du passé, c’est le présent plus le participe passé*. Il a utilisé deux verbes au passé composé. Les réponses sur cet usage sont considérées comme peu justifiées. Ceci dit, le participant a pu bien choisir le temps verbal dans le texte puisqu’il est en train de décrire une action achevée dans le passé.

Ex : *je suis influencé par le partenaire durant les achats.*

Pour le GT, MarwaS1 a employé le passé parce que c’est « le passé » sans donner le moindre détail. Mais, elle l’exprime quelquefois par l’utilisation du participe passé du verbe.

Ex : *C’est les parents qui protégés leurs enfants.*

Elle considère que le mot « protégés » désigne le temps du passé sans savoir expliquer son choix. Cela permet de dire qu’elle ignore la distinction entre les différentes valeurs des temps du passé ainsi que la construction de chacun et ne sait pas faire la différence entre les formes verbales.

Dans la phrase suivante, nous constatons qu'il faut faire le choix du verbe avoir au lieu d'être, mais même avec cette modification, la construction de la phrase reste incompréhensible : *de plus les parents sont le droit de décider à la place de leurs jeunes enfants tout simplement parce qu'il leurs parents et l'autre sont des leurs jeunes enfants.*

Un autre problème a été révélé par l'analyse des entretiens peut être considéré parmi les causes des erreurs commises dans les écrits. Cette anomalie est susceptible d'être expliquée par une interférence morphosyntaxique, c'est-à-dire l'utilisation des règles de la langue première L1 pour écrire en langue étrangère L2 sans se préoccuper de choisir le sujet, le verbe et parfois en excluant le temps verbal. En demandant à l'étudiant d'expliquer le sens de sa production, nous avons eu la réponse suivante en arabe dialectal :

Ex : اشغل هانوك بلي الاباء تاعهم و هانوك ولادهم/الأولياء هم لجابوهم مش الأولاد لجابو

Traduction : chacun a son rôle et ce sont les parents qui ont donné naissance à leurs enfants, ce n'est pas l'inverse.

Ce problème s'explique par une traduction mot à mot de L1 en L2. Il s'agit d'une stratégie d'évitement où l'apprenant écrit des mots formant des phrases dépourvues de sens en français, mais qui suivent la construction syntaxique en langue L1. Les erreurs à ce niveau sont considérées comme parmi les sources de productions erronées en L2.

Dans la deuxième production, *MarwaS2* n'a pas employé ce temps, mais elle a évoqué des événements qui se sont déroulés au passé en utilisant le présent.

Ex : *comme je suis porter le Folard je n'ai pas de problème dans ma société.*

Dans cet exemple, l'interviewée a appliqué la règle où le premier verbe est conjugué et le deuxième à l'infinitif en oubliant que le verbe être (ou avoir) est considéré comme auxiliaire et le deuxième doit prendre la forme verbale d'un participe passé au lieu de dire « j'ai porté » qui renvoie à une action achevée dans le passé. Ici, l'étudiante a choisi une stratégie de généralisation de la règle.

Niveau intermédiaire (NI)

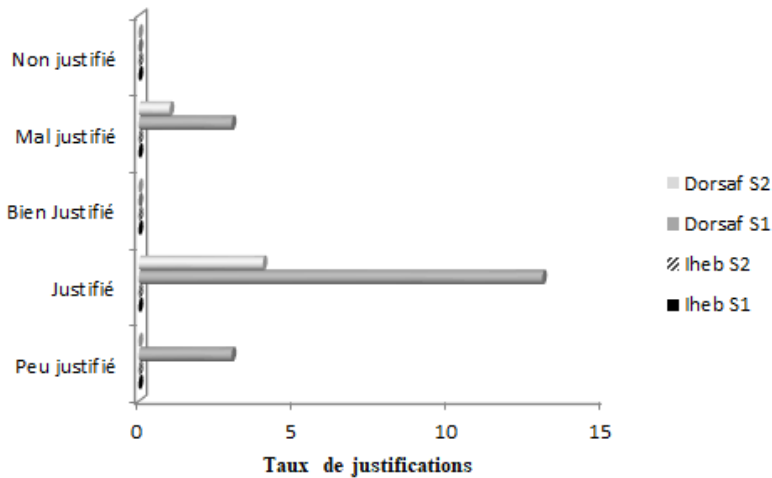


Figure 4 : Degré de représentations des temps du passé (NI)

Pour le groupe expérimental, *DorsafS1* explique ses choix du passé par plusieurs réponses mentionnées dans la figure 1. Ces réponses oscillent entre « Mal justifié et justifié » en utilisant l'imparfait ou le passé composé.

