

Enseignement/apprentissage du discours narratif en première année secondaire tronc commun lettres : Analyse de la séquence n° 01 du projet III

Benradja Rabya¹

¹Professor Lecturer B, Specialty: Didactics of French, University Center Morsli Abd Allah-
Tipaza (Algeria).

The E-mail Author: benradja.rabya@cu-tipaza.dz

Received: 02/07/2024

Published: 11/12/2024

Abstract:

The objective of our article is to analyze the recommended didactic approach for teaching/learning narrative to first-year secondary school students in the common core letters track, as outlined in the French curriculum and textbook for this educational level. This analysis focuses on the case of sequence 1 of project III. To achieve this, we begin by defining the concept of narrative. Next, we analyze the French curriculum. We observe that narrative is identified as a key competency shaping the learners' profile by the end of this educational stage. We then analyze sequence 1 of project III. During our analysis, we notice that the recommended didactic approach to teaching/learning narrative is approximate, as it is characterized by arbitrariness.

Keywords: Narrative, French curriculum and textbook, first-year secondary school common core letters, project III, sequence 1, reading activity.

Enseignement/apprentissage du discours narratif en première année secondaire tronc commun lettres : Analyse de la séquence n° 01 du projet III

Benradja Rabya¹

¹Maitre de conférences B, Spécialité : Didactique du français, Centre universitaire Morsli Abd
Allah-Tipaza (Algérie).

Résumé:

L'objectif de notre article est d'analyser la démarche didactique préconisée pour l'enseignement/apprentissage du récit aux apprenants de première année secondaire tronc commun lettres dans le programme et le manuel scolaires du français destinés aux apprenants de ce niveau scolaire, en examinant le cas de la séquence n° 01 du projet III. Pour ce faire, nous définissons le récit. Ensuite, nous cernons la place du récit dans le programme scolaire. En effet, le récit est une compétence définissant le profil des apprenants à la fin de ce niveau scolaire. Nous analysons enfin la séquence n° 01 du projet III du manuel scolaire du français. Lors de notre analyse, nous remarquons que la démarche didactique préconisée pour l'enseignement/apprentissage du récit est approximative car elle se caractérise par l'arbitraire.

Mots clés : le récit, le programme et le manuel scolaires du français, la première année secondaire tronc commun lettres, le projet III, la séquence n° 01, l'activité de lecture n° 01.

Introduction

Le présent article succède à notre réflexion présentée dans le cadre d'une thèse soutenue à L'École Normale Supérieure de Bouzaréah, Cheikh Mubarak Ben Mohamed Brahimi El Mili, le 16 Octobre 2023. L'objectif de notre recherche doctorale était d'évaluer notre dispositif didactique visant l'enseignement/apprentissage du compte objectif du discours objectivé à visée explicative pour les apprenants de deuxième année secondaire lettres et langues étrangères.

Dans le cadre de notre article post-doctoral, nous nous intéressons à un niveau scolaire et un type de discours différents de ceux approchés dans le cadre de notre recherche doctorale (apprenants de deuxième année secondaire lettres et langues étrangères et discours objectivé à visée explicative) dans le sens où nous étudions le discours narratif et les apprenants de première année secondaire tronc commun lettres (désormais 1^{ère} A. S. TCL. Nous souhaitons dans le cadre du présent l'article de répondre à la question suivante : quelle est la démarche didactique préconisée pour l'enseignement/apprentissage du discours narratif dans la séquence n° 01 du projet III du programme et du manuel scolaires du français de 1^{ère} A. S. TCL ?

Afin de répondre à la question posée qui cristallisera notre réflexion tout au long de notre article, nous pensons qu'il est nécessaire de :

- 1) suggérer une approche théorique au discours narratif, en le définissant ;
- 2) cerner la place du discours narratif dans le programme scolaire du français de 1^{ère} A. S. TCL ; en établissant un état des lieux ;
- 3) analyser le manuel scolaire du français de 1^{ère} A. S. TCL afin de cerner la démarche préconisée pour l'enseignement/apprentissage du discours narratif dans la séquence n° 01 ;
- 4) présenter les axes directeurs de notre réflexion dans la conclusion.

1. Définition du récit

Avant de présenter notre définition du récit, nous soulignons que nous l'avons élaborée à partir d'anciens travaux (R. Barthes (1981),...). En effet, les recherches qui ont porté sur ce type de discours sont anciennes. Ce qui nous a incitée à les convoquer. Nous nous appuyons en parallèle sur les travaux J.-M. Adam (2017 et 2011) dans lesquels il reconduit son approche du discours narratif décrite dans ses anciens ouvrages étudiés et cités tout au long de notre définition. Par exemple, son ouvrage de 2001.

Dans son introduction à *L'Analyse structurale des récits*, R. Barthes (1981) soulignait le caractère international, transhistorique et transculturel de ce type de texte. En effet, il existe d'innombrables récits dans le monde ayant pour support la langue écrite ou orale. Le récit est présent dans le roman, la nouvelle, la fable, le conte, le mythe, le drame, la tragédie, la comédie... Il serait légitime de s'interroger sur les universaux textuels permettant de classer ces différents sous-types (le roman, la nouvelle, la comédie, etc.) dans un seul et même type : le discours narratif, en d'autres termes le récit. Dès lors, la nouvelle sera désignée dans notre article par « le récit » qui est utilisé dans le

programme et le manuel scolaires du français de 1^{ère} A. S. TCL pour dénommer la nouvelle.

L'objectif de ce point est donc de définir « *la narrativité* » (J-M. Adam, 1985, p. 5) de la nouvelle un sous-type du récit (discours narratif), en nous intéressant à cet air de famille commun autorisant les analystes et les lecteurs, les scripteurs et/ou les locuteurs à la considérer comme un récit. Nous monterons ci-dessous que la nouvelle est étudiée en 1^{ère} A. S. TCL ; dans le cadre du projet III. Comme elle est un récit, notre approche théorique a pour objectif de définir ce type de discours (discours narratif (récit)). Autrement dit, nous étudions le récit dont la définition est une définition de la nouvelle.

En tant qu'unité textuelle, tout récit doit répondre à la définition minimale de la textualité : « *suite de propositions liées progressant vers une fin* » (ibid, 2001, p. 45), régie par certains critères d'organisation définis par un équilibre entre la continuité-répétition de l'information et une progression vers la fin. En outre, c'est la réunion de six constituants qui est à l'origine de la narrativité de toute séquence narrative dans la mesure où le discours « *est une structure hiérarchique complexe comprenant n séquences elliptiques ou complètes de même type ou de types différents* » (ibid, 1992, p. 34). Les six critères spécifiques au récit sont la succession d'évènements, l'unité thématique, les prédicats transformés, le procès, la causalité narrative d'une mise en intrigue et les évaluations finales explicites ou implicites. Ils font l'objet de notre étude ci-dessous. Ce qui nous permet suggérer une approche à ce type de discours.

1. 1. Etude de la succession d'évènements

J-M. Adam et F. Revaz considèrent que le premier trait définitoire de la textualité narrative est la dimension temporelle qui assure la représentation d'une succession d'évènements dans un temps t puis $t + n$. Cette dimension temporelle est présente dans tous les sous-types textuels que nous avons cités ci-dessus et qui s'inscrivent dans le récit. Comme l'a constaté Paul Ricœur, « *le caractère commun de [...] l'acte de raconter sous toutes ses formes, c'est son caractère temporel. Tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement ; et ce qui se déroule dans le temps peut être raconté* » (1986, p. 12).

En revanche, ce critère temporel n'est pas suffisant selon les deux auteurs pour que toute séquence actionnelle soit approchée en tant que séquence narrative car certains textes tels que la recette, les annales et la chronique sont imprégnés de cette dimension sans être pour autant des récits. Pour qu'une succession d'évènements devienne un récit, cet enchaînement évènementiel doit être marqué par une tension guidant ce type de texte vers sa fin (à l'instant $t + n$). D'ailleurs, C. Brémond a noté que « *le narrateur qui veut ordonner la succession chronologique des évènements qu'il relate, leur donner un sens, n'a d'autre ressource que de les lier dans l'unité d'une conduite orientée vers une fin* ». (1996, p. 76).

1. 2. Etude de l'unité thématique (au moins un acteur-sujet S)

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, la textualité narrative résulte de la mise en place d'une représentation actionnelle. Cette dernière exige la présence d'au moins un sujet (animé ou inanimé) ayant un caractère anthropomorphe. Ce sujet peut être un agent s'il participe à l'action ou un patient s'il subit l'action. C. Brémond estime que « *où [...] il n'y a pas implication d'intérêt humain [...], il ne peut y avoir de récit* » (cité in J-M. Adam, 2001, p. 47). Bien que la présence de ce critère soit obligatoire, sa pertinence est liée à ces deux constituants : la succession d'actions et la

modification des prédicats qualifiant ce sujet. Ces trois composantes sont la condition sine qua non de l'univers narratif.

