

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur  
Et de la recherche scientifique  
Université Abderrahmane Mira – Bejaia



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة عبد الرحمن ميرة - بجاية  
، اللغات الأداكلنة

Mémoire pour l'obtention du  
Diplôme de Master de Français Langue Etrangère  
Option : Didactique

**La grammaire textuelle dans  
l'enseignement/apprentissage du récit de  
voyage en 2<sup>ème</sup> A.S**

Présenté par :

M<sup>elle</sup> KERKOUR Dihya

M<sup>elle</sup> KHALED Meriem

Sous la direction de :

Dr. MAKHLOUFI Nacima

2015 - 2016

## ***Remerciements***

*Nous tenons à remercier, tout d'abord, Dieu le tout puissant qui nous a procuré la volonté, la force et la connaissance pour accomplir ce modeste travail.*

*Ensuite, nous adressons nos vifs remerciements et gratitude à notre promotrice*  
*Melle MAKHLOUFI Nacima pour son encadrement et tous les efforts qu'elle a déployés*  
*tout au long de la réalisation de notre travail de recherche.*

*Nous remercions infiniment L'enseignant du Lycée de Souk El Tenine qui nous a*  
*accueilli chaleureusement dans ses classes.*

*Nos remerciements sont également destinés aux membres de jury pour avoir accepté*  
*d'évaluer notre travail.*

*Enfin, nous remercions très chaleureusement tous les intervenants et toutes les*  
*personnes qui, par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques, ont*  
*guidé nos réflexions.*

*A vous tous, merci du fond du cœur.*

## *Dédicaces*

*Je dédie ce modeste travail*

*Aux personnes qui me sont le plus chères au monde, qui m'ont toujours encouragée à aller de l'avant et plus loin, aux êtres à qui je dois tout, à mes chers parents qui ont veillé, qui se sont fatigués et sacrifiés pour mon bonheur et ma réussite.*

*Papa, Maman j'ai de la chance et je suis fière d'être votre fille.*

*Que dieu vous protège et vous bénisse.*

*A mes grands-parents paternels, ma grand-mère maternelle, mes oncles, mes tantes et mes cousin(e)s. Que Dieu les garde aussi.*

*A la mémoire de mon grand-père maternel, que Dieu l'accueille dans son vaste paradis.*

*A mes deux chers frères bien aimés Massinissa et Housseem el dine, que je souhaite tous les biens du monde.*

*A mes chères adorables petites sœurs Sendous et Tinhinan pour leur amour et leur précieuse présence dans ma vie.*

*A mes sincères et précieux amis : Hiyam, Soufiane, Saida et ma binôme Meriem.*

*A tous ceux qui m'aiment et m'estiment.*

*Dihya*

## *Dédicaces*

*Je dédie ce modeste travail, tout d'abord, aux personnes les plus chères de ma vie : ma mère, celle qui a tout fait pour ma réussite, et qui m'a accompagnée avec ses sacrifices et ses prières tout au long de mon parcours. Ainsi que mon père pour son soutien et son encouragement pour que je puisse réussir.*

*A mes chères sœurs Imane, Amira que j'adore.*

*A mon très cher petit ange, mon frère Zakaria que Dieu le protège ainsi que Fares à qui je souhaite une bonne guérison.*

*A mes grands-parents, mes oncles, mes tantes et mes cousin(e)s.*

*A toutes mes amies (Chahinez, Hanane, Bouchera, Asma, Salima) ainsi que ma binôme Dihya, celle avec qui j'ai partagé le progrès de ce travail.*

*A tous ceux qui m'aiment et ceux que j'aime sans oublier Salim pour son aide et son soutien dans les moments les plus difficiles.*

*Meriem*



# *Sommaire*

<b>Introduction générale</b> .....	8
------------------------------------	---

## **Chapitre 1 : Grammaire textuelle et récit de voyage en classe de FLE**

1. La grammaire textuelle .....	12
1.1. Définition de la grammaire textuelle.....	12
1.2. Objectif de la grammaire textuelle.....	13
1.3. Texte et discours .....	14
1.4. Les composantes de la grammaire textuelle.....	16
2. Le récit de voyage .....	22
2.1. Histoire et définition du genre récit de voyage .....	23
2.2. Caractéristiques et séquences narratives du récit de voyage.....	28
2.3. Types et formes des récits de voyage.....	29
2.4. Intérêts et objectifs pédagogiques du récit de voyage.....	30

## **Chapitre 2 : La grammaire textuelle dans l'enseignement du récit de voyage en 2<sup>ème</sup> A.S**

1. Place du récit de voyage dans le manuel scolaire de 2 <sup>ème</sup> A.S .....	34
1.1. Présentation et description du corpus .....	34
1.2. Analyse et description de la séquence « récit de voyage » .....	35
2. La grammaire textuelle dans le récit de voyage : enquête par le moyen d'un questionnaire .....	41
2.1. Présentation et description du corpus.....	41
2.2. Présentation des enquêtés.....	42
2.3. Analyse et interprétation des données du questionnaire .....	42
3. Enseignement de la grammaire textuelle dans le cadre du récit de voyage.....	53
3.1. Présentation et description du corpus .....	53
3.2. Présentation et interprétation des séances d'observation.....	53

## **Chapitre 3 : Propositions didactiques**

1. Définition de la séquence didactique .....69
2. Démarche suivie dans le cadre d'une séquence didactique .....70
3. Séquence didactique : récit de voyage .....72

**Conclusion générale**.....84

**Références bibliographiques** .....87

**Table des matières**.....90

**Annexes**

# **Introduction générale**

Dans l'enseignement/apprentissage des langues, la grammaire textuelle occupe une place primordiale. Effectivement, elle présente « *un grand intérêt didactique, en liant l'étude de la langue aux textes, elle facilite, par la même, la liaison avec les deux autres activités de la classe que sont la compréhension et la production des textes* » (Muller, 1995 : 1). Il apparaît donc clairement qu'il ne s'agit pas d'une grammaire qui s'intéresse uniquement aux mots et aux phrases, mais également aux compétences textuelles.

En effet, rédiger des textes bien valables et de qualité est l'un des objectifs les plus importants dans cette discipline, qui cherche à mettre en évidence « *les propriétés de cohésion et de cohérence qui font qu'un texte est irréductible à une simple suite de phrases* » (Rastière, 1989 : 46). Autrement dit, il ne suffit pas d'aligner un certain nombre de phrases les unes après les autres pour avoir un texte significatif, mais il faut respecter certains organisateurs textuels, puisque « *un texte est un ensemble structuré et cohérent de phrases véhiculant un message et réalisant une intention de communication* » (Chartrand, 2002 : 20, cité par Fisher et Dufour-Beaudin, 2008 : 5).

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE, et plus précisément dans l'étude et l'enseignement de la grammaire textuelle. Nous nous sommes intéressées à l'étude de la grammaire textuelle dans le cadre de l'enseignement du genre narratif. Vu la diversité des genres de textes narratifs étudiés en classe de français langue étrangère, nous restreindrons l'objet de notre étude à l'enseignement du récit de voyage en classe de deuxième année secondaire.

Notre choix pour ce sujet est d'abord motivé par le fait que l'enseignement du récit de voyage en tant que genre littéraire présente une bonne occasion pour appréhender la langue dans ses usages les plus authentiques. En effet, « *les genres sont les artefacts linguistiques-culturels et correctes* » (Marcuschi, 2002). Puis, les difficultés que rencontrent les apprenants sur le plan rédactionnel et surtout au niveau

textuel est la raison qui nous a conduit aussi à travailler sur la grammaire textuelle à travers le récit de voyage. De ce fait, la grammaire textuelle est l'une des connaissances les plus nécessaires à l'enseignement/apprentissage du récit de voyage. Ceci nous a amené à poser les questions suivantes :

- Est-ce que les activités proposées dans le manuel de français de 2<sup>ème</sup> A.S pour l'enseignement du récit de voyage et leur mise en œuvre prennent-elles en charge les éléments de la grammaire textuelle ? Si c'est oui, quels sont ces éléments et comment sont-ils pris en charge ? Si c'est non, qu'est-ce qui est à proposer ?

En guise de réponses à ces questions, nous formulons l'hypothèse suivante :

- Dans l'enseignement du récit de voyage, les éléments de la grammaire textuelle ne sont pas tous pris en charge ni dans les activités proposées dans le manuel du français de 2<sup>ème</sup> AS, ni dans leur mise en œuvre en classe. C'est pourquoi, nous nous permettons de proposer une série d'activités qui touche les éléments de la grammaire textuelle qui ne sont pas pris en charge et qui sont indispensables à l'enseignement du récit de voyage.

Pour infirmer ou confirmer notre hypothèse, nous suivrons la démarche suivante : d'abord, nous présenterons la première séquence du troisième projet du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> A.S qui porte sur le récit de voyage, où nous ferons une analyse descriptive et critique aux activités proposées et qui relèvent de la grammaire textuelle, afin de déterminer la place qu'occupe cette dernière dans cette séquence. Ensuite, pour préciser le statut de la grammaire textuelle dans l'enseignement du récit de voyage, et pour dégager les représentations des enseignants nous analyserons les données collectées par le moyen d'un questionnaire adressé aux enseignants de 2<sup>ème</sup> A.S. Enfin, nous décrirons et interpréterons les activités de classe recensées suite aux séances d'observations, effectuées pendant l'enseignement du récit de voyage, dans le but de voir la mise en œuvre de la grammaire textuelle dans les pratiques de classe.

Notre travail de recherche sera réparti en trois chapitres. Dans le premier, nous évoquerons les différentes notions liées à la grammaire textuelle et au récit de voyage, et nous préciserons aussi les principes fondamentaux de chacune. Dans le deuxième, nous analyserons notre corpus qui est constitué de la séquence récit de voyage, des questionnaires, et des grilles d'observation. Dans le troisième, nous proposerons une séquence didactique qui porte sur le récit de voyage.

# **Chapitre 1 : Cadrage théorique**

**Grammaire textuelle et récit  
de voyage en classe de FLE**

Dans ce premier chapitre, nous aborderons, en premier lieu, les déférents concepts qui englobent la grammaire textuelle et ses composantes, puis en deuxième lieu, nous présenterons le genre récit de voyage, son histoire, ses caractéristiques, ses types et formes, et ses intérêts et objectifs pédagogiques.

## 1. La grammaire textuelle

La grammaire textuelle s'est développée avec Benveniste et Grimas dans les années 1960 et s'est popularisée dans les années 1980-1990 sous l'impulsion des travaux de Combettes et Adam (El hachimi, 2008 : 3).

### 1.1 Définitions de la grammaire textuelle

Le terme grammaire textuelle présente plusieurs définitions. Commençons d'abord par le traiter mot à mot du fait qu'il s'agit d'un nom composé.

Le mot grammaire qui vient du latin « grammatical » est défini selon *le petit Larousse illustré* comme un « ensemble des règles phonétiques, morphologiques et syntaxiques, écrites et orales, d'une langue ; étude et description de ces règles » (2007 : 521). Autrement dit, la grammaire est un groupe de lois strictes qu'on doit respecter pour bien parler et écrire une langue donnée. A partir de cette définition, on comprend la relation de complémentarité qui existe entre la grammaire et le texte. En effet, ce dernier est un« ensemble des termes, des phrases constituant un écrit, une œuvre » (Ibid : 1050). Donc ces termes et ces phrases doivent être rédigés en respectant les règles de la grammaire mais pas uniquement d'une grammaire phrastique, car « le principe constituant de la textualité est la cohérence » (El hachimi, ibid : 4).

Ainsi la grammaire textuelle est une discipline qui« Etudie une langue non pas mot à mot ou sur des phrases séparées, mais dans un contexte sémantique étendu » (*Le ReversoFrançais*, 2006), autrement dit, c'est l'étude des mots et des phrases par rapport aux éléments précédents ou suivants, il apparut donc clairement que c'est une

grammaire qui s'intéresse à l'enchaînement et à la relation des mots et des phrases dans un texte à sens large, ce qui nous permet de déterminer que la valeur d'un élément linguistique ne peut se manifester ni s'expliquer qu'en étudiant ces relations avec d'autres éléments.