Ex : *J'ai vécu une réelle expérience avec ce problème.*

Pour cette phrase, elle a dit qu'elle avait choisi le passé composé parce qu'elle était « *en train de narrer une action qui s'est déroulée au passé récent ; action limitée ; action passée limitée* ». Il est vrai que c'est une action limitée, une action au passé, bien que parler du passé récent est incorrect. Dans le système des temps verbaux, ce temps se forme au moyen de l'expression «venir de» où ce verbe est à l'imparfait dans un contexte passé. Le passé composé choisi dans cette phrase est convenable, car la participante évoque une action achevée qui se termine dans une durée précise dans le passé. Par contre, le passé récent , comme une action passée, sert à décrire une situation qui se passe juste au moment où on parle.

Après l'expérimentation, *DorsafS2* n'a pas utilisé autant de verbes au temps passé comme dans le premier semestre en se basant davantage sur l'emploi du présent comme temps dominant dans l'argumentation. Elle a conjugué un verbe employé dans son texte écrit au passé en expliquant son choix par : *cette habitude n'est pas commencée de nos jours ; dans le passé.*

Ex : *prendre soin de son apparence est l'image que l'on peut envoyer de soi-même est devenue naturelle.*

De cette phrase, elle a voulu exprimer un fait du passé, une habitude, en essayant de dire que cette idée de « *prendre soin de son apparence* » n'est pas nouvelle. Ce qu'elle a donné comme justification présente une représentation correcte de son raisonnement, mais son choix était incorrect. Cependant, en essayant de verbaliser ses propos, elle s'est rendu compte qu'elle a fait une erreur de choix du temps et elle a voulu reformuler la phrase en disant :

Ex : *prendre soin de son apparence est l'image que l'on pouvait envoyer de soi-même devient naturelle.*

Pour le groupe témoin, *Iheb* n'a pas utilisé le passé dans les deux productions. Dans une phrase, il a choisi le futur qui peut être employé pour marquer un passé.

Ex : *Plusieurs jeunes pensent qu'en s'identifiant par les vêtements, la coupe de cheveux, les marques et les styles qu'ils seront mieux acceptés à l'université ou dans la rue généralement dans la société.*

En expliquant son usage du temps du verbe « seront acceptés », cet apprenant a hésité entre le présent et le passé puis, après un court silence, a évoqué la possibilité du présent « normalement le présent ». Du fait que sa justification n'est pas clairement formulée, son choix est considéré comme arbitraire. Ceci laisse penser qu'il ne fait pas la différence entre les différentes formes verbales de même que les valeurs exprimées par le temps du verbe à employer.

Niveau avancé (NA)

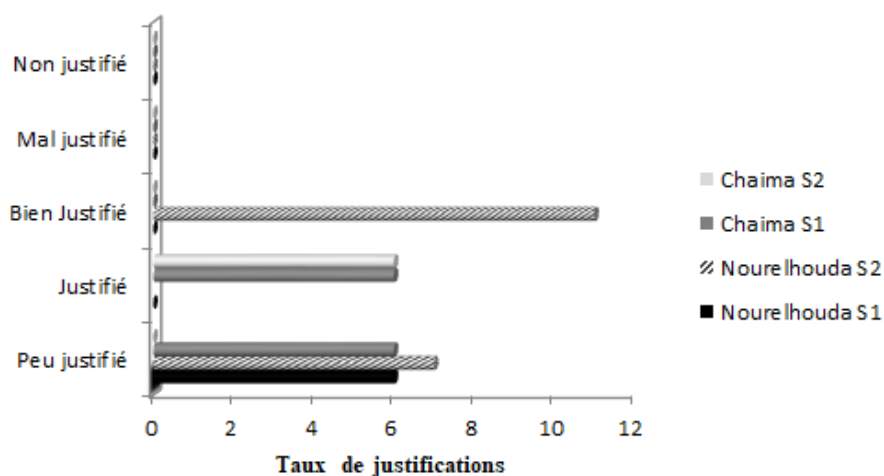


Figure 5 : Degré de représentations des temps du passé (NA)

Avant l'expérimentation, les choix des temps par *Chaima*_{S1} dans sa première production sont présentatifs, mais ne sont pas tous justifiés.