1. 3. Etude des prédicats transformés

A. Hénault estime que « *le récit achevé peut se lire comme la transformation d'un état donné en son contraire. La prévisibilité de ce parcours binaire définit la cohérence particulière du récit et marque sa clôture* » (1983, p. 27). Pour cela, la structure de la séquence narrative du point de vue de J.-M. Adam (2017 et 2001) doit comprendre ce processus transformationnel. Ce dernier ne peut se réaliser qu'à travers la représentation du parcours existentiel d'un sujet (agent ou patient) dont l'identité est alertée par la fluence du temps et par l'action. Les prédicats d'Être, d'Avoir ou de Faire caractérisant ce sujet à l'instant t (la situation initiale de cette séquence) subissent un enchaînement dynamique de changements, assurant leur modification à l'instant $t + n$ (la situation finale).

1. 4. Etude du procès

Il est nécessaire que la structure textuelle du récit soit envisagée comme une configuration d'une série d'actions hétérogènes, ce qui présuppose que cette unité actionnelle doive former un tout possédant un commencement, un milieu et une fin. Cette organisation triadique a été relevée dès l'époque classique où les termes de « *début* » (J.-Adam, 2001, p. 49) ou d'« *exposition* » (ibid) désignaient le commencement ; « *le nœud* » (ibid) ou « *développement* » (ibid) renvoyaient au milieu et « *la conclusion* » (ibid) ou « *le dénouement* » ((ibid) indiquaient la fin. Cette succession chronologique d'actions est présente dans d'autres types de texte tels que la recette et les chroniques. Mais cela ne doit pas engendrer leur confusion avec la textualité narrative.

J.-M. Adam (ibid) ajoute que contrairement aux descriptions procédurales (recettes, chroniques), dans le récit, la transition des prédicats du sujet (agent/patient) de la situation initiale ($m1$: l'instant t) à la situation finale (à $m5$: à l'instant $t+n$) ne peut s'opérer que dans le cadre d'un procès transformationnel composé de trois différents moments :

$m2 \rightarrow$ début du procès.

$m3 \rightarrow$ pendant le procès.

$m4 \rightarrow$ fin du procès.

Cette constitution organisera la succession temporelle d'évènements en une unité illustrée par la représentation suivante de J.-Adam (ibid) :

Schéma n° 01

Schéma décrivant la succession temporelle du récit

Situation initiale	Transformation	Situation finale
	(agie ou subie)	

Avant	Procès	Après
« commencement »	« milieu »	« fin »

Il nous informe que l'enchaînement actionnel de (m1 à m5) est géré par une intrigue. Cette dernière est une logique propre au récit assurant sa distinction des simples successions chronologiques d'évènements grâce à la narrativisation de ce procès. Deux macro-propositions narratives Pn₂ et Pn₄ sont alors intégrées entre Pn₁ (situation initiale) et Pn₅ (situation finale) afin d'assurer une problématisation exprimant une tension purement sémantique qui oriente le récit vers sa fin.

Produisant la situation finale Pn₅, Pn₄ est la résolution (le dénouement) du nœud (Pn₂). Les macro-propositions Pn₂ et Pn₄ antagoniques. Cette symétrie assure la mise en intrigue de toute séquence narrative de base explicitée ainsi : « Pour mettre en route la fable, on introduit des motifs dynamiques qui détruisent l'équilibre de la situation initiale. L'ensemble des motifs qui violent l'immobilité de la situation initiale et qui entament l'action s'appelle le nœud. Habituellement, le nœud détermine tout le déroulement de la fable et l'intrigue se réduit aux variations des motifs principaux introduits par le nœud. Ces variations s'appellent les péripéties (le passage d'une situation à une autre) [...] La tension dramatique s'accroît au fur et à mesure que le renversement de la situation approche. Cette tension est obtenue habituellement par la préparation de ce renversement. » (Tomachevski in T. Todorov, 1965, p. 274).

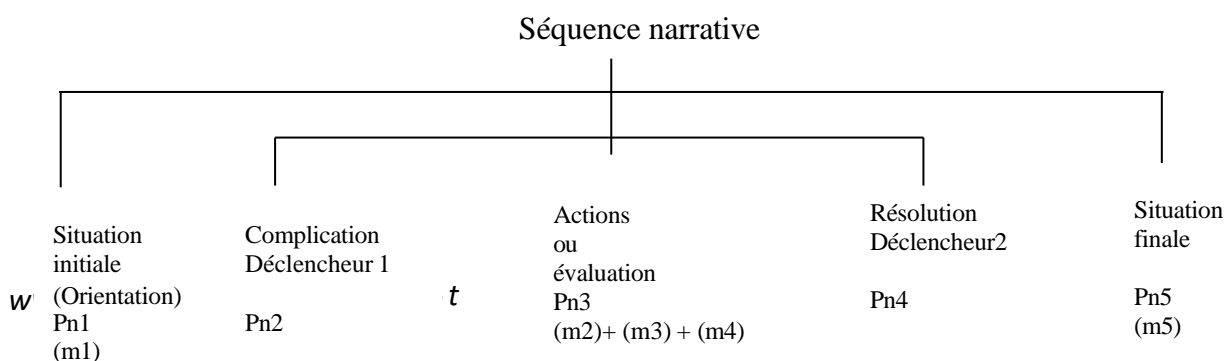
1. 5. Etude de la causalité narrative

L'aspect unitaire du récit a été mis en évidence depuis l'antiquité grecque par Aristote qui affirme que « l'histoire qui est une imitation d'action doit être représentation d'une action une et qui forme un tout » (Aristote cité in J.-M. Adam, 2001, p. 48). Cela montre que la succession des actions n'est pas laissée au hasard. Elle obéit à une règle particulière de ce type de discours : la mise en intrigue (le processus a été décrit ci-dessous) dont la logique macro-propositionnelle transforme des événements singuliers, voire hétérogènes, en un tout actionnel signifiant avec un commencement et une fin : une histoire.

En outre, le changement de l'ordre temporel des actions provoque le changement du sens du récit. Par rapport aux autres chronologies actionnelles, cette logique hiérarchise différemment les cinq moments (de m1 à m5) à l'intérieur de chaque récit (ou de la séquence narrative). En effet, ces moments sont organisés par une loi (chrono) logique (la logique de la mise en intrigue) en un schéma prototypique quinaire décrit par le schéma suivant (J.-M. Adam, 2001, p. 54) :

Schéma n° 02

Schéma décrivant la structure narrative de J.-M. Adam



J.-M. Adam (2017 et 2001) nous indique que les macro-propositions Pn1 et Pn5 renvoient respectivement à la situation initiale et la situation finale. Généralement, ce sont deux bornes exprimant deux équilibres différents à travers la présentation des prédicats caractérisant le sujet (agent / patient) avant (situation initiale) et après (situation finale) le processus actionnel. La macro-proposition Pn1 est composée des circonstances et des composantes afin d'indiquer le temps (quand ?), le lieu (où ?), l'agent (qui ?) et l'événement (quoi ?). T.A Van DJK (1984) et J.-M. Adam (2001) estiment que l'ossature minimale et indispensable du récit comprend l'orientation, la complication et la résolution. Les macro-propositions Pn2, Pn3 et Pn4 forment le processus transformationnel. Elles expriment le déroulement (chrono) logique de la mise en intrigue.

Ce processus est dû à Pn2. Exprimant souvent un événement à caractère inattendu, cette macro-proposition est considérée comme l'acte déclencheur et responsable du déroulement de Pn3 et Pn4, à travers la perturbation de l'équilibre initial présenté par Pn1, ce qui donne lieu aux péripéties. Ces dernières sont un enchaînement actionnel atteignant le paroxysme de la complication représentée par Pn3. La macro-proposition Pn4 constitue la résolution qui met fin aux actions. Sa production permet le dénouement des péripéties. Cela fait progresser le discours narratif vers sa fin grâce à l'installation d'un nouvel équilibre décrit en Pn5 (situation finale). Cependant, il est possible que le discours commence ex abrupto, c'est-à-dire par le développement actionnel. C'est par la suite que la situation initiale est présentée aux lecteurs ou aux auditeurs.