De même, une autre définition proposée par Muller « *la grammaire textuelle est une approche de la langue qui se développe depuis plusieurs années et qui se propose de prendre en compte un certain nombre de phénomènes, jusqu'ici mal ou insuffisamment traités dans le cadre de la phrase : il s'agit en particulier du fonctionnement des temps verbaux, des repères énonciatifs, des organisateurs textuelles et des relations anaphoriques* » (ibid: 163). En effet, il s'agit d'une discipline qui dépasse le cadre phrastique afin d'aborder tous les éléments et les caractéristiques linguistiques d'un texte qui contribuent à la progression textuelle et tout ce qui manifeste sa cohérence, sa cohésion et son organisation. Elle s'intéresse aussi au fonctionnement verbal et aux constructions phrastiques à l'intérieure des textes.

## 1.2 Objectif de la grammaire textuelle

La grammaire textuelle vise avant tout à développer la compétence communicative des apprenants. C'est une grammaire qui dépasse le cadre phrastique pour traiter les textes puisqu'on ne communique pas, en réalité, avec des phrases ou avec des mots isolés, cette idée est clairement soulignée par Hymes « *pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social* » (1984 : 34).

De même, la compétence de communication est considérée comme « *une composante de maîtrise textuelle : savoir et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés* » (Coste, 1978 : 25). Il apparaît donc clairement que la compétence communicative ne peut être mise en place ni développée chez les apprenants sans une grammaire textuelle.

De plus, la grammaire textuelle a pour but primordial l'étude et l'analyse des textes d'une façon précise et large, mieux encore c'est « *une grammaire textuelle dont l'objet premier est le texte lui-même* » (Shirley, 2000 : 20), et cela pour arriver à utiliser la langue à l'intérieur et à travers les textes puisque « *son (la grammaire textuelle) objectif ultime est de conduire à manier la langue dans des textes* » (Weinrich, 1997). Son objectif est non seulement de déterminer tous les éléments de cohérence, de cohésion, et de progression textuelle, mais elle vise aussi à analyser les liens entre les structures des phrases au sein du contexte dans lequel elles sont intégrées du fait qu'elle « *explique le rôle que jouent les différents connecteurs (temporels, logiques, etc.) qui permettent de bien voir les grands organisateurs du texte et les articulateurs entre les différentes phrases* » (El hachimi, ibid : 3).

Enfin, la grammaire textuelle est une discipline qui a aussi pour objectif « *de mettre en relation des aspects micro et macro des textes, les niveaux phrastiques et discursifs de l'organisation textuelle* » (Woodlley, cité par Shirley, ibid : 26), c'est-à-dire, c'est une grammaire qui ne se limite pas uniquement aux études des rapports transphrastiques, mais elle s'intéresse aussi aux aspects et aux unités fonctionnelles, formelles et discursives responsables à l'organisation globale des textes.

### 1.3 Texte et Discours

Avant de faire une distinction entre la notion du texte et celle du discours, nous allons d'abord mettre l'accent sur la définition de chacune d'elle.

#### 1.3.1 Définition du texte

En général, un texte est un moyen de communication qui englobe toute action qui peut traduire les paroles d'un locuteur, cette idée est clairement soulignée par Charaudeau qui affirme que "*Le texte est la manifestation matérielle (verbale et sémiologique : orale/ graphique, gestuelle, iconique, etc.) de la mise en scène d'un*

*acte de communication, dans une situation donnée, pour servir de projet de parole d'unlocuteur donné » (1992 : 645).*

Rastier, à son tour considère le texte comme « *une suite linguistique autonome (orale ou écrite) constituant une unité empirique, et produite par un ou plusieurs énonciateurs dans une pratique sociale attestée » (2001 : 302).* Autrement dit, un texte est un ensemble de mots rédigé selon des normes particuliers qui sont propres à une langue donnée.

### 1.3.2 Définition du discours

Le mot discours vient du latin « *discursus* », selon le dictionnaire *Le petit Larousse illustré*, le discours est :

- « *Développement oratoire, sur un sujet déterminé, prononcé en public ; allocution*
- *Ensemble de manifestation verbales orales ou écrites, représentative d'une idéologie ou d'un état des mentalités à une époque*
- *En linguistique : -réalisation concrète écrite ou orale de la langue considérée comme un système abstrait. -Enoncé supérieur à la phrase considéré du point de vue à son enchainement. » (Ibid : 370).*

En effet, un discours est un développement oral ou écrit présenté en face d'un public dans des occasions précises et dans un moment donné, et pour le point de vue linguistique, c'est une réalisation qui dépasse la phrase et qui peut être étudié sous différents points de vue par rapport à son enchainement.

### 1.3.3 Distinction entre texte/discours

Etablir une différence entre les deux notions « *texte* » et « *discours* » n'est pas fortuit. Or ces deux notions présentent certaines particularités communes, pour certains linguistes tels Adam et Shirley, elles représentent deux objets totalement différents. En

effet, la distinction entre texte et discours se base beaucoup plus sur la question du contexte. Selon Adam cette distinction qu'il affirme « *assez communément admise aujourd'hui* » (1990 : 23) peut se résumer et se schématiser de la façon suivante :

« *Discours = texte + conditions de production*

*Texte = discours – conditions de production* » (Ibidem).

Shirley à son tour confirme que « *Le terme de discours n'est pas seulement caractérisé par ses propriétés textuelles mais également par son existence dans une situation de communication particulière. En revanche, le texte est un objet plus abstrait obtenu au moyen de la soustraction du contexte du discours concret* » (Ibid: 28). Autrement dit, le discours est un énoncé caractérisable évidemment par des propriétés textuelles, mais particulièrement comme un acte qui est commis dans une situation c'est-à-dire, le discours s'intéresse à la situation dans laquelle il est produit.

## 1.4 Les composantes de la grammaire textuelle

Un texte est loin qu'il soit seulement une juxtaposition de phrases correctes car « *toutes les suites de phrases acceptables en tant que phrases ne sont pas forcément acceptables en tant que texte* » (Shirley, ibid: 21 ; cité par Kechidi, 2013 : 12). Mais c'est un ensemble de phrases bien organisé et logique et c'est les règles de la grammaire textuelle qui font d'une suite de phrases donnée non une suite aléatoire et contestable. Donc, pour indiquer si un texte est perçu comme efficace ou non efficace, il faut prendre en compte les trois règles de la grammaire textuelle : la cohérence, la cohésion, la progression thématique.

### 1.4.1 La cohérence

La cohérence est une exigence essentielle pour établir l'unité du sens dans un texte donné. Un texte cohérent est un texte qui correspond à un jugement positif de la

part de son récepteur par rapport à son efficacité. Cette idée est clairement soulignée par Shirley « *La notion de cohérence implique un jugement intuitif, et à un certain degré idiosyncrasique, sur le fonctionnement d'un texte* » (Ibid : 32), un jugement qui dépend des représentations du monde du récepteur, et qui est dû non uniquement et forcément à l'unité intérieure du texte mais qui peut être également dû aux conditions d'interaction. En effet, « *Si un lecteur donné interprète un texte comme cohérent, il aura trouvé une interprétation qui correspond à sa vision du monde, car la cohérence n'est pas strictement dans le texte mais résulte de l'interaction avec un récepteur potentiel* » (ibidem).

Selon Chartrand pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il obéisse à quatre règles :

#### **a- La règle de répétition**

Un texte comprend obligatoirement des reprises de l'information, par l'emploi de substituts. En effet, il doit comporter des éléments qui, d'une phrase à une autre, ou d'un passage à un autre, se répètent, constituent le fil conducteur du texte pour en assurer la continuité.

#### **b- La règle de progression**

Un texte doit présenter des informations nouvelles pour avoir un intérêt communicatif mais s'il consiste à répéter de différentes façons la même chose, on dira que son intérêt est faible. Donc un bon texte doit assurer un équilibre entre le principe de continuité (répétition d'éléments) et celui de progression de l'information.

#### **c- La règle de non contradiction**

Pour qu'un texte soit considéré cohérent, il faut qu'il soit exempt de contradictions internes. Un passage ne peut pas apporter une ou plusieurs informations en contradiction avec ce qui est exprimé dans le même texte.

## d- La règle de relation

Un texte doit présenter des informations en relation avec les connaissances du monde du destinataire. Autrement dit, les informations données doivent correspondre globalement aux données empiriques connues du lecteur (Moffet, 1993 : 59-65, cité par Chartrand, 2001).

### 1.4.2 La cohésion

Le terme cohésion renvoie à une « *Propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies* » (*Le petit Larousse illustré*, ibid: 263). Autrement dit, la cohésion est la qualité d'un groupe d'éléments qui sont reliés et rattachés entre eux.

En linguistique, la cohésion concerne les relations locales du texte, les relations qui assurent la corrélation et le continu des phrases, en effet, d'après Shirley la cohérence « *est généralement mise en rapport avec la linéarité du texte, les enchainements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchainements* » (Ibid: 30).

Parmi les éléments principaux de la cohésion nous citons : les connecteurs, l'anaphore, le champ lexical et la modalisation.

#### a- Les connecteurs

Les connecteurs sont des marqueurs de relation et de progression dans un texte. En effet, ce sont « *des mots ou des groupes de mots qui indiquent l'organisation d'un texte. Ils annoncent un nouveau passage, résument, marquent une transition* » (Ibid : 54). Principalement, il existe quatre différentes catégories de connecteurs :

- **Les subordonnés** : depuis que, alors que, lorsque que, puisque, quand, etc. Ils servent à construire des phrases de niveau supérieur constituant un énoncé complet dont dépend une autre phrase, appelée subordonnée.

- **Les coordonnés** : mais, ou, ni, or, donc, car, et. Ce sont des marqueurs de relation, ils servent à joindre des phrases.
- **Les adverbes** : enfin, bien étendu, d'abord, en conclusion, finalement. Ils relient les propositions dans un texte et ils indiquent qu'on veut clore le passage
- **Les prépositionnels** : en ce qui concerne, quant à, en tout cas, etc. Ils soulignent explicitement qu'on change de sujet (Ibid : 54 -55)

## b- L'anaphore

Selon Shirley, l'anaphore est «*la reprise de certains éléments de sens d'une phrase à une autre* » (Ibid : 55). Cette reprise est assurée par des substituts qui ont plusieurs formes : pronominales, nominales. Donc l'anaphore se présente de formes différentes :

**1- L'anaphore déictique (nominale)** ne se comprend que dans une situation de communication, dont le référent est placé toujours avant, il a plusieurs formes :

- Anaphore lexicale fidèle (on reprend textuellement le mot). Exemple : Je travaille dans une école publique. C'est une très grande école.
- Anaphore lexicale infidèle (on reprend par un groupe nominal). Exemple : Elle a décidé d'aller en Afrique. Ce voyage sera très fructueux.
- Anaphore conceptuelle (le référent est une idée qui est reprise). Exemple : Il échoue toujours dans toutes les matières. Le fait de ne pas réussir le déprime.
- Anaphore associative : une partie qui reprend un tout : Exemple : J'habite dans une petite maison. Ce toit me protège de tout.

**2- L'anaphore pronominale** : est la reprise d'un pronom qui doit renvoyer à un mot clairement repérable par le lecteur, il y a :

- La reprise par un possessif de 3<sup>ème</sup> personne. Exemple : J'ai rencontré monsieur Michel et sa fille.
- La reprise par un groupe nominal. Exemple : Nadine et Philippe vont se marier. J'espère que cette union dura longtemps.

- La reprise par un pronom. Exemple : J'aime bien Nadine. Elle est très cultivée. Je veux lui faire un cadeau.
- La reprise par une périphrase. Exemple : Stéphane a battu cinq hommes. Ce jeune courageux habite à Paris.
- La reprise par un pronom démonstratif. Exemple : Pierre espère que Marie acceptera de se marier avec lui, mais celle-ci est très orgueilleuse.
- La reprise par un groupe nominal de lieu. Exemple : Voilà la maison où je suis né. D'ici on peut voir la montagne.
- La reprise par un groupe nominal générique. Exemple : L'automobile s'étant arrêtée, tous les passagers sont sortis du véhicule.
- La reprise par un groupe nominal synthétique. Exemple : L'automobile a heurté un train. Heureusement, l'accident n'a pas fait de victimes. (Ibid : 55-56)

### c- Le champ lexical

« La notion champ lexical désigne le réseau du vocabulaire qui tisse le texte. Ce vocabulaire doit correspondre au type d'écrit et au sujet traité » (Ibid : 58). Autrement dit, le champ lexical est le vocabulaire qui englobe le sujet du texte et qui répond au genre écrit. A titre d'exemple, dans le texte littéraire, il faut utiliser des mots du haut langage (langage littéraire soutenu), dans le texte scientifique il convient d'avoir recours à des mots scientifiques spécialisés.