Ex : *et ils acceptent mes avis facilement : la langue française était mon choix et ils ont accepté sans problème.*

Dans ce cas, elle explique ses choix par les réponses suivantes : *dans le passé pas maintenant, c'est au passé et ça dure*, pour l'imparfait. Mais pour le passé composé, elle n'a pas d'explication. Cette apprenante a fait un choix conforme à la norme alors qu'elle a employé dans la même phrase deux temps du passé de valeurs différentes. La première est située dans une durée imprécise du passé. Autrement dit, elle considère cette spécialité comme un rêve qu'elle souhaitait réaliser et la deuxième dans une durée déterminée du passé. En d'autres termes, ses parents ont accepté son choix au moment où elle leur a proposé avant de faire « ses inscriptions ».

Dans la deuxième production, *Chaima*_{S2} a justifié ses choix par : *action déjà passée*. Dans sa production, peu de verbes sont employés au passé, mais son choix du passé composé est juste parce qu'elle exprime une action accomplie dans le passé.

Ex : *lorsqu'on trouve une personne qui n'est pas bien habillée il ne faut pas commencer à se moquer.*

Pour le groupe témoin, *Nourelhouda*_{S1} n'a pas de réponse à propos de ce temps, mais elle a utilisé ces temps dans plusieurs cas bien que mal justifiés.

*Nourelhouda*_{S2} a choisi le passé composé en plus de l'imparfait, car elle : *parlait au passé ; s'est passé dans le passé ; action achevée ; action courte ; le temps de la description*. Ces choix sont bien justifiés.

3. Discussion

Dans cette analyse, sont relevées des erreurs de raisonnement au niveau des justifications données par les apprenants en difficulté. Ces erreurs dans l'emploi des verbes au passé sont remplacées par le recours au temps présent, à l'infinitif ou au participe du verbe. Dans ce cas, l'étudiant doit comprendre qu'il faut savoir réutiliser à bon escient les temps verbaux ciblés pour s'exprimer. L'emploi de ces temps qui sont non conformes à la norme grammaticale peut avoir un effet négatif sur la compréhension du texte et sa qualité. Dans cette recherche, les erreurs remarquées dans le choix de ces temps peuvent trouver explication dans les éléments suivants :

- Avec la multiplicité de cette forme verbale, les participants ont montré des difficultés à comprendre comment faire le choix approprié des temps du passé.

Cela peut être expliqué par la difficulté de construire un système de traitement des temps verbaux en français en ayant comme prérequis un système complètement différent de gestion des temps du passé en langue maternelle (arabe dialectal algérien) ou dans la première langue de scolarisation (arabe classique). En effet, l'arabe a une théorie propre du temps et des aspects grammaticaux différente de celle des langues latines. Le grammairien « Sibuyé (Sîbawayh)⁶, dans son ouvrage majeur « Al-kitab » (le livre) retient qu'en arabe, il existe trois modes principaux de conjugaison : l'accompli qui exprime le passé, l'inaccompli qui exprime le présent (ou le futur selon le contexte) et l'impératif qui exprime aussi le futur. Ce système relativement simple comparativement au système de conjugaison de la langue française rend difficiles les procédés de généralisation des règles de grammaire d'une langue à une autre. Ainsi, certains étudiants ont utilisé le verbe conjugué soit au passé composé soit à l'imparfait sans s'intéresser à la différence d'emploi entre les deux. Il y a simplement deux étudiants de niveau avancé qui ont donné de bonnes justifications de ces temps. La plupart ont justifié leur choix par la phrase : *c'est le passé*. D'autres ne reconnaissent même pas le temps et le confondent avec d'autres formes verbales. Cela montre le choix arbitraire de ces temps assimilés au fonctionnement de l'arabe doté d'un seul temps du passé. Ce choix conduit l'apprenant à commettre des erreurs. En didactique des langues, l'erreur « est considérée comme la transgression d'une norme jugée comme bonne » (J-P Cuq, 2003 :269). En parlant de l'erreur, Lado (1975) note qu'il y a ce qui facilite l'apprentissage, appelé transfert « positif », et ce qui freine et cause des difficultés est un transfert dit « négatif » ou plutôt interférence (Cité par Jamet, 2009 : 1). Nous attribuons ainsi l'occurrence des erreurs à l'influence qu'exerce la langue L1 sur la langue cible. Dans ce cas, l'apprenant dans plusieurs énoncés se contente de faire une traduction littérale de l'énoncé de la langue arabe en langue française sans rechercher le temps adéquat ni respecter la construction de la phrase selon la norme de son système. Pour cela, une analyse contrastive serait nécessaire pour marquer les ressemblances et les différences entre les langues.