1. 6. Etude de l'évaluation finale (explicite ou implicite)

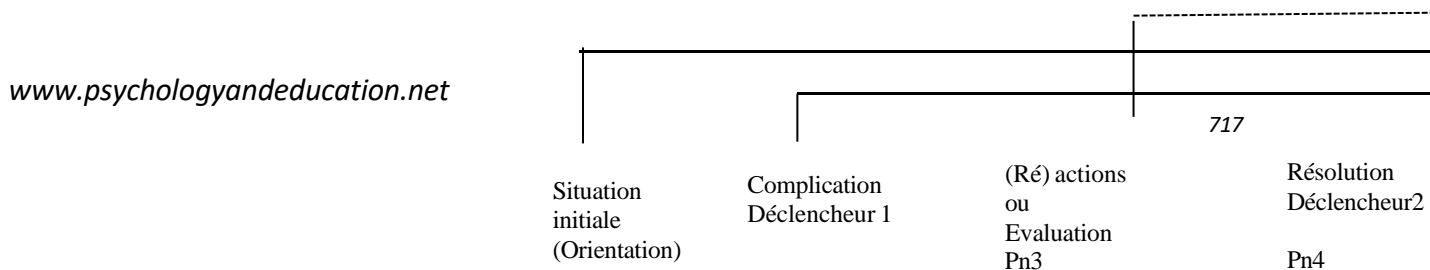
Pour interpréter le récit comme un tout cohérent et cohésif, le lecteur ou l'auditeur doit passer du niveau de la succession linéaire des actions à celui de la configuration, ce qui nécessite que ce type de texte doive être approché comme un ensemble de parties constituant un tout (cette condition rejoint la conception aristotélicienne du discours narratif que nous avons explicitée plus haut). Cela ne peut se réaliser pour J.-M. Adam (2017 et 2001) qu'avec la présence de la morale : une fin paraphrasant voire commentant l'histoire.

La présence de cette paraphrase (la morale) assure le principe de la production du sens configurationnel des différents éléments constituant le récit par la mise en place d'un processus de lecture. Cela inscrira sa lecture (récit) dans un cadre dialogique où l'énonciateur oriente de manière explicite ou non le récepteur à saisir l'histoire en un tout signifiant. C'est pourquoi la (macro)-proposition évaluative finale PnΩ (morale) doit intégrer la structure prototypique de la séquence narrative élémentaire représentée par le schéma suivant suivant (J.- M. Adam, 2001, p. 57) :

Schéma n° 03

Schéma décrivant la structure de la séquence narrative élémentaire de J.-M. Adam

Séquence narrative



L'auteur souligne qu'il y a certains récits qui ne comprennent pas de morale ((macro)-proposition évaluative finale $P_n\Omega$). Leur interprétation exige des lecteurs de s'appuyer sur la logique narrative (macro)-propositionnelle afin d'embrasser cet enchaînement événementiel en une unité sémantique.

Nous suggérons ci-dessus notre approche théorique de la nouvelle qui est un récit (discours narratif). Dès lors, c'est par « le discours narratif » que nous la désignons tout au long de notre article. D'après le développement présenté ci-dessus, nous pouvons affirmer que ce type de discours est toute histoire qui doit être étudiée comme une unité textuelle inscrite dans une situation d'énonciation mettant en relation deux interlocuteurs dans le but de réaliser une action langagière. C'est l'objectif de cet acte de langage qui permet d'assurer la narrativité du récit. En effet, chaque organisation textuelle narrative doit viser la réalisation de l'acte de raconter qui se caractérise par son aspect temporel. Cette dimension temporelle assure le déroulement d'une succession d'évènements dans un temps t (situation initiale) puis $t+n$ (situation finale), à travers la présence d'au moins un sujet (animé ou inanimé) avec un caractère anthropomorphe.

L'inscription de ce sujet dans cette dimension exige son implication dans un processus d'unité actionnelle possédant un commencement, un milieu et une fin. Cela est à l'origine de la transformation de ses prédicats d'Etre, d'Avoir ou de Faire. En outre, l'organisation de ce processus actionnel doit répondre à la logique de la mise en intrigue qui organise les cinq moments composant la séquence narrative en cinq (macro)-propositions : situation initiale (P1), complication (P2), actions (P3), résolution (P4) et situation finale (P5).

Par ailleurs, la compréhension de cette structure quinaire exige que le lecteur se situe au niveau de la lecture d'une configuration actionnelle afin que le récit soit interprété comme un tout cohérent et cohésif. Ce qui permet à l'énonciateur d'orienter le récepteur à saisir l'histoire en un tout signifiant.

Notre approche théorique du récit nous invite à établir un état des lieux lié à la place de ce type de discours dans le programme et le manuel scolaires du français de 1^{ère} A. S. TCL, en les analysant.

2. Place du récit dans le programme scolaire du français de première année secondaire lettres : Etat des lieux

Selon le programme de la 1^{ère} A. S. TCL, le profil de sortie des apprenants à la fin de ce niveau scolaire est :

- a) « *Comprendre et interpréter des discours écrits/oraux en vue de les restituer sous*

forme de résumés à un/des destinataires précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours ;

b) Produire un discours en relation avec les objectifs d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé ;

c) Produire des discours oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu » (la commission nationale des programmes, 2005, p. 27).

D'après la lecture de ce programme, nous constatons que les différentes compétences énumérées s'inscrivent respectivement dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, de l'expression écrite et de l'oral (compréhension et expression orales). Leur acquisition permet aux apprenants de ce niveau de se positionner :

a) en tant que lecteur qui est un sujet actif participant au déroulement de la lecture. La lecture ne renvoie pas au déchiffrement des mots du moment que « lire c'est attribuer directement du sens à l'écrit (...) sans passer par l'intermédiaire (...) du déchiffrement, ni lettre à lettre, ni syllabe à syllabe, ni mot à mot » (J. Jolibert, 1984, p. 87). Ce qui signifie que la lecture se situe à un niveau supérieur car lire signifie comprendre, c'est-à-dire « produire de la signification et non en recevoir » (J. P. Despin, M. C. Bartholy, 1984, p. 126).

Le sens est reconstruit tout au long de ce processus analytique à partir des différentes unités sémantiques perçues dans le discours. Pour cela, le lecteur formule des hypothèses de sens qu'il confirmera ou infirmera tout au long de ce processus, dans une sorte d'aller-retour entre les différents niveaux du discours (image, signes de ponctuations employés, mots, phrases, paragraphes, contexte...) afin de réaliser un projet de lecture : apprendre, se divertir, s'informer...

b) en tant que scripteur capable de rédiger un message à l'intention d'un ou des destinataires, en employant des savoirs et des savoir-faire selon la situation de communication. En effet, « écrire ne consiste pas, c'est bien connu, à juxtaposer une suite de phrases bien formées, chacune considérée isolément, mais à les intégrer dans un schéma d'ensemble de manière à constituer un discours cohérent » (G. Vigner, 1982, p. 14).

c) en tant que locuteur pouvant développer des stratégies d'écoute et produisant des messages oraux en situation de monologue (par exemple : « annoncer le thème de son exposé et son intention ») (la commission nationale des programmes, 2005, p. 35) et en situation d'interlocution (« établir le contact avec l'interlocuteur. ») (ibid).

Pour ce positionner en tant que lecteur, scripteur et/ou locuteur, les apprenants de 1^{ère} A. S. TCL sont appelés à étudier différentes typologies de discours désignées dans le programme scolaire de ce niveau scolaire par « objets d'étude » (la commission nationale des programmes, 2005 : 37). Il s'agit par exemple de la lettre ouverte, du fait-divers et de la nouvelle (la commission des programmes, 2005, p. 37). Nous considérons tout au long de notre article à partir du point n° 01 que la nouvelle est un récit (cf. 1. Définition du récit). Nous signalons parallèlement que notre approche de la nouvelle (récit (discours narratif)) est compatible avec le programme de ce niveau scolaire dans lequel elle est décrite comme étant un récit (discours narratif). Par exemple, « la prise en charge du récit : narrateur personnage/narrateur », « les temps dans le récit (premier plan et arrière plan », « organisation de la séquence élémentaire (schéma narratif simple) » sont des savoirs à enseigner dans ce cadre didactique lors de l'étude de la nouvelle (voir la commission nationale des programmes, 2005, p. 45).

Nous réitérons que la compréhension des types de discours étudiés et leurs productions sont des compétences caractérisant les apprenants à la fin de ce niveau scolaire, comme décrit précédemment. Ce qui implique la lecture, la rédaction et/ou l'écoute des différentes typologies discursives étudiées y compris le récit.

L'état des lieux établi nous permet de cerner la place importante occupée par la nouvelle qui est présentée étudiée dans le programme scolaire du français de 1^{ère} A. S. TC comme étant un récit (discours narratif). En effet, la compréhension et la rédaction entre autres de ce type de discours sont des compétences caractérisant le profil des apprenants à la fin de ce niveau scolaire. La place du récit observée dans le cadre didactique analysé nous invite à établir un autre état des lieux portant sur le manuel scolaire du français destiné aux apprenants de ce niveau scolaire.