Chaque texte aurait deux types de champ lexical : un champ lexical local et un champ lexical général. Le premier est au niveau des phrases et du paragraphe, alors que le deuxième concerne le texte entier (Ibidem).

### d- La modalisation

Selon Chartrand la modalisation est « une opération langagière qui permet à l'énonciateur d'exprimer son point de vue » (2001 : 05). Cette opération peut se réaliser grâce à l'aide de plusieurs ressources langagières :

- l'emploi d'un vocabulaire (nom, adjectif, verbe) expressif (connoté) vs neutre (dénoté) ;
- L'emploi particulier d'adverbes (heureusement ; sans doute ; peut-être...).
- L'emploi d'auxiliaires de modalité (pouvoir ; devoir ; falloir ; sembler...).
- L'emploi de temps verbaux (conditionnel et futur antérieur).
- Certain emplois de structures de phrases : construction impersonnelle (il est certain que), subordonnée complétive, phrase infinitive.
- Certains emplois des types de phrases non déclaratives (interrogative, exclamative, impérative).
- l'emploi d'expressions moralisatrices (pour ma part ; personnellement ; à mon avis ; selon certains observateurs ; d'après lui ; à mon point de vue ; pour ces gens ; à ce qu'on dit...) (Ibidem).

### 1.4.3 La progression thématique

La progression thématique est l'évolution de l'information dans un texte donné, elle correspond aux relations thématiques entre les phrases à l'intérieur d'un texte, où chaque phrase doit porter, non seulement, un thème (le sujet parlant), mais aussi un propos (une nouvelle information sur le thème). Cette perception est confirmée par Genevay, en effet, pour lui « *Les nouvelles informations apportées se nomment « propos ». Dans chaque phrase, on peut distinguer un thème, qui est de l'information reprise, déjà connue, du propos* » (1994, Cité par Chartrand, ibid).

Il est important qu'un texte progresse, et présente des informations nouvelles car l'intérêt du texte sera faible, s'il consiste à répéter la même chose de différentes façons, et pour se faire « *il existe trois grands types de base de progression thématique* » (El hachimi, ibid : 15).

#### a- La progression à thème constant ou continu

Cette progression exige la conservation du même thème dans l'énoncé. Ce type de structure convient bien à la narration : le sujet grammatical se confond avec le

thème, il est repris de phrase en phrase. A titre d'exemple : Frédéric lisait les journaux. Un matin il trouva une offre d'emploi. Frédéric alla aussitôt au siège de la société. Le jeune homme se présenta à l'accueil (...) (Ibidem).

### **b- La progression à thème linéaire ou évolutif**

Dans cette progression, chaque fin de phrase relance la suite. Mieux encore, chaque propos de phrase est un thème pour la phrase suivante. Cette structure, convient à la description : on présente les éléments que l'on découvre successivement, ce qui est claire dans cet exemple :

Dans une pièce, il y avait une table. Sur cette table étaient disposées des fleurs. A côté de ces fleurs dormait un chat (Ibidem).

### **c- La progression à thèmes dérivés ou éclatés**

Le thème dans cette progression est à valeur englobant, l'hyperthème, est repris en sous-parties. C'est le type idéal pour la structure tabulaire de la description : on découvre les parties constitutives d'un tout. Il s'agit de deux types d'hyperthème :

- Implicite : Monsieur Duval a deux animaux domestiques. Son chien aime le confort de la maison. Son chat préfère les courses à travers la campagne.
- Variante : Les élèves travaillent à l'étude. Jean écrit. Paul réfléchit sur son cahier. Jacques trace un cercle avec son compas (Ibidem).

## **2. Le récit de voyage**

A la rentrée d'un voyage, certains sentent le besoin de partager et de transmettre leurs expériences. En effet, leurs écrits constituent ce que nous appelons un récit de voyage, ce dernier est classé en littérature de voyage.

## 2.1 Histoire et définition du genre récit de voyage

### 2.1.1 Histoire du récit de voyage

Chaque civilisation possède ses récits de voyages. Le récit de voyage fut, durant plusieurs siècles, la porte ouverte sur le monde étranger. A la fin du Moyen-âge, le célèbre ouvrage de Marco Polo le livre des merveilles du monde (1298), a donné aux lecteurs européens maints détails sur les sociétés de l'Extrême-Orient et le livre du voyageur vénitien été le guide pour Christophe Colomb, quand il décida d'aller explorer « Les Indes Occidentales » en 1492 (Benachour, 2008 : 202-203).

C'est en 1632 que la dénomination générique du récit de voyage est apparue pour la 1ère fois dans l'aire littéraire en tant que genre littéraire (Hooshmand, 2011 : 45), à *«un moment où le récit de voyage est reconnu, tant par les lecteurs contemporains que par les voyageurs eux-mêmes, comme un genre littéraire clairement constitué, doté d'un style, d'une poétique et d'une rhétorique qui lui sont propres. Ainsi le voyageur classique est celui qui, "interprète son rapport à l'espace et le traduit pour ses lecteurs en regard de certaines règles qui définiront le voyage et le récit»* (Doiron, 1988 : 98, cité par Hooshmand, ibidem).

#### a. Le récit de voyage dans les siècles classique et lumière

Dans le siècle classique, le récit de voyage recoupe la tradition du roman pédagogique, dans lequel le voyage et les rencontres qui le jalonnent sont le fil conducteur et le prétexte du récit de formation, comme l'illustrent le Télémaque de Fénelon (1699) et Voyage du jeune Anacharsis en Grèce vers le milieu du IV<sup>e</sup> siècle avant l'ère vulgaire de l'abbé Barthélemy (1788), et les romans picaresques tels Lazarillo de Tormes (1554) et Gil Blas d'Alain René Lesage (1715), ainsi que le roman d'apprentissage allemand, le Bildungsroman (les Aventures de Simplicius Simplicissimus de Grimmelshausen, 1669).

Aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, la tradition des récits de voyage inclut aussi toute la tradition du voyage fabuleux, sur le modèle du voyage fabuleux antique. La thématique du voyage dans des contrées merveilleuses, imaginaires ou inexploables, a inspiré des œuvres comme le *Songe ou Astronomie lunaire* (Somnium, seu opus posthumum de astronomia, 1610), de Johannes Kepler, *l'Homme dans la Lune* de Francis Godwin (1562-1633 — *The Man in the Moone*, 1648), Histoire comique contenant les *États et Empires de la Lune* et Histoire comique des *États et Empires du Soleil* (1657) de Cyrano de Bergerac, le plus célèbre de ces récits fictifs étant les Voyages de Gulliver de Jonathan Swift (*Gulliver's Travel*, 1726) (Encarta, 2009).

### **b. Le récit de voyage dans la période du romantisme**

Les récits de voyage se multiplient pendant la période du romantisme : l'exotisme est en vogue, et des récits tels *L'Itinéraire de Paris à Jérusalem* de Chateaubriand (1811), *le Voyage en Orient* de Gérard de Nerval (1851), *la Prière sur l'Acropole* de Joseph Renan, les récits des voyages en *Orient* de Alphonse de Lamartine (1835), de Gustave Flaubert et de Guy de Maupassant sont des pèlerinages littéraires et métaphysiques vers un Orient mythique (Ibidem).

### **c. Le récit de voyage dans la période coloniale**

À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, à l'époque de la colonisation de l'Afrique, un certain nombre d'ouvrages renouent néanmoins avec la dimension purement descriptive, quasi scientifique, du récit de voyage ; œuvres d'explorateurs plus que d'écrivains, ces récits décrivent minutieusement la géographie physique des pays visités et donnent des informations ethnologiques sur les tribus africaines : *les Voyages et recherches d'un missionnaire dans l'Afrique méridionale* de David Livingstone (*Missionary Travels and Researches in South Africa*, 1857), les récits de Richard Burton, *A travers un continent mystérieux* de Henry Morton Stanley (*Through the Dark Continent*, 1878). Isabelle Eberhardt (1877-1904) l'une des pionnières de l'écriture féminine du voyage,

a relevé notamment *l'Algérie et le désert du Sahara* (Notes de routes, posth. 1908 ; Mes journaliers, posth. 1923) (Ibidem).

#### d. Le récit de voyage dans le XXe siècle

Peu étudié, le récit de voyage au XXe siècle compte pourtant en France des auteurs remarquables parmi lesquels on peut citer Pierre Loti (*Suprêmes Visions d'Orient*, 1921), Victor Segalen (les *Immémoriaux*, 1907), Valery Larbaud (*A.O. Barnabooth*, 1913), Paul Morand (*New York*, 1930 ; *Londres*, 1933 ; *Venises*, 1971), Michel Leiris (*l'Afrique fantôme*, 1934), André Gide (*Voyage au Congo*, 1934), Ella Maillart (*Des monts célestes aux sables rouges*, 1932 ; *Oasis interdites : De Pékin au Cachemire, une femme à travers l'Asie centrale* en 1935, 1937), Blaise Cendrars (*Bourlinguer*, 1948), Henri Michaux (*Ecuador*, 1929 ; *Un barbare en Asie*, 1933 ; *Voyage en Grande Garabagne*, 1936), Claude Lévi-Strauss (*Tristes tropiques*, 1955), Michel Butor (*le Génie du lieu*, 1958 ; *Mobile*, 1962), Jean-Marie Gustave Le Clézio (*Voyage à Rodrigues*, 1986 ; *Gens des nuages*, 1999), Jacques La carrière (1925-2005 *Chemin faisant*, 1992), Jacques Réda (*les Ruines de Paris*, 1977 ; *Hors les murs*, 1982 ; *Château des courants d'air*, 1987). Le Suisse Nicolas Bouvier (*l'Usage du monde*, 1963 ; *Chronique japonaise*, 1973 ; *Journal d'Aran et d'autres lieux*, 1990) est l'un de ceux qui a profondément influencé la littérature de voyage.

A la fin des années 1990, la littérature de voyage est florissante, et a su se renouveler dans ce monde désormais totalement exploré. En France, le festival Étonnants Voyageurs, créé en 1990 à Saint-Malo, ouvert sans considération de genres à une littérature aventureuse, voyageuse, est ainsi devenu un des plus grands festivals du livre en France, illustrant la vitalité d'une littérature ouverte sur l'Autre (Ibidem).

En conclusion, le récit de voyage a une longue histoire remontant à l'antiquité, il est considéré comme une forme de littérature mineure, et à partir de XVIIIe siècle il a fait finalement son entrée dans une dimension littéraire et depuis les années 1990 pleine

d'ouvrages et d'articles sont publiés sur le récit de voyage, cela indique que ce genre est devenu un domaine de recherche littéraire.

### 2.1.2 Définition du genre récit de voyage

Avant de définir « le récit de voyage », nous avons jugé utile et important de définir d'abord la notion « genre littéraire »

#### A- Définition du genre littéraire

Définir la notion genre littéraire n'est pas du tout une tâche facile car « *Sa définition a fait l'objet de diverses interrogations et visions qui peuvent toujours être soumises à la discussion et à la réfutation* » (Cotton, 2013). Donc le genre littéraire peut présenter plusieurs définitions. En général, le genre est un terme qui concerne tous ce qui renvoie à un ensemble d'objets qui partagent des caractéristiques communes. Le mot a d'abord le sens de « catégorie, type, espèce » puis le sens de « sexe ». A ce niveau, On a la définition proposé dans *Le petit Larousse illustré* :

« *a-Catégorie grammaticale fondée sur la distinction naturelle des sexes ou sur une distinction conventionnelle*

*b-Littéraire : catégorie qui sert à rassembler des œuvres répondant à des critères pragmatique, formel ou thématique semblable. Ensemble d'œuvres littéraires ou artistiques possédant des caractères communs* » (Ibid : 506).