La complexité du système verbal du français et le degré de contraste avec la langue arabe sont des éléments à prendre avec le plus grand sérieux dans les systèmes d'enseignement. En effet, le verbe est l'ossature de ce système qui situe l'énoncé dans le temps. Il existe un temps morphologique et un temps cognitif. Par exemple, le choix de la morphologie du présent ou du futur ne nécessite pas obligatoirement la même valeur temporelle puisque ces temps peuvent situer l'action ou l'état exprimé par le verbe dans le passé ce qui rajoute une couche de difficulté aux apprenants pour prendre en charge ce système verbal dans leurs productions écrites. Prévoir un enseignement explicite des temps du passé

en travaillant la réflexion des apprenants a pu ainsi influencer leur acquisition. Cette recherche a montré que cette intervention a permis de corriger quelques représentations grammaticales de certains étudiants présentant des difficultés dans l'apprentissage grammatical visé, ce qui confirme l'hypothèse que nous avons formulée *supra*.

Conclusion

Dans ce travail, notre objectif était de mettre le point sur la pensée grammaticale de rédacteurs non expérimentés et à éclaircir quelques interrogations au sujet des difficultés de réinvestir leurs acquis en production écrite. Pour répondre à ses préoccupations, l'exploitation des représentations recueillies lors des entretiens semi-directifs s'est avérée propice à aider les apprenants en difficulté à construire du sens relatif à l'emploi des temps du passé. Le recours à une démarche qui a activé la réflexion des étudiants a permis ainsi de modifier quelques représentations erronées et leur a donné une certaine sécurité linguistique. Cet emploi a pu traduire des contradictions, des difficultés ou des modifications observées chez les étudiants interviewés après l'expérimentation.

La problématique posée concernant le réinvestissement incorrect des temps verbaux visés dans les productions des étudiants de premières années est soulevée par la mise en place de questionnements sur les représentations grammaticales de ces apprenants pour leurs différents emplois. Les résultats obtenus dans cette étude ont pu vérifier l'hypothèse formulée au début. Ainsi, l'expérimentation montre que l'étudiant en difficulté qui n'a pas profité d'un enseignement explicite de cet apprentissage n'est pas en mesure de donner des conceptions exactes de l'emploi de ce temps et en même temps et éprouve des difficultés dans le choix parmi ces temps. En comparant les deux groupes, il apparaît clairement une transformation positive des représentations dans la majorité des réponses exposées sur les temps employés par les étudiants du groupe expérimental. Dans leurs verbalisations du raisonnement grammatical au sujet du fonctionnement des temps verbaux, certaines conceptions erronées, incomplètes ou localement inexactes ont été modifiées par une conception meilleure. Selon les données récoltées, les trois étudiants du GExp ont pu développer leur compétence grammaticale par rapport à l'emploi de ces temps dans leurs textes produits. Ainsi, les résultats obtenus mettent en relief l'apport des représentations sur le choix pertinent des temps verbaux dans leurs écrits a été vérifié. Ces résultats obtenus à partir de l'étude d'un corpus restreint gagnent à être élargis à un échantillon plus important. Il sera aussi intéressant d'étudier suivant une démarche contrastive les interférences entre les différents systèmes grammaticaux relatifs aux langues qui coexistent en Algérie (arabe dialectal, arabe classique, berbère, français, anglais, etc.).