3. Place du récit dans le manuel scolaire du français de première année secondaire lettres : Etat des lieux

Avant d'analyser la démarche didactique préconisée pour l'enseignement/apprentissage du récit (nouvelle) dans le manuel scolaire de 1^{ère} A. S. TCL, il convient d'en décrire d'abord l'organisation. Ensuite, nous situerons la place de ce type de discours dans le cadre didactique décrit. Ce qui nous permet enfin de répondre à la question annoncée au début de notre article ; en analysant la séquence n° 01 du projet III. Pour mémoire, la question qui est à l'origine de notre réflexion dans le présent article est « quelle est la démarche préconisée pour l'enseignement/apprentissage du discours narratif dans la séquence n° 01 du projet III du programme et du manuel scolaires du français de 1^{ère} A. S. TCL ?

3. 1. Description de l'organisation du manuel scolaire du français de première année secondaire tronc commun lettres

Le manuel scolaire de 1^{ère} A. S. TCL s'adresse aux apprenants de ce niveau scolaire. Son exploitation permet l'acquisition des trois compétences citées ci-dessus à travers la réalisation de trois projets pédagogiques orientés vers la production d'une tâche concrète, communicable et ayant une utilité sociale.

Le projet est l'organisateur didactique des activités. Il est composé d'un ou de deux chapitres, répondant à une cohérence et à des intentions pédagogiques afin que les apprenants acquièrent une ou plusieurs compétences définies dans le programme à travers la réalisation d'activités, d'exercices et d'évaluations pertinents.

Le chapitre est constitué de séquences. Ces dernières sont le deuxième niveau d'organisation de l'enseignement/apprentissage après le projet. Dans chaque chapitre, s'effectue l'étude d'une intention communicative telle qu'exposer pour donner des informations sur divers sujets, relater un événement en relation avec son vécu, relater un événement fictif. Cette étude se concrétise par l'approche d'un type de discours (l'interview, le récit...).

Lors de cette étude, l'enseignant est appelé à aider les apprenants à approcher la thématique des discours supports (les métiers, la sécurité...) et à s'approprier des intentions communicatives étudiées en produisant des discours correspondant à ces intentions. Pour cela,

ils doivent acquérir une compétence scripturale à la fin de chaque séquence.

Le manuel scolaire de français de 1^{ère} A. S. TCL est organisé en trois projets pédagogiques :

1. Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée ;
2. Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions ;
3. Ecrire une biographie romancée.

Il vise l'acquisition de savoir-faire sur les plans discursif, phrastique et textuel pris en charge par le manuel scolaire. Chaque projet comprend les rubriques énumérées ci-après :

- Activités de lecture ;
- Activités d'expression écrite et orale ;
- Evaluation diagnostique ;
- Evaluation formative ;
- Evaluation certificative ;
- Feuille de route ;
- Savoir faire ;
- Faites le point ;
- Recherche documentaire ;
- Fiche méthodologique ;
- Grille d'auto-évaluation ;
- Exercices.

L'approche des différentes rubriques doit permettre aux apprenants d'acquérir le profil de sortie que nous avons déjà présenté dans notre analyse du programme scolaire du français de 1^{ère} A. S. TCL (cf. 2. *Place du récit dans le programme scolaire du français de première année secondaire lettres : Eta des lieux*)

3. 2. Analyse de la séquence n° 01 du projet III du manuel scolaire du français de première année secondaire tronc commun lettres

Notre objectif est d'analyser la démarche préconisée pour l'enseignement/apprentissage du discours narratif dans la séquence n° 01 du projet III du manuel scolaire du français de 1^{ère} A. S. TCL. Pour ce faire, nous décrivons l'organisation du projet III. D'autre part, nous analysons la séquence n° 01 du projet décrit.

3. 2. 1. Description du projet III

Comme indiqué, le manuel scolaire du français est composé de trois projets. Le projet III s'intitule « *Ecrire une petite biographie romancée* ». Il se compose de deux différents chapitres ; à savoir « *le fait divers* » et « *la nouvelle* », qui étudient respectivement les intentions communicatives suivantes : « *Relater un évènement en relation avec son vécu* » et « *Relater un évènement fictif* ». Nous rappelons que la nouvelle est présentée comme étant un récit (discours narratif) dans le programme et le manuel scolaires du français de 1^{ère} A. S. TCL ainsi que notre article.

Le projet III comprend trois différentes séquences :

- 1) organiser le récit chronologiquement (pp. 151-165) ;
- 2) déterminer les forces agissantes (pp. 166-176) ;
- 3) enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des dire (pp. 171-188).

Notre étude décrite ci-dessous porte seulement sur la séquence n° 01 dont nous analysons la démarche préconisée pour l'enseignement/apprentissage du discours narratif.

3. 2. 2. Analyse de la démarche adoptée pour l'enseignement/apprentissage du récit dans le projet III du manuel scolaire du français de première année secondaire tronc commun lettres

Composant le projet III (« *Ecrire une petite biographie romancée* »), la séquence n° 01 est intitulée « *organiser le récit chronologiquement* (pp. 151-165)). Comme indiqué, elle vise l'étude de l'organisation (chrono)logique de ce type de discours (nouvelle) , à travers l'identification des (macro)-propositions composant le récit. Nous constatons lors de notre analyse de la séquence étudiée qu'elle est composée de différentes rubriques. Nous présentons les différentes rubriques selon l'ordre de leur apparition dans la séquence n° 01. Elle comprend une évaluation diagnostique (p. 152), une activité de lecture (n° 01 (pp. 153-156), une activité d'expression écrite (n° 01 (p. 156, faites le point n° 01 (p. 156), recherche documentaire (p. 156), une activité d'expression écrite n° 2 (p. 157), une activité de lecture n° 2 (pp. 158-159), une activité d'expression écrite n° 03 (p. 159), faites le point n° 02 (p. 159), une activité de lecture n° 3 (p. 160)), activité d'expression écrite n° 04 (p. 161), une activité d'expression orale (p. 162), une activité d'expression écrite n° 05 (pp. 162-163) et une évaluation formative (p. 164).

Pour identifier la démarche préconisée pour l'enseignement/apprentissage du récit aux apprenants de 1^{ère} A. S. TCL dans la séquence n° 01 du projet III du manuel scolaire du français destiné aux apprenants de ce niveau scolaire, nous jugeons qu'il est nécessaire d'opérer des choix méthodologiques. Nos différents choix méthodologiques adoptés renvoient à tous les choix effectués et les décisions prises de sorte que nous répondions à la question posée au début de notre article (quelle est la démarche préconisée pour l'enseignement/apprentissage du discours narratif dans la séquence n° 01 du projet III du programme et du manuel scolaires du français de 1^{ère} A. S. TCL ?). Nous étudions dès lors dans le cadre de notre analyse les rubriques composant la séquence n° 01 qui ont pour objectif l'étude de l'organisation de la structure du récit, à travers la distinction de ses (macro)-propositions. Au vu de l'objectif de la séquence n° 01, notre intérêt est porté seulement aux rubriques ciblant l'étude la structure de ce type de discours ; durant de notre analyse de la séquence n° 01. Donc, nous analysons l'évaluation diagnostique (p. 152), l'activité de lecture n° 01 (pp153-156), l'activité d'expression écrite n° 01 (p. 156), faites le point n° 01 (p. 156), l'activité d'expression n° 02 (p. 157), l'activité de lecture n° 02 (pp. 158-159), l'activité d'expression écrite n° 03 (p. 159), l'activité de lecture n 03 (p. 160), l'activité d'expression écrite n° 04 (p. 161) et l'activité d'expression écrite n° 04 (pp. 162-163).