Partant de cette définition, on peut définir le genre littéraire comme un concept de catégorie qui rassemble des textes ayant en commun certaines particularités, règles, qualités, et caractéristiques. Cette conception est aussi clairement confirmée par Cotton. En effet, pour lui « *Un genre littéraire est une catégorie qui rassemble un certain nombre d'œuvres identifiables par des critères de forme et de thème, par un ensemble de règles théoriques précises* » (Ibidem).

Enfin, il faut préciser que les genres littéraires ne peuvent être ni définitifs ni éternels, ils évoluent et changent selon les époques et leur développement littéraire au

fil du temps. Cette perception, est affirmée par Cotton. Effectivement, d'après cet auteur « *La fluctuation des genres littéraires est à la fois le marqueur de l'évolution littéraire et la matière de cette évolution littéraire. Ils sont liés à l'histoire* » (Ibidem), dérivant de cette idée, il déclare qu'il « *est important de noter que les genres ne sont ni stables, ni uniformes. Ils se renouvellent et procréent sans cesse* » (Ibidem).

## B- Définition du récit de voyage

Un récit de voyage est un texte littéraire qui inclue des passages narratifs dont lesquels l'auteur nous raconte son expérience, et tout ce qu'il a vécu pendant son voyage, et d'autres passages descriptifs dans lesquels il présente et décrit les personnages rencontrés, les endroits vus et visités, le climat, l'atmosphère et tout ce qui reflète l'entourage et le déroulement de son histoire. Dans cette perspective, Hooshmand affirme qu'un récit de voyage est avant tout un « *récit d'une aventure, d'une période de vie dans un espace. C'est un récit qui s'étend du voyage d'exploration à l'expérience individuelle du voyageur. D'ailleurs le terme du "voyage" évoque, dans l'expression du genre, la double fonction narrative- descriptive, puisqu'on raconte au cours du voyage, une aventure où l'on décrit des choses observées* » (2011).

Selon Polo « *Contrairement au roman, le récit de voyage privilégie le réel à la fiction* » (cité par khorsi, 2012 : 16). En d'autres termes, le récit du voyage à l'inverse du roman, qui forme un univers clos, imaginaire, et loin du réel, est un document authentique.

En revanche, et malgré que « *Le récit de voyage prétend dire la vérité, la réalité des pays visités pour apprendre quelque chose à quelqu'un...* » (Gezel, cité par Khorsi, ibid : 27), l'auteur, afin de rendre l'image qu'il transmet aux lecteurs plus vivante ou plu belle, peut utiliser dans sa description une certaine imagination car « *Le récit de voyage permet d'imaginer un ailleurs plus beau et plus étonnant que le réel...* » (Ibid : 28).

## 2.2 Caractéristiques et séquences narratives du récit de voyage

Le genre littéraire récit de voyage possède évidemment des caractéristiques et des séquences narratives qui le distinguent des autres genres littéraires.

### 2.2.1 Caractéristiques du récit de voyage

Le récit de voyage est un genre littéraire qui se caractérise par quelques permanences que nous reprenons ci-dessous :

- Il est écrit à la première personne ; il apparaît comme le reflet direct de l'expérience personnelle de l'auteur.
- Il peut mêler différents types de discours : géographique, politique, historique, linguistique, ethnologique, etc.
- Il adopte la plupart du temps une structure en boucle : il commence par le départ et se termine par le retour.
- Il a un but didactique, et cherche à transmettre une connaissance à quelqu'un ; le public visé appartient à la même culture que l'auteur du récit, et partage son ignorance face à des cultures et lieux étrangers.
- Il s'élabore en deux pôles : au pôle du voyage (littérature), et à celui du témoignage (aux notes, croquis, photos prises « sur le vif ») succède l'écriture de celui-ci, dans lequel l'auteur raconte les événements qui ont eu lieu durant son périple, et décrit ce qu'il a vu. Il témoigne donc d'un souci de vérité (croquis ou photos attestent parfois de la réalité des faits).
- L'auteur d'un récit de voyage fait souvent des rapprochements avec les réalités que lui et les lecteurs connaissent, d'où l'utilisation courante de la comparaison, de l'analogie, ou de l'opposition quand l'ailleurs diffère des réalités familières
- Dans un récit de voyage, il y a une sorte de conflit entre le récit des événements du voyage et la description qui l'interrompt dans son déroulement ; le passage du mode narratif au mode descriptif est souvent abrupt. (El Tahri et Labrabiche, 2011).

### 2.2.2 Séquences narratives du récit de voyage

Comme nous l'avons cité ci-dessus, le récit de voyage adopte une structure en boucle c'est-à-dire il s'ouvre souvent par un départ et se clôt par un retour. Entre-temps, un certain nombre de séquences-types se succèdent :

- **Le départ** : voyage aérien, maritime ou terrestre, sont souvent interrompus par des escales ou des incidents de route, des découvertes, des explorations et descriptions du lieu, des scènes de rencontre.
- **Le voyage de retour** : il est fréquemment marqué lui aussi par des épisodes symétriques à ceux du voyage d'aller, puis renvoi au point de départ. (El Tahri et Labrabiche, 2011).

### 2.3 Types et formes des récits de voyage

Après être rentré d'un voyage, certains aiment raconter leurs aventures, leurs expériences, décrire les lieux visités, les personnes rencontrées et tout ce qu'ils ont vu et vécu pendant leur voyage. Mais le moyen que l'auteur ou le voyageur utilise diffère. En effet, le récit de voyage change constamment de visage. Cette idée est clairement soulignée dans le travail de François Affergan, qui répartit les récits de voyage, en quatre catégories conjoignant approches linguistique et rhétorique:

- Le récit métonymique (le parcours se réalise de proche en proche dans une continuité sans rupture);
- Le récit synecdochique (le voyage se déroule dans un parcours utopique (type Robinson));
- Le récit métaphorique (le voyage est fondé sur la ressemblance, sur la différence et sur des opérations sélectives, type Gulliver);
- Le récit de voyage et de découverte "réelle", qui appartiendrait au genre référentiel (cité par Hooshmand, 2011 : 50).

Mais, par la suite François Affergan s'écarte de cette typologie; la raison de cette renonciation, est justifiée par la possibilité de classer un récit de voyage dans les

quatre types en même temps. Comme il confirme " *Tout récit de voyage appartient aux quatre genres à la fois, à des degrés divers, ou plutôt il y participe de fait puisque le rapport sur le voyage effectué ou non est invérifiable complètement.*" (Affergan, 1987 : 121, cité par Hooshmand, Ibid : 51).

En outre, ces différents types de littérature de voyage peuvent prendre des formes diverses. En fait, selon Hooshmand certains critiques en classant la littérature de voyage en fonction de la forme, proposent différentes formes de l'écriture de voyage ainsi « *l'une des trois formes "les plus productives" de récits de voyage, a toujours été la lettre. Une deuxième forme, fréquente elle-même, à travers les siècles a été le journal. Le récit, est la troisième forme la plus habituelle adoptée par la littérature de voyage* » (Ibidem).

## 2.4 Intérêts et objectifs pédagogiques du récit de voyage

Enseigner le genre récit de voyage, aux élèves en général et à ceux des classes de langue étrangère en particulier, présente différents intérêts et objectifs pédagogiques.

### 2.4.1 Intérêts du récit de voyage

L'intérêt que présente le récit de voyage se résume en deux titres que nous présentons comme suit :

**a. S'ouvrir au monde et aux autres :** grâce au récit de voyage qui peut être vécu ou imaginaire, l'élève peut s'ouvrir sur un monde étrange, un monde loin ou proche et peut ainsi s'ouvrir sur des nouvelles cultures, traditions et personnalité.

**b. Etablir un lien entre diverses disciplines :** à partir d'un récit de voyage, l'élève peut se cultiver dans plusieurs domaines que nous précisons comme suit :

- Documentation : recherche documentaire (guides, sites Internet, etc.) ; réflexion sur différents types de documents (littéraires, iconographiques, etc.) ;

- Histoire : périodes, lieux, monuments, personnages historiques, etc.
- Géographie : étude d'une région, d'un pays, d'une ville, d'un fleuve, d'une île, etc.
- Langues : étude d'un pays, d'une civilisation, de vocabulaire, etc.
- Sciences de la vie et de la terre : étude de la faune, de la flore, etc.
- Arts plastiques : étude de l'architecture d'une ville ; étude d'un artiste; production de photographies, collages, réflexion sur la mise en page, etc. (M. Bernos, 2008).

### 2.4.2 Objectifs pédagogiques du récit de voyage

L'enseignement du récit de voyage vise des objectifs pédagogiques très importants pour l'élève, tel que :

- Développer le sens de l'observation, par le biais de recherches, sorties, etc. C'est la phase d'acquisition des savoirs.
- Donner aux élèves l'envie de devenir auteurs de carnets, en leur montrant les réalisations de divers carnettistes.
- Favoriser le réinvestissement des savoirs, à travers diverses formes d'expressions (écriture, photographie, dessin, collage...), pour le partager. (Ibid).

Suite à tous ces objectifs pédagogiques cités, nous pouvons ajouter un autre, il s'agit du développement de la compétence culturelle voire même interculturelle. En effet, qui dit récit de voyage, dit contact entre différentes cultures. Ainsi, le récit de voyage reste l'un des genres littéraires qu'il ne faut écarter des classes de FLE.

### Conclusion partielle

D'après ce qui est réalisé dans ce premier chapitre, nous constatons que la production du genre littéraire récit de voyage, qui est un genre polymorphe, narratif et

descriptif, nécessite, pour avoir un produit bien fini et de qualité , une prise en charge d'un ensemble de règles qui englobe tous les éléments d'organismes, de cohérences et de cohésion textuelle et tous ce qui concerne également la progression thématique, en une grammaire appelée la grammaire textuelle. Autrement dit, un récit de voyage est une sorte de texte qui doit être rédigé dans les bonnes normes et pour se faire, l'auteur ou le voyageur, doit écrire son texte en respectant les permanences de la grammaire textuelle.

# **Chapitre 2 : Cadrage pratique**

**La grammaire textuelle dans  
l'enseignement du récit de  
voyage en 2<sup>ème</sup> A.S**

Dans ce second chapitre, nous essayerons de présenter et de traiter les données de notre enquête. D'abord, nous ferons une description de la première séquence du troisième projet du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> A.S qui concerne l'enseignement du récit de voyage dans le but de préciser la place qu'occupe la grammaire textuelle. Ensuite, nous analyserons le questionnaire que nous avons élaboré à l'intention des enseignants de 2<sup>ème</sup> AS. Enfin, nous rendrons compte des séances d'observations que nous avons effectuées dans une classe de 2<sup>ème</sup> A.S afin de voir si les enseignants proposent d'autres activités de grammaire textuelle que celles du manuel ou non.

## 1. Place du récit de voyage dans le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> A.S

Pour préciser la place qu'occupe le genre récit de voyage dans le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> A.S, nous procéderons à l'analyse de la séquence didactique portant sur ce genre.

### 1.1 Présentation et description du corpus

Notre travail d'analyse portera, dans cette partie, sur la première séquence du troisième projet du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> A.S. Ce dernier est considéré comme un ensemble didactique ouvert où le professeur et l'élève pourront puiser les matériaux nécessaires qui leur serviront à réaliser le programme officiel (MEN, 2014 : 4). Il est défini dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* comme « un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Depuis la fin du [19<sup>ème</sup> siècle], ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles qui sont exigées par les programmes scolaires » (1998 : 666-669). Une autre définition à retenir est proposée par Cuq qui considère le manuel comme étant un « ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support de l'enseignement » (2003 : 161).

En somme de toutes ces définitions, le manuel scolaire est un outil pédagogique et didactique qui doit être mis au service de l'enseignement/apprentissage des

différentes disciplines. C'est un ensemble de connaissances principales d'une séance. Cet ensemble est intégré dans un ouvrage didactique, qui sert de support à l'enseignement, imposé par un programme scolaire.

Le manuel scolaire est destiné à être à la fois une référence et un instrument de base de l'enseignant qui le servira à la préparation de ses leçons et ses exercices. Effectivement, selon Brocard « *le manuel façonne les préparations de cours, les pratiques en classe, les apprentissages et donc la géographie scolaire* » (2001).