Bibliographie

- Aichour, F. 2018. Problèmes de référence à la temporalité dans la construction du discours par les apprenants arabophones du français L2. Thèse de doctorat soutenue à Batna. [En ligne] : <http://eprints.univ-batna2.dz/1630/>. [consulté le 28 mars 2021].
- Battistelli, D. 2009. La temporalité linguistique : circonscrire un objet d'analyse ainsi que des finalités à cette analyse. Habilitation à diriger des recherches, soutenue à Paris Ouest. [En ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00452464> [consulté le 2 janvier 2021].
- Chartrand, S.G. 2013. Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. Correspondance, vol 19, n°1, p.8-11. [En ligne] : https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2348 [consulté le 14 octobre 2019].
- Chartrand, S-G. 2016. Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe. Montréal : Pearson-EPSI Education.
- Cuq, J-P. (Dir.) 2003. *Le dictionnaire de didactique des langues*. Paris : CLE international/Asdifle.
- Delateur, Y. et al. 2004. *Nouvelle grammaire : cours de civilisation de la Sorbonne*. Paris : Hachette.
- Dolz, J., Gagnon, R., Vuillet, Y. 2016. « L'analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite ». Recherche en didactique des langues et des cultures. *Cahiers de L'Acedle*, 13-3. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/rdlc/1234> [consulté le 9 juillet 2020].
- Fisher, C., Nadeau, M. 2006. *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Chénelière Education INC.
- Fontaine, s et al. 2010. « La représentation sociale de l'école des parents et des Enseignants à la réunion ». *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 85, p.69-109. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2010-1-page-69.htm> [consulté le 10 février 2021].
- Forget, M.-H. 2013. « Processus de contextualisation et développement de la compétence scripturale de justification d'élèves du 1er cycle du secondaire ». Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol, 16, N°2, p.29-55. [En ligne] : <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2013-v16-n2-ncre01756/1029141ar.pdf> [consulté le 05 janvier 2020].
- Jamet, M-Ch. 2009. « Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs des apprenants italophones en français ». *Synergies Italie*, n° 5, p.49-59. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Italie5/jamet.pdf> [consulté le 04 avril 2021].
- Ouhaibia, B. 2015. *L'effet de la réécriture collaborative sur la cohérence de textes narratifs en FLE*. Thèse de doctorat soutenue à l'université de Annaba, Algérie.
- Presseau, A., Frenay, M. 2004. *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Canada : Les Presses de l'Université Laval. [En ligne] : <https://doczz.fr/doc/2936743/le-transfert-des-apprentissages> [consulté le 05 janvier 2021].
- Puren, Ch. 2018. « Des limites de la réflexion grammaticale et des règles de grammaires dans l'apprentissage des langues. À propos des concepts d'obstacle épistémologique et de conflit sociocognitif ». [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/bibliographies/grammaire/> [consulté le 02 octobre 2019].
- Raubaud, M-N, Moussu, M-J. 2010. « Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe ». *Repères*, n° 41, p. 71-90. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/reperes/283> [consulté le 30 décembre 2019].
- Spaëth, V. 2014. « La transposition du concept de représentations en didactique des langues étrangères et seconde ». *Recherche et applications, FDLM*, n° 55, p. 44-56. [En ligne] : http://fipf.org/sites/fipf.org/files/n55_001-192_web.pdf [consulté le 20 décembre 2020].
- Wibaut, M. 2019. Favoriser la mémorisation dans les apprentissages. Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation ». Université de Rouen. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02404614> [consulté le 20 décembre 2020].

Notes

1. Expression développée dans l'article de Deborah Meunier « Mobilité et apprentissage linguistique : étude du discours métalinguistique d'apprenants Erasmus », 2011.
2. Voir Chartrand. Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Portail pour l'enseignement du français en ligne. 1996.
3. Des abréviations dans les entretiens sont choisies pour chaque étudiant, par exemple : ACh1/ACh2 : Une apprenante qui s'appelle Chaima, niveau avancé (NA). L'indice 1 (ou S1) : 1er semestre et l'indice 2 (ou S2) pour le 2e semestre (AA1/AA2 -Akram ; AD1/AD2-Dorsaf ; Am1/AM2-Marwa ; AN1/AN2-Nourelhouda). Chaque niveau est attribué en fonction de plusieurs épreuves : une présentation orale, note de français en Bac, analyse de production écrite au début d'année et un test de niveau de français en ligne ([www.lepoint du fle](http://www.lepointdufle.com)).
4. Bien justifié : propos correspond aux règles prescrites. Justifié : propos correspond à un choix juste avec explication incomplète. Peu justifié : propos correspond à un choix juste sans explication. Mal justifié : propos incorrect. Non justifié : aucun propos donné.
5. L'item, en psychologie, est une échelle de mesure d'un test ou d'un questionnaire (Galisson et Coste, 1976).
6. Sibuyé ou Sibawayh, né à Bayzâ dans l'actuel Iran près de Chiraz aux environs de 760 et décédé vers 796 dans le Fars, est un grammairien de langue arabe d'origine perse. Il est considéré comme le précurseur de la grammaire arabe et l'un qui de ceux ont influencé le plus son fonctionnement et reste jusqu'à présent une référence incontournable pour les grammairiens de l'arabe.