L'analyse des différentes rubriques étudiant la structure du récit ou comprenant des items en relation avec la structure étudiée est décrite dans le tableau suivant :

Tableau n° 04

Tableau décrivant l'organisation des différentes rubriques de la séquence n° 01 du projet III qui porte sur la structure du récit

Séquence n° 01 du projet III	
Rubriques	Objectifs visés chez les apprenants de 1^{ère} A. S. TCL
1. Evaluation diagnostique (p.152)	Rédiger un récit afin de cerner les préacquis des apprenants
2. Activité de lecture n° 01 (pp. 153-156)	Etudier de la structure (chrono)logique du récit, en identifiant le fonctionnement des différentes (macro)-propositions
3. Faites le point n° 01 (p. 156)	Décrire l'organisation de la structure du récit, en découvrant le fonctionnement des différents (macro)-Propositions
4. Activité d'expression écrite n° 01 (p. 156).	Rédiger un récit.
5. Activité d'expression écrite n° 2 (p. 157)	Identifier les (macro)-propositions du récit explicitées par les énoncés suggérés Souligner l'unité linguistique permettant l'identification de la (macro)-proposition, à partir des énoncés suggérés
6. Activité de lecture n° 2 (p. 158-159)	Identifier l'élément perturbateur des trois récits proposés Imaginer la suite et la fin d'un récit choisi des trois récits
7. Activité de lecture n° 3 (p. 160)	Identifier la situation initiale du récit lu
8. Activité d'expression écrite n° 04 (p. 161)	Ordonner des récits proposés Souligner les unités linguistiques permettant la mise en ordre des récits suggérés
9. Activité d'expression écrite n° 04 (pp. 162-163)	Rédiger un récit à partir de l'image exploitée dans l'activité d'expression orale n° 1 (p. 162) Relier les situations initiales proposées aux situations finales suggérées

D'après le tableau n° 03, nous observons que les objectifs visés dans les différentes rubriques portent sur la structure du récit. Nous rappelons parallèlement que l'activité de lecture n° 01 (pp. 153-156) et « faites le point » n° 01 (p. 156) sont les deux premières rubriques dans lesquelles les apprenants étudient l'organisation (chrono)logique du récit, en identifiant le fonctionnement de chaque (macro)-proposition dans ce type de discours. L'activité de lecture n° 01 permet aux apprenants de lire le récit proposé afin de découvrir l'organisation et le fonctionnement de chaque (macro)-proposition dans ce type de discours. D'autre part, « faites le point » présente une définition au rôle de chaque (macro)-proposition dans le récit. Nous rappelons que nous étudions précédemment l'organisation de ce type de discours qui comprend la situation initiale, la perturbation (élément déclencheur), les actions, la résolution, la situation finale et la morale qui est facultative dans ce type de discours (*cf. 1. 6. Etude de l'évaluation finale (explicite ou implicite)*).

Au vu de l'importance des deux rubriques (n°2 et 3) dans la séquence n° 01, nous jugeons qu'il est fondamental d'analyser les items de l'activité de lecture n° 01 (pp. 153-156) et la définition suggérées dans « faites le point » n° 01 (p. 156). Notre analyse nous permet alors de cerner le rôle des deux rubriques analysées dans la réalisation des objectifs visés par les différentes rubriques qui leurs succèdent (rubriques n° 03, 04, 05, 06, 07, 08 et 09 (voir

tableau n° 04)). Ce qui nous permet l'identification la démarche adoptée dans le manuel scolaire du français de 1^{ère} A. S. TCL pour l'enseignement/apprentissage du récit aux apprenants de ce niveau scolaire. L'identification de la démarche adoptée constitue une réponse à la question posée qui est à l'origine du présent article, tel que souligné.

Dans la séquence n° 01, l'activité de lecture n° 01 (pp. 153-156) est proposée aux apprenants de niveau scolaire, après l'évaluation diagnostique. Elle est la deuxième rubrique de la séquence n° 01 qui a pour objectif l'étude de l'organisation (chrono)logique du récit, comme indiqué. C'est la première rubrique abordant l'organisation du récit dans le projet III et la séquence n° 01. Dans l'activité de lecture n° 01, les apprenants de 1^{ère} A. S. TCL étudient un récit dont le titre est " *Le K* ". Le récit étudié est extrait de la nouvelle de D. Buzzati. Elle est intitulée " *Le K* " et publiée par l'édition Laffont en 1999. L'activité de lecture est structurée par deux parties: observation (n° 01) et lecture analytique (n° 02). Les deux parties se composent de vingt neuf (29) items (voir annexe n° 01).

La partie n° 01 qui est l'observation comprend deux items (n° 01 et 02). Comme explicitée par sa désignation, elle vise l'observation du récit à lire. L'exécution de cette opération permet aux apprenants de 1^{ère} A. S. TCL d'établir le premier contact visuel avec le discours observé. L'exécution de l'opération serait à l'origine de l'identification des éléments paratextuels (titre, nombre de paragraphes, éléments bibliographiques indiquant l'auteur, le titre de la nouvelle étudiée, l'année de sa publication et la maison d'édition l'ayant publiée).

Ce qui leur permettraient une imprégnation hypothétique au contenu sémantique du récit à lire (item n° 01); en indiquant les diverses significations suggérées par le titre « Le k ». Pour répondre à l'item n° 02, ils sont invités à choisir parmi les différentes réponses suggérées une signification qui pourrait être l'intitulé d'une œuvre. Nous notons qu'aucune information relative à l'œuvre à intituler n'est fournie aux apprenants par l'item n° 02.

La partie n° 02 (lecture analytique) succède directement par la partie n° 01. Elle est constituée de vingt six items (26) visant l'analyse du récit étudié. Nous signalons l'absence d'item renvoyant à la lecture du discours étudié dans les parties n° 01 et 02. En observant les items de la partie n° 02, nous pensons que la lecture du discours se situe directement après les items de la première partie dans le sens où la réponse aux vingt six items de la partie n° 02 (voir annexe n° 01) exige la lecture du récit étudié.

La compréhension de sa valeur sémantique est nous paraît-il indiquée par dix huit items de la partie n° 02 (de l'item n° 01 au 17). La réponse à ce nombre d'items permet aux apprenants d'identifier les personnages (item n° 03), les personnages essentiels (item n° 04), le cadre spatio-temporel de l'histoire (item n° 07), le narrateur (item n° 05) et sa non-participation dans le déroulement de l'histoire (item n° 06), le personnage le plus décrit dans le récit (item n° 09). Nous notons en outre la présence de questions invitant les apprenants à relever des éléments linguistiques du discours lu. Les apprenants doivent relever en effet les mots et les expressions qui renvoient aux temps et aux personnages de l'histoire (items n° 01 et 08) ainsi que le personnage « *le K* » (item n° 13), les énoncés descriptifs des personnages (item n° 10). Les indices relevés favorisent la compréhension du discours étudié. Après avoir relevé les énoncés descriptifs, ils sont appelés à les classer en fonction du sujet décrivant (sujet responsable de la description dans le récit lu) ; à savoir le narrateur ou le personnage (item n° 14), à indiquer la visée souhaitée par le narrateur à travers les énoncés descriptifs (item n° 15), l'aspect non-décrit du personnage (item n° 11) et l'aspect sur quel se focalise la

description (item n° 17).

Nous constatons la présence également des items invitant les apprenants-lecteurs à se positionner et/ou à commenter des énoncés du discours lu, (items n° 02, 12, 16, 18 et 19). Pour ce faire, ils doivent :

- inférer le titre d'une œuvre à partir des mots suggérés par la lettre K lors de la réponse à l'item n° 01 (item n° 02) ;
- justifier la réponse précédente relative à l'item n° 11 et portant sur l'aspect du personnage non-évoqué (item n° 12) ;
- indiquer l'aspect décrit chez le K (item n° 16) ;
- interpréter la description du K, en suggérant l'impression qui en résulte (item n° 18) ;
- interpréter l'énoncé-source « [...] *Le K a jeté son dévolu sur toi [...]* » (item n° 19).

Les items n° 20, 21, 22, 23, 24, 25 et 26 visent l'étude de l'organisation du récit étudié ; en repérant ses différentes (macro)-propositions. Ce qui permettrait de notre point de vue la réalisation de l'objectif ciblé par la séquence n° 01 du projet III, à savoir organiser le récit (chrono)logiquement ; en identifiant les différentes (macro)-propositions du récit étudié (et de chaque discours relevant de la typologie narrative).

Avant d'analyser les six items, nous jugeons qu'il est nécessaire que nous analysons le récit étudié "Le K" qui sert de support discursif pour l'étude du récit, sur le plan organisationnel. L'objectif de notre analyse est de cerner la compatibilité de l'organisation (chrono)logique du récit étudié avec nos outils théoriques adoptés dans le cadre du premier point de notre dans le sens où nous souhaitons savoir si l'organisation du discours support (récit étudié (récit lu)) favorise l'approche de la structure (chrono)logique de ce type de discours.

Lors de notre lecture du récit étudié, nous observons que sa structure est converge avec notre approche théorique de l'organisation (chrono)logique du récit présentée précédemment durant notre définition ce type de discours. Comme décrit dans le schéma n° 01, trois différents moments organisent le récit. Il s'agit de la situation initiale (située au début du discours narratif), la transformation (composée de la complication, les actions et la résolution) et la situation finale (qui est à la fin de ce type de discours). La situation initiale est différente de la situation finale même si elles mettent en exergue un équilibre. L'équilibre caractérisant le récit dans la situation initiale (début du récit) est différent de celui de la situation finale (fin du récit). L'équilibre de la situation finale résulte de la transformation de celui du début du récit à cause du déroulement de la perturbation, les actions et la résolution. Nous représentons l'organisation (chrono)logique du récit lu "Le K" ainsi :

La situation initiale : « *Quand Stefano Roi [...]* *Les explications souhaitables [...]* » (voir annexe n° 01)

Présentation des personnages :

-Le père de Stefano Roi (Capitaine et maître d'un beau voilier inférant une excellente condition socio-économique), Stefano Roi (garçon de douze ans désirant devenir capitaine de bord avec des compétences dépassant celles de son père) et les marins.