Le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> A.S se compose de quatre projets, chacun contient trois séquences à l'exception du troisième qui en contient quatre. Les quatre projets et leurs séquences sont signalés à l'ouverture du manuel (voir les pages 2 et 3). La première séquence du troisième projet, qui est notre corpus, est indiquée comme suit :

« **Projet 3** : *Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations*

**Intention communicative 1** : *Relater pour informer et agir sur le destinataire*

**Objets d'étude** : *Le reportage touristique et le récit de voyage*

**Séquence 1** : *Rédiger un récit de voyage* » (MEN, 2014 : 3).

## 1.2 Analyse et description de la séquence « récit de voyage »

Nous essayerons d'analyser et de faire une description détaillée de la séquence portant sur le récit de voyage, dans le but de mettre en lumière la place qu'occupe la grammaire textuelle dans l'enseignement du récit de voyage.

### 1.2.1 Supports et questions de compréhension proposés dans la séquence

Les concepteurs du manuel proposent dans cette séquence deux textes à exploiter :

Le premier texte est mentionné dans les pages 88-89-90, il s'intitule « De Niamey à Gao » de M. Réda MRIXI, extrait d'un Carnet de Voyage « Quotidien

d'Oran » 02 novembre 2005, page 15 (Cf. annexe n°1, p 2). Ce texte, et afin de permettre aux élèves de suivre l'itinéraire du voyage, est divisé en cinq extraits : Jeudi 6 Janvier 2005, Vendredi 7 Janvier 2005, Samedi 8 Janvier 2005, Dimanche 9 Janvier 2005, Lundi 10 Janvier 2005.

La globalité du texte et du para texte définissent et présentent aux élèves ce qu'est appelé un récit de voyage. En effet, les élèves vont découvrir un ensemble d'indicateurs qui signale que ce genre est un récit ou carnet de voyage. A titre d'exemple, le titre, l'image, les dates, les noms des pays et des lieux (Niamey, Zoo, centre culturel, la gare, la station d'autobus...); les expressions et les verbes de déplacement (sur le chemin du retour, de galerie en galerie, le départ, partir, redémarra, arrivée...). Il s'agit aussi de repérer les séquences discursives qui accompagnent un récit de voyage : celui de la narration (raconter les évènements) et de la description (décrire les pays, les gens, l'atmosphère...). En somme, ce texte explique et éclairci la notion du récit de voyage.

Le deuxième texte est signalé dans les pages 92-93-94-95, il s'intitule « De Djelfa à Laghouat » d'Eugène Fromentin, extrait du récit de voyage « Un été dans le Sahara » Alger 2001 (Cf. annexe n°1, p 6) Ce texte, pour faciliter aux élèves sa compréhension et leurs permettre de suivre en détaille littéraire du voyage, est aussi découpé en extraits : Djelfa, 31 mai, Djelfa, 31 mai (2), 31 mais, Ham'ra 1<sup>er</sup> juin 1853. La halte, Ham'ra, même date. A la Halte la nuit, 2 juin 1853 à la halte, dix heures. La matinée.

Il s'agit dans ce texte d'un récit de voyage autobiographique. Autrement dit, l'auteur de ce récit est en même temps narrateur celui qui raconte l'histoire et personnage principale de cette histoire, donc le narrateur est un personnage de l'histoire. Ce dernier met en lumière, dans son texte, deux passages, bien évidemment celui de la narration et de la description, sachant que l'objectif du premier est de raconter les évènements (nous somme arriver hier à Djelfa, nous faisons halte dans le lit...) et l'objectif du deuxième est de décrire ce qui est vu et vécu (une terre presque luisante à l'œil, le pain est devenu si dur). Or, nous constatons que dans ce texte l'auteur fait recours à des passages descriptifs pas uniquement pour décrire mais également pour

informer et expliquer (Sahara viendrait de Sahaur, moment difficile à saisir, qui procède la pointe du jour...facilement appréciable) (Voir Annexe 2). Il est à noter aussi que dans ce texte l'auteur s'adresse d'une manière directe au lecteur (tu sais, imagine..) et essaye de lui inciter à visiter cet endroit en lui donnant une belle image.

A la fin de chaque texte, les concepteurs proposent un nombre important de questions d'observation et d'analyse et parmi ces questions nous constatons quelques-unes qui portent sur la grammaire textuelle et nous les présentons comme suit :

### Texte 1 :

- Question (4), « *Relevez les lieux décrits* »
- Question (6), « *En quoi ce trajet devient-il une aventure éprouvante ? Relevez les termes et les expressions qui le montrent.* »

Ces deux questions visent de repérer et de retirer les adjectifs employés dans le texte. Dans la première, l'élève va constater, en relevant les lieux décrits, un ensemble d'adjectifs employés dans la description. Dans la deuxième, il va relever tout ce qui désigne ou a le sens de l'adjectif « éprouvante ». Dans ce cas le sens de ce terme est repris plusieurs fois, non en répétant le même terme mais par l'emploi d'autres adjectifs qui le substituent. Cet emploi d'adjectifs expressifs rentre dans la règle de modalisation qui est une règle de cohésion qui est à son tour parmi les principales composantes de la grammaire textuelle.

### Texte 2:

- Question (3), extrait (1) « *Quels indices précisent le cadre spatio- temporel ? Relevez-les* ».

Dans cette question l'élève va repérer les connecteurs spatio-temporels qui sont parmi les composants de cohésion qui est à son tour une composante de la grammaire textuelle.

- Question (6), extrait (1) « *Quelle définition finit-il lui-même par adopter pour « Sahara » ? Sur quel jeu sur les mots la construit-il ?* ».

- Question (2), extrait (2), « *Quel vocabulaire domine cette description, s'agit-il d'un vocabulaire mélioratif ? Justifiez votre réponse en relevant quelques mots ou expressions qui conforteraient votre réponse* ».
- Question (3), extrait (4) « *Quelle description commence-t-il par faire au premier paragraphe ? Par quoi est-il frappé ?* »
- Question 8, extrait (4) « *Quel adjectif vous est suggéré par la dernière phrase du texte et que vous pourriez utiliser pour qualifier ce vent ?* »

En répondant à ces questions, l'élève va faire face à un nombre important de ressources langagières qui rentrent dans la règle de modalisation : Vocabulaire expressif (adjectif, adverbe, nom et verbe), construction impersonnelle (il est certain que), expressions moralisatrices (D'après...).

- Question (7), extrait (1) « *Quel est le temps dominant dans le texte ? Pourquoi* »
- Question (8), extrait (1) « *Comment expliquer l'utilisation du conditionnel présent ?* »

Ces deux questions ciblent l'emploi particulier des temps verbaux dans un récit de voyage. Cet emploi de temps rentre également dans l'ordre de modalisation

- La question (3), extrait (2) « *Relevez les champs lexicaux de l'espace, de la couleur et de la lumière* »
- La question (7), extrait (4) « *Quel est le champ lexical dominant dans ce paragraphe ?* ».

A travers ces deux questions, l'élève va découvrir une nouvelle grammaire textuelle qui est l'emploi particulier du champ lexical. Ce champ lexical est une composante principale de cohésion.

- La question (1), extrait (4) « *Montrez comment progresse le récit. Relevez ce qui le prouve* »
- La question (6), extrait (4) « *Comment le narrateur organise-t-il sa description ? Relevez les mots de liaison qui la font progresser* »

A travers ces deux questions qui portent sur la progression qui est une règle de cohérence, l'élève va découvrir comment présenter de nouvelles informations afin de faire progresser son texte.

### 1.2.2 Activités de grammaire textuelle recensées

Dans le manuel de 2<sup>ème</sup> A.S, à la fin de chaque projet, une série d'activités est proposée et c'est le cas pour le troisième projet où nous avons pour chaque séquence une ou deux activités. Pour la séquence récit de voyage, nous avons recensé, en plus des questions de compréhension citées ci-dessus, deux activités que nous présenterons dans cette partie.

#### Activité n° 1

##### Observer :

*Au départ d'El Goléa, la piste serpente à travers les sables de la Sebka. De l'horizon brumeux, une énorme coupole de granit a surgi. Frison Roche*

*Carnets sahariens*

*Au départ d'El Goléa, la piste traverse comme un serpent les sables de la Sebka. De l'horizon brumeux, une énorme montagne qui rassemble à une coupole de granit a surgi.*

##### Consigne :

- *A qui est comparée la piste ?*
- *A quoi renvoie le mot coupole ?*

Cette première activité se trouve à la page 141. Il s'agit de deux petits extraits, le premier est tiré d'un carnet de voyage intitulé « Carnet sahariens », le deuxième est une sorte de transformation du premier extrait. En effet, dans le premier, nous avons deux métaphores et dans le deuxième ces deux métaphores sont devenues deux comparaisons en leur ajoutant un outil de comparaison pour chacune. C'est une

activité de substitution puisque le comparant, dans une phrase, est considéré comme une reprise de sens. Cette reprise est ce qu'on appelle anaphore qui est une règle de cohésion. Cette activité permettra aux élèves de distinguer la métaphore de la comparaison et de savoir la valeur des deux formes, qui sont parmi les principales caractéristiques d'un récit de voyage, dans l'amélioration de leur expression écrite

### Activité n° 2

**Consigne :** relevez dans le texte suivant les propositions relatives

Le texte s'intitule « La stérilisation végétale, nouvelle arme biotechnologique », de Catherine Vincent, extrait « Le Monde », 12 mars 1999 (Cf. annexen°1, p14)

La deuxième activité est relevée à la page 143. C'est une activité de structuration, elle vise à repérer et à relever les différentes propositions relatives. Ces propositions sont reliées par des pronoms relatifs qui font partie de l'anaphore qui est un élément de cohésion et qui est à son tour une composante de la grammaire textuelle. Le but de cette activité est d'apprendre aux élèves à utiliser les propositions afin d'arriver à bien enchaîner et relier leurs idées en évitant de tomber dans la répétition et aussi de les sensibiliser à utiliser et à se servir des propositions relatives dans leurs écrits.

D'après ce que nous venant de voir dans notre analyse, nous pouvons déterminer que les questions des textes et les activités proposées dans la séquence portant sur le récit de voyage touchent certains éléments de la grammaire textuelle : la modalisation, la cohérence (uniquement la progression de l'information), les connecteurs spatio-temporel, le champ lexical, l'anaphore (la comparaison, la métaphore et les propositions relatives). Cependant, nous signalons qu'il y'a encore d'autres éléments, très important pour notre genre, qui ne sont pas traités dans le manuel et pour savoir si les enseignants prennent en considération ces insuffisances et s'ils mettent en application tous les principes de la grammaire textuelle, nous avons élaboré un questionnaire qui touche ces points.

## **2. La grammaire textuelle dans le récit de voyage : enquête par le moyen d'un questionnaire**

Pour mieux éclairer le thème de notre recherche qui est «la grammaire textuelle dans l'enseignement/apprentissage du récit de voyage en 2<sup>ème</sup> AS » et pour savoir la prise en charge de la grammaire textuelle par les enseignants, nous avons choisi le questionnaire comme moyen d'enquête. Nous procéderons dans ce qui suit à la présentation de cet outil de recherche, puis nous analyserons les données qui y sont collectées.

### **2.1 Présentation et description du corpus**

Notre questionnaire (Cf. annexe n° 2, p 15) est divisé en deux parties, en fonction des informations qu'on veut obtenir. La première concerne les informations relatives aux données personnelles des questionnés à savoir le sexe, le diplôme et l'expérience. La deuxième est consacrée aux questions relatives à la grammaire textuelle dans l'enseignement du récit de voyage.

Ce questionnaire est composé de quinze questions, à compter sept questions fermées pour orienter les enseignants dans le choix des réponses en fonction de notre problématique, huit questions ouvertes afin de leur donner la possibilité d'ajouter des réponses libres, d'apporter des justifications ou des explications.

Nous avons réparti les questions en sept axes selon leurs objectifs : motivations et difficultés des apprenants (questions 1-2-3-4), place de la grammaire textuelle (questions 5-6-7), éléments de grammaire textuelle enseignés (question 8), activités de grammaire textuelle proposées (questions 9-10), démarche d'enseignement suivie (question 11), impact des activités de grammaire textuelle (questions 12-13-14) et enfin intérêt de la grammaire textuelle (questions 15).

## 2.2 Présentation des enquêtés

Notre échantillon est composé de vingt enseignants. Le nombre des enseignants de sexe féminin est de 13 et celui de sexe masculin est de 7. En effet, nous constatons que dans le domaine de l'enseignement, plus précisément, dans les établissements où nous avons distribué nos questionnaires les femmes sont majoritaires. Parmi ces vingt enquêtés nous avons 11 enseignants titulaires d'un diplôme de licence et 9 d'un diplôme de Master. Précisons enfin que la plupart de ces enseignants ont une ancienneté considérable dans la vie professionnelle. Effectivement, nous constatons 4 enseignants qui ont plus de 20 ans d'expérience, 5 qui figurent entre 10 à 20 ans dans ce domaine et 11 qui ne dépassent pas 10 ans dans la vie professionnelle, précisant que parmi ces 11 enseignants nous constatons uniquement 3 qui ne dépassent pas 5 ans d'expérience.

## 2.3 Analyse et interprétation des données du questionnaire

Pour l'analyse de la totalité des réponses recueillies auprès de 20 enseignants, nous avons présenté les résultats sous forme de tableaux suivis de commentaires.

### 2.3.1 Motivations et difficultés des apprenants

**Question n° 1 :** Dans la séquence portant sur le genre « récit de voyage », qu'est-ce qui motive, le plus, vos élèves ?

Réponse proposées	Nombre des enseignants	Pourcentage
La lecture	10	50 %
L'analyse du texte	7	35 %
La rédaction	3	15 %

**Tableau n° 1 :** les activités qui motivent les élèves

Les réponses données à cette question démontrent que 50 % des enseignants interrogés, ce qui présente la moitié des enquêtés, estiment que la lecture d'un récit de voyage est l'activité la plus motivante et 35 % d'entre eux trouvent que c'est l'analyse des textes qui suscite plus leur motivation, alors que seulement une petite minorité des enseignants interrogés, à savoir 15 %, qui ont choisi la troisième proposition qui est la rédaction. Donc cela nous fait supposer que ces élèves trouvent des difficultés à rédiger un récit de voyage. D'autre part, nous notons que parmi ces vingt enquêtés, uniquement deux enseignants ont ajouté une réponse dans la case « Autre ». Ils affirment que la découverte d'un nouveau genre de texte motive beaucoup plus les élèves.

**Question n° 2 :** Dans le cadre du récit de voyage, vos élèves rencontrent-ils des difficultés rédactionnelles ?

Réponse proposées	Nombre des enseignants	Pourcentage
Oui	17	85 %
Non	3	15 %

**Tableau n° 2 :** l'existence des difficultés rédactionnelles

Les réponses données à cette question démontrent que 85 % des enseignants interrogés, ce qui présente la majorité des enquêtés, affirment que leurs élèves rencontrent, dans le cadre du récit de voyage, des difficultés rédactionnelles et 15 % d'entre eux, ce qui présente une petite minorité des enquêtés, nient que leur élèves ont des difficultés rédactionnelles dans le cadre de ce genre.

**Question n° 3 :** Si c'est oui, à quel niveau se situent plus ces difficultés ?

Réponses proposées	Nombre des enseignants	Pourcentage
Niveau phrastique	00	00 %
Niveau textuel	6	30 %
Niveau phrastique et textuelle	14	70 %

**Tableau n° 3 :** les niveaux des difficultés rédactionnelles

A la lumière des résultats de ce tableau, nous constatons qu'un nombre important des enseignants interrogés, à savoir 70 % des enquêtés, précise que les difficultés rédactionnelles des élèves se situent beaucoup plus aux niveaux phrastique et textuel. D'autres, à savoir 30 % des enquêtés, déclarent qu'elles sont uniquement au niveau textuel. Ce qui résume que les élèves ont généralement des difficultés phrastiques et textuelles et selon certains enseignants cela est arrivé parce que « *les élèves tendent à oublier les règles grammaticales (textuelle ou phrastique)* », une autre enseignante ajoute que « *les élèves ne lisent pas, ils sont plutôt influencés par le langage du Facebook* ». Nous remarquons enfin, que tous les enseignants interrogés ont répondu à cette question, au moment qu'elle soit adressée uniquement à ceux qui ont répondu affirmativement à la question précédente. Dans ce cas, nous constatons une contradiction entre les réponses des 3 enseignants qui ont nié la question précédente.

**Question n° 4 :** Selon vous, quels sont les éléments d'ordre textuel qui présentent des problèmes pour vos élèves ?

Réponses proposées	Nombre des enseignants	Pourcentage %
Eléments de cohérence	8	40 %
Eléments de cohésion	3	15 %
Eléments de progression	9	45 %

**Tableau n° 4 :** les éléments textuels difficiles

Selon les réponses donnés à cette question, nous remarquons que la plupart des enquêtés, soit un taux de 40 % et de 45 %, précise que les éléments textuels qui posent problèmes aux élèves sont ceux de cohérence et de progression, tels que : les éléments de non contradiction et de relation (cohérence), et les éléments de progression à thème constant et à thèmes dérivés. En revanche, nous notons que seulement 15 % des enquêtés ont choisi les éléments de cohésion, tel que : les éléments de modalisation et d'anaphore. En effet, nous constatons que la majorité des enseignants considère les éléments de cohérence et de progression comme source de problème pour leurs élèves.

### 2.3.2 Place de la grammaire textuelle

**Question n°5 :** Dans la séquence récit de voyage, enseignez-vous la grammaire textuelle ?

Réponses proposées	Nombre des enseignants	Pourcentage
Oui	20	100 %
Non	00	00 %

**Tableau n° 5 :** l'enseignement de la grammaire textuelle

D'après les réponses recueillies dans ce tableau, nous constatons que la totalité des enseignants interrogés répond affirmativement qu'elle enseigne, dans le cadre récit de voyage, la grammaire textuelle. Ce qui nous permet de dire que cette dernière est prise en charge, dans l'enseignement du récit de voyage, par les enseignants interrogés.

**Question n° 6 :** Si c'est oui, combien de séance y consacrez-vous à la grammaire textuelle ?

Réponses proposées	Nombre des enseignants	Pourcentage
02	14	30 %
04	6	70 %
06	00	00 %

**Tableau n° 6 :** le cadre horaire de la grammaire textuelle

En observant ces résultats, nous remarquons que 30 % des enseignants interrogés, ce qui présente une minorité des enquêtés, déclarent qu'ils consacrent, dans la séquence récit de voyage, seulement deux séances pour l'enseignement de la grammaire textuelle, ce que nous trouvons vraiment insuffisant. 70 % d'entre eux annoncent qu'ils n'accordent pas moins de quatre séances à cette grammaire, ce que nous jugeons plus au moins suffisant.

**Question n° 7 :** D'après vous, la grammaire textuelle dans l'enseignement du récit de voyage, occupe-t-elle une place... :

Réponses proposées	Nombre des enseignants	Pourcentage
Principale ?	17	85 %
Secondaire ?	3	15 %

**Tableau n° 7 :** la place de la grammaire textuelle

Les réponses à cette question démontrent que 85 % des enseignants interrogés, ce qui présente la majorité des enquêtés, affirment que la grammaire textuelle occupe une place principale dans l'enseignement du récit de voyage et 15 % d'entre eux classent cette grammaire à la seconde place alors qu'elle est la base de la compréhension et de la production d'un récit de voyage.

### 2.3.3 Eléments de grammaire textuelle enseignés

**Question n° 8 :** Quels sont les éléments de la grammaire textuelle visés lors de l'enseignement du récit de voyage ?

En répondant à cette question chaque enseignant a choisi plus qu'une seule réponse.

Réponses proposées	Nombre des enseignants	Pourcentage
La cohérence	8	40 %
La progression thématique	6	30 %
Les connecteurs	19	95 %
L'anaphore	14	70 %
La modalisation	11	55 %
Le champ lexical	17	85 %

**Tableau n° 8 :** Eléments textuels enseignés dans le récit de voyage

Les réponses à cette question nous permettent de dire que la cohérence et la progression sont un peu négligées et sont peu prises en charge par l'enseignant contrairement aux éléments qui rentrent dans l'ordre de la cohésion (anaphore, connecteurs, modalisation et champ lexical). Alors que l'enseignement du récit de voyage nécessite une prise en charge totale de tous les éléments et les composantes de la grammaire textuelle. Neuf enseignants sur vingt n'ont pas justifié leurs réponses, mais la plupart des justifications avancées par le reste des enseignants informe qu'elles traitent les éléments de la grammaire textuelle en fonction du programme scolaire et des besoins des élèves.

### 2.3.4 Activités de grammaire textuelle proposées

**Question n° 9 :** Pour aborder un élément de la grammaire textuelle, vous vous basez sur ... :

Réponse proposées	Nombre des enseignants	Pourcentage
Des activités proposées dans le manuel scolaire ?	2	10 %
Des activités proposées dans l'internet et dans des livres de grammaire textuelle ?	14	70 %
Des activités que vous proposez de votre tutelle ?	4	20 %

**Tableau n° 9 :** la source des activités proposées

Selon les réponses obtenues, nous pouvons affirmer que la plupart des enquêtés, ce qui présente un taux de 90 %, ne travaille pas avec des activités du manuel, parce que, d'après certains, les activités du manuel ne touchent pas la grammaire textuelle. En effet, une enseignante déclare « *la grammaire textuelle n'est pas prise en compte dans le manuel scolaire d'où la nécessité pour nous, les enseignants, de chercher ailleurs* ». Une autre annonce que « *Le manuel ne répond pas aux besoins d'une grammaire textuelle* ».

**Question n° 10 :** Parmi les activités proposées, quel type pratiquez-vous le plus souvent ?

En répondant à cette question, les enseignants ont choisi plus d'une seule proposition.

Réponse proposées	Nombre des enseignants	Pourcentage
Activités de structuration	7	35 %
Activité de production	18	90 %
Activité de repérage	9	45 %
Activité de substitution	16	80 %
Activité d'application	3	15 %

**Tableau n° 10 :** les activités les plus pratiquées

De la lecture des réponses données à cette question, nous remarquons que la majorité des enseignants interrogés, présenté par un pourcentage de 90 % et 80 %, affirme qu'elle pratique beaucoup plus des activités de substitution et de production. Alors que, nous constatons 45 %, 35 % et 15 % des enseignants interrogés déclarent les activités de repérage, de structuration et d'application comme étant les activités les plus pratiqués. Ainsi, nous constatons une variété dans les activités proposées par les enquêtés. Toutefois, l'activité de production est dominante.

### 2.3.5 Démarche d'enseignement suivie

**Question n° 11:** Pour enseigner un élément de la grammaire textuelle, vous :

Réponse proposées	Nombre des enseignants	Pourcentage
travaillez avec un texte du manuel, et puis ensemble vous dégager l'élément textuel et la règle ?	5	25 %
travaillez avec un texte que vous avez choisi d'une autre source, puis vous laissez vos élèves dégager l'élément textuel et la règle ?	15	75 %
expliquez l'élément textuel avec des exemples et vous donnez directement la règle ?	00	00 %

**Tableau n° 11 :** Supports et méthodes d'enseignement

Après la lecture de ce tableau, nous constatons que la majorité des enseignants, à savoir 75 % des enquêtés, travaille avec d'autres textes que ceux du manuel scolaire et donne le temps aux élèves pour extraire l'élément textuel étudié et la règle. Cependant, une minorité des enquêtes, à savoir 25 % des enseignants interrogés, affirme qu'elle se base sur des textes du manuel et qu'elle travaille en même temps avec les élèves pour déduire l'élément textuel et la règle. Ce qui démontre l'efficacité de ces deux démarches qui sont à la faveur de l'enseignement des éléments textuels.

### 2.3.6 Impact des activités de grammaire textuelle

**Question n° 12 :** Lors du déroulement de ces activités vos élèves sont :

Réponse proposées	Nombre des enseignants	Pourcentage
Intéressés et motivés ?	20	100 %
Indifférents et non motivés ?	00	00 %

**Tableau n° 12 :** Réaction des élèves

Les réponses données à cette question sont affirmatives. Effectivement, tous les enseignants interrogés affirment que, lors du déroulement de ces activités, leurs élèves sont intéressés et motivés. Ce qui nous permet de dire que ces activités répondent aux besoins des élèves et touchent tous ce qui est pertinent et efficace pour eux. Par conséquent, ils donnent une valeur considérable à ces activités.