Lieu : Le navire de son père

Le temps : Une belle journée ensoleillée et joyeuse

L'état d'âme de Stefano Roi : Etat d'âme de Stefano caractérisé par la joie.

Transformation : « [...] Arrivé à la poupe [...] sans lui [...] » (annexe n° 01)

La perturbation :

« [...] Arrivé à la poupe [...] intensément l'enfant [...] » (annexe n° 01) → Stefano Roi devient intrigué à cause de la perception d'un point noir

Les actions :

« [...] Le père, qui ne voyait plus [...] un instant de répit [...] » (annexe n° 01) → Identification du point noir comme étant le K par le père de Stefano Roi (01), le père devient terrifié et crie son épouvante (02), la présentation du K par le père à son fils (c'est un monstre redouté par les navigateurs, toute personne l'ayant aperçu est condamnée et il suit sa victime toute au long de sa vie jusqu'au moment où il la dévore, (03), sous le choc, l'enfant refuse de croire son père (04), le père refuse de croire ses yeux (05), il souligne à son fils que s'il reste en mer, il sera condamné (06), Le k ne le laissera pas tranquille (07).

La résolution :

« [...] Ecoute-moi, [...] sans lui » (voir annexe n° 01)

01/ Le père décide de rentrer au port

02/ Il l'oblige à formuler la promesse de ne jamais s'aventurer au-delà du rivage

03/Stefano Roi ne peut plus devenir marin car c'est un métier qui n'est pas fait pour lui à cause du K

04/Il peut devenir très riche même en exerçant un métier qui nécessite pas l'embarquement en mer

04) Il fait débarquer son fils et retourne en mer

Etat d'âme de Stefano Roi tout au long de la transformation : Troublé

La situation finale : « [...] Profondément troublé [...] avec obstination » (voir annexe n° 01)

Stefano Roi est sur la grève du port. Il aperçoit le K qui l'attend avec obstination

Notre analyse de l'organisation du récit " Le K " nous permet de montrer que son étude favorise l'approche de la structure (chrono)logique de ce type de discours. Comme elle est compatible avec notre outillage théorique, celle comprend les trois étapes composant ce type de discours qui sont la situation initiale, la transformation (composée de la perturbation, les actions avec la résolution) et la situation finale. Nous remarquons parallèlement Stefano Roi se caractérise par un état d'âme dans chaque étape ; à savoir heureux (situation initiale), intrigué (transformation) et troublé (situation finale). Autrement dit, il change d'état d'âme d'une étape à une autre. Rappelons que le changement des prédicats d'Etre, d'Avoir ou de Faire caractérisant le personnage à cause du temps et l'action sont un trait définitoire du récit

(cf. 1. 3. Etude des prédicats transformés)

Les sept items (n° 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 et 27) ne portent pas sur l'ensemble des trois étapes composant le récit étudié en dépit de sa compatibilité avec notre outillage théorique. Nous observons qu'aucun item ne porte sur la situation initiale située au début discours lu. Elle y est explicitée par l'énoncé suivant « *Quand Stefano Roi [...] les explications souhaitables* » (voir annexe n° 01). Sa fonction est de décrire l'équilibre précédant la perturbation (élément déclencheur) ; en présentant le cadre spatio-temporel et les personnages (âge, états d'âme et projets à réaliser). Sans qu'il y ait au préalable le repérage de la situation initiale et l'identification de son fonctionnement dans le récit étudié, les apprenants de 1^{ère} A. S. TCL abordent le rôle de la perturbation, à travers l'item n° 20 (« *Y aurait-il eu matière de récit sans l'intrusion du K ?* »). L'item n° 20 porte nous paraît-il sur le fonctionnement la perturbation dans le récit étudié. Nous constatons que la réponse apportée permet aux apprenants-lecteurs de repérer le rôle de l'apparition du K dans le récit étudié dans le sens où son intrusion provoque la perturbation de l'équilibre caractérisant la situation initiale, en produisant les différentes actions du récit étudié. Autrement dit, si le K n'apparaissait pas, les différentes actions du récit étudié ne pourraient pas avoir lieu.

Nous jugeons que la compréhension du fonctionnement de la perturbation dans le récit étudié est tributaire de l'identification la situation initiale ainsi que le repérage de son fonctionnement dans le discours étudié. Elle doit également être liée aux rôles des actions et la résolution dont les apprenants n'ont identifié ni la fonction dans le discours étudié ni en relevés les énoncés leurs renvoyant. L'absence d'items portant sur la situation initiale, les actions et la résolution dans la partie n° 02 de l'activité n° 01 ne sera pas sans incidences sur l'étude de l'organisation (chrono)logique du récit ; comme il sera montré ci-dessous.

Directement après l'item n° 20, les apprenants sont invités à répondre à l'item n° 21 ; en l'occurrence « *A quel moment du discours le récit aurait-il pu également s'arrêter ?* » (voir annexe n° 01)). Lors de notre lecture du récit étudié, nous constatons son incompatibilité avec l'item n° 21 à cause de l'absence du moment durant lequel le récit peut s'arrêter. Parallèlement, on leur demande dans l'item n° 22 de relever l'expression générant les actions désignées par « *la suite du récit* » (voir annexe n° 01). Nous soulignons que le début des actions y est indiqué par l'expression « *Oh !* » de l'énoncé-source suivant : « *[...] Oh ! Si seulement je ne t'avais pas écouté, s'écria le capitaine. Je vais me faire bien du souci pour toi maintenant [...]* » (voir annexe n° 01). L'expression « *Oh !* » met en exergue la réaction du père de Stefano Roi. Elle est une interjection indiquant son épouvante provoquée par l'identification du point noir suivant son fils (Stefano Roi) comme étant le K, c'est-à-dire le monstre craint par tous les navigateurs. Elle renvoie en outre au déroulement en crescendo des actions qui sont les péripéties du récit étudié.

Outre l'emploi ambigu de l'expression « *la suite du récit* » et l'incompatibilité de l'item n° 21 avec le récit étudié, nous remarquons que l'item n° 23 n'entretient pas de rapport logique avec l'item n° 22 parce que les apprenants sont incités à exprimer leurs points de vue sur les différentes évolutions possibles de l'action possibles du discours. Nous estimons que les apprenants-lecteurs ne peuvent pas se positionner s'ils n'ont pas au préalable suggérer les possibles évolutions de l'action du récit-source. La suggestion des évolutions possibles de l'action doit être suivie nous semble-t-il par l'étude des actions dans le sens où les apprenants étudient les actions succédant à l'identification du K par le père ainsi que la résolution conduisant le récit étudié vers la fin ; c'est-à-dire à la situation finale.

Comme les quatre items précédant, l'item n° 24 se caractérise par l'arbitraire. Il porte sur l'état d'âme du Stefano Roi dans chaque étape du récit étudié. Nous constatons qu'il est demandé aux apprenants de relever les trois adjectifs qualificatifs décrivant l'état d'âme du personnage dans les trois étapes importantes organisant de discours (*relevez les trois mots qualifiant Stefano qui correspondent aux trois étapes importantes du récit* (voir annexe n° 01)). Selon l'item n° 24, le récit étudié est décrit comme étant un discours caractérisé par une organisation triadique décrite auparavant (début (situation initiale (n° 01)), processus de transformation (composée de perturbation, actions et résolution (n° 02)) et fin (situation finale (n° 03)) décrite auparavant dans notre définition du récit (cf. 1. 4. *Etude du procès*)).

Le changement d'état d'âme observé chez Stefano Roi est explicité par ses deux différents états d'âme au début et à la fin du discours étudié. Il s'agit de la joie (situation initiale) et la peur (situation finale). Il est tributaire du déroulement du processus de transformation (perturbation, actions et résolution) qui dote le personnage d'un état d'âme spécifique à la transformation, à savoir l'inquiétude (intrigué). Le changement de son état d'âme est assuré par la relation (chrono)logique entre la perturbation, les actions et la résolution qui sont les trois (macro)-propositions reliant la situation initiale à la situation finale, comme décrit. Autrement dit, elle explicite la transformation de l'équilibre caractérisant la situation initiale en un nouvel équilibre différent situé au niveau de la situation finale et différent de l'équilibre de la situation initiale.

La relation (chrono)logique entre les trois différentes étapes constitue la logique sous-jacente structurant l'organisation (chrono)logique du récit étudié (et parallèlement de chaque discours relevant de la typologie narrative) et désignée dans notre définition de ce type de discours par « *la logique de la mise en intrigue* » décrite dans le schéma n° 01 (cf.). Elle assure la transformation de l'équilibre caractérisant la situation initiale indiquée par l'état d'esprit du personnage (joie) vers un nouvel équilibre situé dans la situation finale suggérée par un autre et différent état d'esprit (peur).

L'approche du récit étudié par l'item n° 24 est compatible avec notre définition de ce type de discours car le récit étudié est présenté comme étant un discours composé de trois étapes. Nous rappelons toutefois qu'aucun item de l'activité n° 01 n'approche la situation initiale (partie n° 01), les actions et la résolution ((deux macro)-propositions composant la transformation (partie n° 02)). Pour relever l'adjectif qualificatif caractérisant Stefano Roi à chaque étape, les apprenants doivent nous semble-t-il au préalable repérer les trois parties du récit étudié, en y identifiant les énoncés qui les explicitent. L'identification des trois états d'âmes de Stefano Roi résulte du repérage des trois parties. Certes les apprenants identifient les trois états d'âme du garçon dans le discours étudié, mais ils n'abordent pas le processus en assurant la transformation qui comprend la perturbation, les actions et la résolution. Réitérons que l'étape n° 02 de l'activité de lecture n° 01 ne comprend pas des items visant l'identification de la situation initiale, les actions, la résolution et étudiant leurs fonctionnements dans le récit étudié. Ce qui ne leur permet pas nous semble-t-il d'étudier la logique (chrono)logique reliant les différentes parties du discours même s'ils parviennent à identifier les trois différents états d'âme du personnage qui illustre la logique de la mise en intrigue reliant les différentes (macro)-propositions composant les trois parties (situation initiale (partie n° 01), perturbation, actions, résolution (partie n° 02) et situation finale (partie n° 03), en les reliant (chrono)logiquement.

L'item n° 25 est « A terre aussi tu feras fortune » : à quelle autre phrases du discours celle-ci renvoie-t-elle ? ». Nous pensons que l'item

porte sur la situation initiale et la résolution à la fois, à travers leur mise en relation. Comme indiqué dans notre analyse du discours étudié, la proposition « [...] A terre aussi tu feras fortune [...] » fait partie de la résolution du discours étudié. Lors de notre analyse du discours étudié, nous montrons que la résolution est explicitée par des décisions prises par le père afin de faire au danger qui guette son fils à cause du K. Le père prend plusieurs décisions entre autres Stefano Roi doit exercer un métier à terre, c'est-à-dire loin de la mer, qui lui permet de continuer à être riche ; en constituant sa propre fortune. Le métier exercé par Stefano Roi a déjà été présenté dans la situation initiale lorsque le garçon indiquait qu'il souhaiterait devenir un capitaine de bord avec des compétences et une situation financière dépassant celles de son père.

Poursuivant la mise en relation de la situation initiale avec la résolution, l'item n° 26 porte sur l'état d'âme de Stefano Roi dans les deux (macro)-propositions. Tel que montré dans l'analyse du discours étudié, le garçon se spécifie un état d'âme dans chaque (macro)-proposition. Il est heureux dans la situation initiale ; alors qu'il intrigué dans la résolution. Comme la situation initiale et la résolution n'ont pas été étudiées par les apprenants, nous pensons que les deux items n° 25 et 26 se caractérisent par l'arbitraire observé dans les items précédents. La mise en relation des deux (macro)-propositions est tributaire de leur identification et de leur fonctionnement dans le récit étudié. En outre, nous jugeons que les apprenants devaient relier la situation initiale avec la situation finale au lieu d'approcher le rapport la liant avec la résolution. Dans notre définition du récit, nous soulignons le rapport antagonique reliant le début et la fin du récit à cause de l'équilibre définissant chaque (macro)-proposition. L'équilibre de la situation initiale est différent de celui de la situation finale résultant de la résolution qui explicite un dénouement des actions engendrées par la perturbation (apportant un déséquilibre de la situation initiale).

Dans l'item n° 27 (dernier item), les apprenants doivent compléter le tableau proposé qui décrit la structure (chrono)logique du discours étudié dont les apprenants n'ont pas étudié toutes les (macro)-propositions. Ce qui serait à l'origine d'une charge cognitive et des difficultés rencontrées.

Le tableau proposé se présente ainsi (voir annexe n° 01) :

Tableau n° 05

Tableau proposé aux apprenants dans l'activité de lecture n° 01 de la séquence n° 03 du projet I

	De.....à	Contenus
Situation initiale		
Déroulement des évènements		Perturbation
		Actions
		Résolution
Situation finale		

D'autre part, la rubrique « faites le point » (p. 156) présente une définition aux (macro)-propositions composant le récit qui sont la situation initiale, la perturbation, les actions, la résolution et la situation finale. Certes les définitions suggérées sont compatibles avec notre approche du récit présentée au début de notre article mais elles ne sont pas en

harmonie avec l'activité de lecture n° 01. La divergence est due nous semble-t-il à l'activité n° 01 qui ne comprend pas des items étudiant l'organisation (chrono)logique du discours étudié. Nous pensons que l'étude de l'organisation (chrono)logique de ce type de discours exige l'étude de toutes les (macro)-propositions composant le discours étudié. L'étude des différentes (macro)-propositions n'a pas été visée dans l'activité n° 01 dont les items n'ont pas porté sur la situation initiale, les actions, la résolution et la situation finale. Ce qui nous permet de considérer que la démarche didactique adoptée pour l'enseignement/apprentissage du récit aux apprenants de 1^{ère} A. S. TCL dans la séquence n° 01 du projet I est une démarche approximative

4. Conclusion

L'objectif de notre article est de répondre à la question : quelle est la démarche didactique préconisée pour l'enseignement/apprentissage du récit aux apprenants de 1^{ère} A. S. TCL dans le programme et le manuel scolaires du français. Pour répondre à la question, nous définissons le récit. En effet, le récit se caractérise par des traits définitoires qui sont spécifiques à cette typologie discursive. Nous analysons le programme scolaire du français destiné aux apprenants de ce niveau scolaire. Notre analyse nous permet que le récit est une typologie discursive que les apprenants doivent acquérir à l'oral et l'écrit (lecture et expression écrite) à la fin de la 1^{ère} A. S. TCL. Nous analysons également le manuel scolaire du français dont nous décrivons l'organisation. Parallèlement, nous recensons les différentes rubriques composant la séquence n° 01 du projet III dans le tableau n° 03 après avoir décrit son organisation. L'objectif de la séquence n° 01 est « organiser le récit chronologiquement ». Au vu de l'objectif visé, nous étudions dans notre analyse du manuel scolaire l'activité de lecture n° 01 (pp.153-156) et « faites le point » (p. 156). Les deux cadres didactique étudient l'organisation (chrono)logique du récit. Lors de l'analyse de l'activité de lecture n° 01, nous constatons que la situation initiale, les actions, la résolution et la situation finale n'ont pas été étudiées par aucun item. Nous remarquons parallèlement que les apprenants sont invités à compléter le tableau proposé (tableau n° 05). Le remplissage du tableau suggéré permet aux de décrire l'organisation (chrono)logique du récit étudié (et de chaque discours considéré comme un récit). Signalons que les apprenants n'ont pas étudié toutes les (macro)-propositions composant le récit ainsi que leur fonctionnement dans ce type de discours dans l'activité de lecture n° 01. D'autre part, la rubrique « faites le point » (p. 156) présente une définition à toutes les (macro)-propositions composant le récit cernant leur rôle fonctionnement dans ce type de discours. Même les (macro)-propositions qui ne sont pas étudiées dans l'activité de lecture n° 01 sont définies. Dès lors, nous considérons que la démarche didactique préconisée pour l'enseignement/apprentissage du récit aux apprenants de 1^{ère} A. S. TCL dans la séquence n° 01 du projet III du manuel scolaire du français destiné aux apprenants de ce niveau de la scolarité est un démarche approximative car elle se caractérise par l'arbitraire. Ce qui sera à l'origine d'une charge cognitive élevée et des difficultés rencontrées chez les apprenants.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (2024). *Textualité et intertextualité des contes*. Classique Garnier.
- (2020). *La linguistique textuelle (4^e éd.)*. Armand Colin.
 - (2017). *Les textes : Types et prototypes (4^e éd.)*. Armand Colin.
 - (2011). *La linguistique textuelle (3^e éd.)*. Armand Colin.