**Question n° 13 :** Avec ces activités, l'acquisition de la grammaire textuelle d'un récit de voyage est :

Réponse proposées	Nombre des enseignants	Pourcentage
Facile ?	4	20 %
Difficile ?	16	80 %

**Tableau n° 13 :** façon d'acquérir la grammaire textuelle

Selon les résultats obtenus, nous constatons que la majorité des enseignants, à savoir 80 % des enquêtés, signale que leurs élèves ont des difficultés dans l'acquisition d'une grammaire textuelle et d'après eux cela peut être dû aux problèmes de base dont souffrent la plupart des élèves. Effectivement, nombreux enseignants déclarent que ces élèves viennent à base d'une grammaire phrastique. La minorité des enseignants à

savoir 20 % des enquêtés qui a choisi la proposition « facile » explique que cela dépend du niveau des élèves. Un enseignant déclare que « *c'est facile pour les bons élèves, moins facile pour les moyens et difficile pour les plus faibles* ». Un autre annonce que « *Tout dépend de leur connaissances* ».

**Question n° 14 :** A la fin de la séquence, vos élèves arrivent-ils à rédiger des textes de qualités (en respectant les règles de la grammaire textuelle) ?

Réponses proposées	Nombre des enseignants	Pourcentage
Oui	4	20 %
Non	16	80 %

**Tableau n° 14 :** niveau des textes des élèves

Suite aux réponses données, nous constatons que 80 % des enquêtés affirment qu'à la fin de la séquence leurs élèves ne réussissent pas à rédiger des textes de qualité et d'après leurs explications cela revient aux acquis antérieurs des apprenants, qui sont fondés sur une grammaire phrastique, ce qui ne répond pas à leurs besoins rédactionnels. En revanche, 20 % des enseignants interrogés répondent affirmativement que leurs élèves arrivent à rédiger, à la fin de la séquence, des textes de qualités, et d'après leurs explications ces élèves réinvestissent les points de langue étudiés dans la rédaction et ils arrivent par la suite à produire des textes cohésifs, cohérents et bien progressés.

### 2.3.7 Intérêt de la grammaire textuelle

Pour la question ci-dessous, chaque enseignant a choisis plus qu'une seule réponse

**Question n° 15 :** Souhaitez-vous que vos élèves maîtrisent les structures de la grammaire textuelle pour :

Réponses proposées	Nombre des enseignants	Pourcentage
Structurer leurs acquis ?	16	80 %
Développer leurs compétences communicationnelles ?	19	95 %
Rédiger des textes de qualités ?	17	85 %

**Tableau n° 15 :** résultat d'enseignement de la grammaire textuelle

Les réponses données à cette question démontre que 95 % des enquêtés souhaitent que leurs élève maîtrisent les structures de la grammaire textuelle pour développer leurs compétences communicationnelles, 85% des enseignants interrogés le souhaitent pour que leurs élèves puissent rédiger des textes de qualité et 80 % d'entre eux le souhaitent pour que leurs élèves structurent leurs acquis. Nous remarquons donc que la majorité des enquêtes a choisi à la fois les trois réponses, ce qui nous a donné des pourcentages presque équivalents. Signalons aussi que parmi les vingt enseignants, aucun n'a ajouté une réponse dans la case « Autre ».

D'après ce que nous venons de voir, nous constatons que la majorité des enseignants porte beaucoup d'intérêt à la grammaire textuelle et essaye d'aborder tous les éléments de cette grammaire soit par des activités proposées dans le manuel soit en proposant d'autres activités. Néanmoins, un nombre important des enseignants affirme qu'à la fin de la séquence la majorité de leurs élève ne réussissent pas à rédiger des textes de qualités. Ces résultats d'après eux est le fruit de plusieurs aspects dont le manuel scolaire qui ne prend pas en charge tous les éléments textuelle du genre étudié.

Cet état de fait nous a amené à assister à l'enseignement du récit de voyage afin de voir si les enseignants mettent en application les principes de la grammaire textuelle et s'ils proposent d'autres activités, que celle du manuel, qui relèvent de cette grammaire.

### **3. Enseignement de la grammaire textuelle dans le cadre du récit de voyage**

#### **3.1 Présentation et description du corpus**

Notre enquête s'est déroulée à l'établissement « Krim Belkacem », à Souk El Tenine (wilaya de Béjaïa), dans une classe de 2<sup>ème</sup> A.S langue étrangère où nous avons assisté, en tant qu'observateurs, à quatre séances portant sur la séquence récit de voyage. Malheureusement, l'enseignant ainsi que le responsable de l'établissement ne nous ont pas autorisées à filmer c'est pourquoi nous nous sommes uniquement appuyées sur une grille d'observation (Cf. annexe n° 3, p 18) que nous avons conçue afin de nous faciliter la tâche.

Le nombre des élèves était 23 à compter 4 garçons et 19 filles, leur âge varie entre 17 et 20 ans. L'enseignant est titulaire d'un diplôme de licence, doté de 18 ans d'expérience.

#### **3.2 Présentation et interprétation des séances d'observation**

Les séances auxquelles nous avons assisté portent sur la première séquence, qui s'intitule « Rédiger un récit de voyage », du troisième projet intitulé « présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées ». L'intention communicative de cette séquence, comme nous l'avons déjà soulevé, est de relater pour informer et agir sur le destinataire.

##### **3.2.1 Première séance : Description et déroulement**

La première séance a duré une heure, elle était consacrée à la compréhension orale où l'enseignant visait deux objectifs : développer l'écoute et l'expression orale de/chez l'apprenant et celui d'écouter et comprendre un support afin de prendre des notes.

A la rentrée de la classe, le premier pas fait par l'enseignant, après les salutations, est de nous demander de nous présenter aux élèves et de leurs expliquer la raison de notre présence, afin de les mettre dans une situation détendue. Ensuite, pour entamer son cours, il a commencé par la mise en situation de sa leçon où il a testé les prérequis des élèves sur le genre « récit de voyage », en posant quelques questions : « *Avez-vous déjà lu un récit de voyage ? Si c'est oui, comment savez-vous qu'il 'agit d'un récit de voyage et non pas d'un autre genre ? En fait qu'est-ce qu'il le caractérise ?* ».

Un élève a répondu « *hier quand j'ai voulu préparer ma leçon, j'ai lu le premier récit qui est dans le manuel, celui de De Niamey à Gao et j'ai directement compris qu'il s'agit d'un récit de voyage à partir du titre et les dates* ».

La majorité des autres élèves ont déclaré qu'ils ont déjà lu des récits mais ce n'étaient pas ceux du voyage et aucun d'entre eux n'a répondu sur la deuxième et la troisième question, l'enseignant les a donc informés qu'ils découvriront ce genre littéraire dans cette séquence. Par la suite, il a demandé aux élèves de fermer les livres et de les mettre à côté de la table, et il a commencé, après leur avoir demandé de bien l'écouter et de prendre note, à lire le texte « De Niamey à Gao » qui se trouve dans le manuel (Cf. annexe n°1, p 2). L'enseignant a fait deux lectures successives, pour assurer la compréhension, puis il a commencé à poser les questions de la partie « Observer » qui se trouve dans le manuel (annexe n°1, p 5), Parmi ces questions, nous avons constaté que la quatrième, qui est « *relevez les lieux décrits* », touchait la modalisation, du fait que, dans cette question l'enseignant a demandé aux élèves de relever aussi quelques descriptions de ces lieux. Un élève a répondu « *l'auteur a décrit L'écomusée de Niamey, il le trouve ancien mais la muséographie est bien soignée* ». Un autre ajoute « *dans ce texte on trouve la description du marché de Niamey, selon l'auteur il est vieux et ceinturé par une haute en banco et il s'ouvre par des portes somptueuses* ». Par la suite l'enseignant leur ajoute « *l'auteur décrit aussi la fameuse gare du Mali, d'après lui c'est une vieille maison de deux pièces en banco, située en plein centre de la médina. Nous trouvons également la description de la rue qui est une féerie de couleur locale et d'une animation qui dépasse l'entendement et il y a*

*enfin la partie de la restauration qui est plus alléchante avec ses brochettes, ses zélifs, ses salades, et ses mets africains tels le mil, le sorgho, les galettes* ». En effet, et à travers ces réponses les élèves ont fait face à des adjectifs, des noms, et des adverbes expressifs qui renvoient à la modalisation. De suite l'enseignant ajoute une troisième lecture et passe aux questions de la partie « Analyse » qui se trouve aussi dans le manuel (Cf. annexe n°1, p 5). Avec l'insistance de l'enseignant qui a encouragé et amené presque tous les élèves à participer la plupart des réponses proposées étaient complètes et bien structurées, les élèves et l'enseignant ont bien animé la séance avec leur discussion, ce qui a créé un débat dans la classe. L'enseignant a fini cette partie par une question qui touchait la modalisation, il a demandé aux élèves « *En quoi ce voyage devient-il une aventure éprouvante ? Relevez les termes et les expressions qui le montrent* », la majorité des élèves ont relevé les expressions suivantes « *inutile d'espérer trouver sommeil, il n'y a que le rêve pour habiller cette aridité, tous mes os, mes muscles criaient au martyre, pour me réveiller de ce cauchemar, aïe ! Mes pauvres côtes* ».

Enfin, pour terminer la leçon, l'enseignant a expliqué ce qui a été écrit dans la partie « Retenir » qui se trouve dans le manuel au-dessus des questions (Cf. annexe n°1, p5), et qui traite quelques caractéristiques du récit de voyage, et pour chaque point il donnait des exemples qu'il tirait du texte, puis il a demandé aux élèves d'écrire la règle suivie des exemples sur leurs cahiers.

### **Commentaire**

Dans cette séance, nous avons remarqué que l'enseignant s'est basé sur les questions du manuel scolaire où nous avons constaté uniquement deux qui portaient sur la grammaire textuelle, plus précisément sur la modalisation, ce qui était facile aux élèves, mais très insuffisant.

Nous avons remarqué aussi que l'enseignant était tout le temps souriant et en bonne humeur avec ses élèves qui lui vouaient beaucoup de respect. Cet enseignant était toujours prêt à les écouter et il prenait souvent en considération leurs remarques.

### 3.2.2 Deuxième séance : Description et déroulement

La deuxième séance a aussi duré une heure, elle était consacrée à la compréhension de l'écrit. Les objectifs visés par l'enseignant sont : lire et comprendre un récit de voyage ; Structurer et caractériser un récit de voyage autobiographique.

L'enseignant dans cette séance a commencé par demander aux élèves de faire une lecture silencieuse, pendant 5 minutes, du texte De Djelfa à Laghouat (Cf. annexe n°1, p 6). Après la lecture, il leur a demandé de répondre aux questions de la première partie « Observer » qui est signalée dans le manuel scolaire (Cf. annexe n°1, p 10) et il leur a donné aussi 5 minutes pour répondre, pendant ce temps, la plupart des élèves étaient très calmes et bien concentrés sur leur livres, sauf quelques-uns qui étaient en train de chuchoter entre eux. Les 5 minutes finissent, l'enseignant demande aux élèves de répondre aux questions une par une, il leur laisse la liberté de s'exprimer et de s'échanger les idées entre eux et il leur fait, pour chaque réponse, des corrections et ajoute quelques explications. Parmi ces questions l'enseignant a demandé « *Quels indices précisent le cadre spatio-temporel ? Relevez-les* ». La majorité des élèves ont répondu que les indices précisent que les voyageurs sont arrivés au Sahara, les expressions qu'ils ont relevées sont : « *après cinq journées, mais assez chaud, nous somme depuis cinq jours* ». En effet, en répondant à cette question les élèves ont abordé certains connecteurs.