- (2005 a). *Les textes : Types et prototypes* (3^e éd.). Paris. Armand Colin.
 - (2005 b). *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Armand Colin.
 - (2001). *Les textes : Types et prototypes* (1^e éd.). Nathan.
 - (1999 a). *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Nathan.
 - (1999 b). *Le texte narratif*. Nathan Université.
 - (1992). *Les textes : types et prototypes*. Nathan.
 - (1991). *Langage et littérature*. Hachette.
 - (1990). *Éléments de linguistique textuelle* (2^e éd.). Mardaga.
 - (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Mardaga.
 - (1985). *Le texte narratif*. Paris. Editions Fernand Nathan.
 - (1984). *Le récit* (6^e éd.). Paris. Presses Universitaires de France.
- Adam, J.-M. et Heidmann, U. (2005). *Sciences du texte et analyse du discours*. Genève. Editions Slatkine.
- Adam, J.-M., Grize, J.-B. et Bouacha, M.-A. (2004). *Texte et discours : catégories pour l'analyse*. Dijon. Editions universitaires de Dijon.
- Adam, J.-M. et Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris. Seuil.
- Barthes, R. (1981). *L'analyse structurale du récit*. Seuil.
- Barthes, R., Kayser, W. Booth, W. et Hamon. (1977). *Poétique du récit*. Paris. Seuil.
- Bremond, C. (2001). La logique des possibles narratifs. *Revue Communications* n° 08. Paris. Seuil.
- (1973). *Logique du récit*. Paris. Seuil.
- Denhière, G. (1984). *Il était une fois....* Presses universitaires de Lille.
- Despin, J.-P. et Bartholy, M.-C. (1984). *Le poisson rouge dans le Perrier*. Critérien.
- Jolibert, J. (1984). *Former des enfants lecteurs, Groupe d'Ecouen*. Hachette.
- Hénaut, A. (1983). *Narratologie, Sémiologie générale*. P. U. F.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. Seuil.
- Vigner, G. (1982). *Ecrire : Élément pour une pédagogie de la production écrite*. Clé international.

Programme et manuel scolaires

Commission nationale des programmes. (2005). Programmes de français de première année

secondaire tronc commun lettres, Office nationale des publications scolaires.

Commission nationale des programmes. (2005). *Manuel de français de première année secondaire*. Office nationale des publications scolaires.

Annexes

Annexe n° 01

Activité de lecture n° 01

Quand Stefano Roi eut douze ans, il demanda comme cadeau à son père, qui était capitaine de long cours et maître d'un beau voilier, de l'emmener à bord avec lui.

« Quand je serai grand, dit-il, je veux aller sur la mer comme toi. Et je commanderai des navires encore plus gros et encore plus beaux que les tiens.

- Dieu te bénisse, mon petit » répondit le père. Et comme son bâtiment devait justement appareiller ce jour là, il emmena le garçon à bord avec lui. C'était une journée splendide, ensoleillée, et la mer était calme. Stefano qui n'était jamais monté sur le bateau, courait tout heureux sur le pont, admirant les manœuvres compliquées des voiles. Et il posait de multiples questions aux marins qui, en souriant, lui donnaient toutes les explications souhaitables.

Arrivé à la poupe, le garçon s'arrêta, intrigué pour observer quelque chose qui émergeait, par intermittence, à deux cents, trois cents mètres environ dans le sillage du navire. Bien que le bâtiment courût déjà à belle allure, porté par une brise favorable, cette chose gardait toujours le même écart. Et bien qu'il n'en comprit pas la nature, il y avait en elle un je ne sais quoi d'indéfinissable qui fascinait intensément l'enfant.

Le père, qui ne voyait plus Stefano, et l'avait hélé sans succès, descendait de sa passerelle de commandement pour se mettre à sa recherche.

« Stefano, qu'est-ce que tu fais, planté là ? lui demanda-t-il en l'apercevant finalement à la poupe, debout, en train de fixer les vagues.

- Papa, viens voir »

Le père vint et regarda lui aussi dans la direction que lui indiquait le garçon mais il ne vit rien du tout.

« Il y a une chose noire qui se montre de temps en temps dans le sillage, dit l'enfant, et qui nous suit.

- J'ai beau avoir quarante ans, dit le père, je crois que j'ai encore de bons yeux. Mais je ne remarque absolument rien. »

Comme son fils insistait, il alla prendre sa longue-vue et scruta la surface de la mer, en direction du sillage. Stefano le vit pâler.

« Qu'est ce qu'il y a ? Pourquoi tu fais cette figue là, dis, papa ?

- Oh ! Si seulement je ne l'avais pas écouté, s'écria le capitaine. Je vais me faire bien du souci pour toi maintenant. Ce que tu vois émerger de l'eau et qui nous suit n'est pas une

chose mais bel et bien un K. C'est le monstre que craignent tous les navigateurs de toutes les mers du monde. C'est un squalo effrayant et mystérieux, plus astucieux que l'homme. Pour des raisons que personne ne connaîtra peut-être jamais, il choisit sa victime et une fois qu'il l'a choisie, il la suit pendant des années ; toute sa vie s'il le faut, jusqu'au moment où il réussit à la dévorer. Et le plus étrange c'est que personne n'a jamais pu l'apercevoir, si ce n'est la future victime ou quelqu'un de sa famille.

- C'est une blague que tu me racontes papa !

- Non, non et je n'avais encore jamais vu ce monstre, mais d'après les descriptions que j'ai si souvent entendus, je l'ai immédiatement identifié. Ce mufle de bison, cette gueule qui ne fait que s'ouvrir et se fermer spasmodiquement, ces dents terribles...Stefano, il n'a y a de doute possible, hélas ! Le K a jeté son dévolu sur toi, et tant que tu seras en mer il ne te laissera pas un instant de répit. Ecoute-moi bien mon petit : nous allons immédiatement retourner au port, tu débarqueras et tu ne t'aventureras plus jamais au-delà du rivage, pour quelque raison que ce soit. Tu dois me le promettre. Le métier de marin n'est pas fait pour toi, mon fils. Il faut te résigner. Bah ! à terre aussi tu pourras faire fortune. »

Ceci dit, il commanda immédiatement au navire de faire demi-tour, rentra au port et, sous prétexte d'une maladie subite, fit débarquer son fils. Puis il repartit sans lui.

Profondément troublé, l'enfant resta sur la grève jusqu'à ce que la corne du plus haut mât eût disparu à l'horizon. A distance il apercevait un point noir qui affleurerait de temps en temps c'était son K qui croisait lentement, de long en large et qui l'attendait avec obstination.

D. Buzzati, *Le k*, éd. Laffont 1999

Observation

- 1) A quels mots la lettre 'K' vous fait-elle penser ?
- 2) Lequel de ces mots pourrait être le titre d'une œuvre ?

Lecture analytique

- 1) Relevez les temps et les pronoms personnels utilisés dans ce discours !
- 2) Qu'en déduisez-vous ?
- 3) Relevez tous les êtres qui figurent dans ce discours !
- 4) Quels sont ceux qui jouent un rôle important ?
- 5) Le narrateur (la voix qui raconte) fait-elle partie de l'histoire ?
- 6) Justifiez votre réponse !
- 7) Où et quand se passe l'histoire ?
- 8) Pouvez-vous répondre à ces deux questions sur la base des informations données dans le discours ?

- 9) Sur quel personnage le discours nous donne-t-il le plus d'informations ?
- 10) Relevez ces informations comme pour établir une carte d'identité !
- 11) Quel aspect du personnage n'est pas évoqué ?
- 12) Pourquoi ?
- 13) Relevez tous les termes ou expressions qui désignent le K au fur et à mesure de la progression du discours !
- 14) Classez ces mots et expressions selon les personnes qui les utilisent !
- 15) Quelle impression le narrateur a-t-il voulu créer ?
- 16) Comment le K est-il décrit ?
- 17) Sur quel élément se focalise la description ?
- 18) Quelle impression cela traduit-il ?
- 19) " Le K a jeté son dévolu sur toi ", quel sens donnez-vous à ce passage ?
- 20) Y aurait-il eu matière à récit sans l'intrusion du "k" ?
- 21) A quel autre moment du discours le récit aurait-il pu également s'arrêter ?
- 22) Relevez l'expression qui déclenche la suite du récit !
- 23) Qu'en déduisez-vous sur les possibilités d'évolution de l'action dans un récit ?
- 24) Relevez les trois mots qualifiants Stefano Roi qui correspondent aux trois étapes importantes du récit !
- 25) "A terre aussi tu feras fortune" : à quelle autre phrase du discours celle-ci renvoie-t-elle ?
- 26) Quel aspect du caractère de Stefano ces deux phrases nous révèlent-elles ?
- 27) Déterminez les parties du récit en complétant le tableau suivant :

	De.....à	Contenus
Situation initiale		
Déroulement des évènements		Perturbation
		Actions
		Résolution
Situation finale		