En deuxième lieu, l'enseignant a demandé à quelques élèves de faire une lecture magistrale et puis ensemble, ils commençaient à répondre aux questions de la partie « Analyser » qui se trouve dans le manuel (Cf. annexe n°1, p 10). L'enseignant essaye à la fois d'expliquer et de discuter avec ses élèves. Ces derniers parlent et répondent spontanément et essayent de toucher tous les points des questions. Entre ces questions, il y en a certaines qui touchaient quelques éléments textuels. D'abord L'enseignant

s'est centré sur celles qui abordent la description, donc il a posé les questions suivantes :

1- *Quelle définition finit-il lui-même par adopter pour « Sahara » ? Sur quel jeu sur les mots la construit-il ? (extrait 1).*

2- *Quel vocabulaire domine cette description, s'agit-il d'un vocabulaire mélioratif ? Justifiez votre réponse en relevant quelques mots ou expressions qui conforteraient votre réponse(extrait 2).*

3- *Quelle description commence-t-il par faire au premier paragraphe ? Par quoi est-il frappé? (extrait 4).*

4- *Quel adjectif vous est suggéré par la dernière phrase du texte et que vous pourriez utiliser pour qualifier ce vent ? (extrait 4).*

Tous les élèves qui participaient ont réussi à relever les descriptions et les adjectifs employés, les réponses obtenues de la majorité d'entre eux sont :

*Q<sub>1</sub> : le Sahara est le pays vaste et plat où le Sehaur est plus facilement appréciable, le pays montueux, en arrière du Sahara, où le Sehour n'apparaît qu'en dernier est plus. Cette définition est construite sur le mot sehaur.*

*Q<sub>2</sub> : dans la description domine un vocabulaire péjoratif. Les expressions qui le prouvent sont : un pays tout de terre et de pierres vives, battu par des vents arides et brûlé jusqu'aux entrailles ; une terre marneuse, polie comme de la terre à poterie, elle est nue, sèche, sans la moindre trace de culture, sans une herbe, sans un chardon.*

*Q<sub>3</sub> : l'auteure commence par la description de sa nuit à la halte qui était frappé par une obscurité absolue, une troupe de chacals qui hurler et les bruits du vent.*

*Q<sub>4</sub> : pour qualifier le vent, l'auteur a suggéré l'adjectif « sirocco » qui signifie vent du sud qui est chaud et sec.*

Ensuite, l'enseignant a posé les questions qui portent sur l'emploi du temps et du champ lexical, ces questions sont :

5- *Quel est le temps dominant dans le texte ? Pourquoi ? (extrait 1).*

6- *Comment expliquer l'utilisation du conditionnel présent ? (extrait 1).*

7- Relevez les champs lexicaux de l'espace, de la couleur et de la lumière (extrait 2).

8- Quel est le champ lexical dominant dans ce second paragraphe ? (extrait 4).

La plupart des élèves a répondu à la cinquième, la septième et la huitième question. La majorité de leurs réponses étaient comme suite :

Q<sub>5</sub> : *le temps dominant dans le texte est le présent de l'indicatif (présent de vérité générale), parce que l'auteur est en train de faire une description réelle du Sahara dans un but explicative et informative.*

Q<sub>7</sub> : *les champs lexicaux de l'espace sont : terre, pierres, vent, poterie, collines, souffle d'air, la poussière, ciel, fleuve, mare. Ceux de la couleur sont : rouge, roses, verdir, noire brun. Ceux de la lumière sont : luisante, soleil, le feu.*

Q<sub>8</sub> : *le champ lexical dominant dans ce paragraphe est celui de l'atmosphère du Sahara tel que : calme, un ciel riant, le siroco, goutte d'eau, souffler, sable, laurier rose.*

En revanche, aucun élève n'a trouvé une réponse à la question n° 6, donc l'enseignant leur explique que l'auteur utilisait le conditionnel présent pour exprimer un vœu, une chose qui n'est pas arrivée, qui n'est pas réelle mais que l'auteur souhaite.

Par la suite, l'enseignant a posé deux questions sur la progression des informations, ces questions sont :

9- *Montrez comment progresse le récit. Relevez ce qui le prouve* (extrait 4).

10- *Comment le narrateur organise-t-il sa description ? Relevez les mots de liaison qui la font progresser* (extrait 4).

La majorité des élèves a déclaré que le récit, dans l'extrait 4, progresse en fonction du temps, et même chose pour l'organisation de la description puisque elle est en parallèle avec le temps. Pour le prouver, ils ont relevé les expressions suivantes : « *sept heures, c'était la nuit, la matinée, toujours, à ce moment, dix heures, dix jours* » et les mots de liaison : « *vers, cette fois, dès* ». Après toutes les réponses des élèves et

les corrections de l'enseignant, les élèves recopient les réponses sur leurs cahiers. En troisième lieu, l'enseignant finit son cours avec la partie « Retenir » qui se trouve aussi dans le manuel (Cf. annexe n° 1, p 10-11), il l'a écrit au tableau et il a demandé aux élèves de l'écrire avec lui, puis il l'a expliqué en revenant à tout ce qui a été dit avant et en donnant des exemples tirés du texte.

### **Commentaire**

Dans cette séance, nous avons remarqué que l'enseignant a posé dix questions qui relèvent, d'une manière directe ou indirecte, de la grammaire textuelle. A conter, six questions portent sur la modalisation : quatre d'entre elle abordent la description dont l'emploi d'un vocabulaire expressif (noms, adjectifs, verbes) est dominant ; deux abordent l'emploi particulier du temps. Deux questions portent sur le champ lexical et enfin les deux dernières portent sur la règle de progression.

Nous avons remarqué aussi que la majorité des apprenants répondent correctement et facilement à ces questions de grammaire textuelle, à l'exception de la question qui porte sur l'emploi du conditionnel présent.

Nous avons constaté enfin que ces questions sont pertinentes du fait qu'elles sont abordées au sein d'un récit de voyage mais nous trouvons que celles du champ lexical et de progression sont insuffisantes pour maîtriser les éléments textuels visés.

### **3.2.3 Troisième séance : Description et déroulement**

Cette séance est réservée aux points de langue dans laquelle l'enseignant visait deux objectifs : différencier entre la comparaison et la métaphore ; identifier et repérer la proposition subordonnée relative explicative et déterminative.

Dès la rentrée de la classe, nous avons compris que cette séance est réservée à l'étude de la langue. Effectivement, l'enseignant a directement commencé sa leçon,

après avoir salué ces élèves, par écrire deux activités au tableau et il leur a demandé d'écrire avec lui en même temps pour gagner du temps.

Dès que l'enseignant a terminé l'écriture des deux activités, il a demandé aux élèves de poser les stylos et de suivre avec lui, puis il lit et explique brièvement ce qui était écrit au tableau et avant qu'il demande aux élèves de commencer à faire les activités il les a interrogés sur la comparaison et la métaphore : « *Savez-vous qu'est-ce qu'une comparaison et métaphore ?* ». A partir des réponses des élèves, nous affirmons qu'ils connaissent tous la comparaison par contre nous constatons uniquement une petite minorité d'entre eux qui savent ce qui est une métaphore. Après avoir entendu les réponses des élèves, l'enseignant leur a demandé de passer au tableau, les uns après les autres, pour faire la première activité qui exigeait de compléter un tableau après avoir lu le texte suivant :

*« Un caractère moral s'attache aux scènes de l'automne: ces feuilles qui tombent comme nos ans, ces fleurs qui se fanent comme nos heurs, ces nuages qui fuient comme nos illusions, cette lumière qui s'affaiblit comme notre intelligence, ce soleil qui se refroidit comme nos amours, ces fleuves qui se glacent comme notre vie, ont des rapports secrets avec nos destinée. »*

*François-René de Chateaubriand, Mémoire d'outre-tombe*

<i>Comparaison</i>	<i>Comparé</i>	<i>Comparant</i>	<i>Outil de comparaison</i>	<i>Elément commun</i>
<i>ces feuilles qui tombent comme nos ans</i>	<i>Feuilles</i>	<i>Ans</i>	<i>Comme</i>	<i>tombent</i>
<i>fleurs qui se fanent comme nos heures</i>	<i>Fleurs</i>	<i>Heures</i>	<i>Comme</i>	<i>Se fanent</i>
<i>ces nuages qui fuient comme nos illusions</i>	<i>Nuages</i>	<i>Illusions</i>	<i>Comme</i>	<i>Fuient</i>
<i>cette lumière qui s'affaiblit comme notre intelligence</i>	<i>Lumière</i>	<i>Intelligence</i>	<i>Comme</i>	<i>S'affaiblit</i>
<i>ce soleil qui se refroidit comme nos amours</i>	<i>Soleil</i>	<i>Nos amours</i>	<i>Comme</i>	<i>Se refroidit</i>
<i>ces fleuves qui se glacent comme notre vie</i>	<i>Fleuves</i>	<i>Notre vie</i>	<i>Comme</i>	<i>Se glacent</i>

La majorité des élèves a, sans l'aide de l'enseignant, reconnu tous les composants de la comparaison et répondu correctement à toute l'activité et d'une manière très rapide. Par la suite, vient la deuxième activité où l'enseignant a demandé aux élèves de souligner les métaphores dans le texte suivant :

« *C'est une mère qui te berce, c'est un cuisinier qui sale ta soupe, c'est une armée de soldats qui te retient prisonnier, c'est une grosse bête qui se fâche, hurle, et trépigne quand il fait du vent, c'est une peau de serpent aux millesécailles qui miroitent au soleil. Qu'est-ce que c'est? »*

*Michel Tournier, Vendredi ou la vie sauvage, Ed. Gallimard*

La plupart des élèves ignore ce qu'est cette forme, donc l'enseignant leur a expliqué ce qui est la métaphore à partir de l'exemple proposé dans le manuel et de ce qui est écrit dans la partie « Retenir » qui est aussi dans le manuel page 141 (Cf. annexe n° 1, p 12) et il leur a demandé de l'écrire sur leur cahier, à ce moment, il leur a signalé que la comparaison et la métaphore rentrent dans l'ordre de l'anaphore. Ensuite, ensemble (l'enseignant et les élèves), ils ont repéré et souligné les métaphores du texte. Enfin, pour s'assurer que les élèves ont bien compris la métaphore et qu'ils la distinguent de la comparaison, l'enseignant leur ajoute une troisième activité, qui était oral, où il leur demandait d'indiquer s'il s'agit de comparaison ou bien de métaphore dans ces phrases:

1. *Je suis plus futé que mon camarade de classe. **Comparaison***
2. *Mon frère nage comme un poisson. **Comparaison***
3. *Cette chanteuse a une voix de rossignol. **Métaphore***
4. *Tu as vraiment des cheveux de soie ! **Métaphore***

A partir des réponses des élèves, qui étaient justes, nous pouvons certifier que le premier objectif de la séance est atteint, et pour terminer cette partie l'enseignant

demande aux élèves de recopier les corrections des deux activités qui étaient au tableau.

Entre temps, l'enseignant distribue des photocopiés aux élèves (un photocopié recto verso pour chacun) où il a proposé deux activités qui traitent la subordonnée relative. Mais avant de les faire, l'enseignant déclare aux élèves qu'ils vont passer à un autre point de langue qui rentre aussi dans l'ordre de la métaphore et qui est la subordonnée relative, et il leur a demandé, donc, de lui citer quelques pronoms relatifs, à ce moment, la majorité des élèves ont cité les pronoms de la forme simple « *qui, que, dont, où* » et seulement deux élèves qui ont cité quelques pronoms de la forme complexe « *lequel, laquelle, lesquels (e)* ». L'enseignant leur a donc cité le reste des pronoms en leur expliquant la partie « Retenir » qui est dans le manuel dans la page 141 (Cf. annexe n°1, p ) et il leur a demandé de l'écrire, sur les cahiers. Par la suite, il leur a demandé de faire la première activité où les élèves doivent compléter le texte ci-dessous à l'aide des pronoms relatifs; *qui, que, où, dont*.

#### *Visiter la cuisine italienne*

*Au cours d'une visite à Paris nous avons rencontré Rosa. C'est une jeune italienne installée à Paris, elle donne des cours de cuisine **qui** ont un succès grandissant. Son truc? Elle va chez des particuliers **qui** réunissent quelques amis **que** la cuisine italienne intéresse. Elle explique: "la cuisine **que** je fais est légère, naturelle et peu chère. Quand c'est bon, les participants demandent toujours d'**où** viennent les produits **dont** je me sers. Ce que les gens aiment, c'est découvrir des traditions du Sud et comparer avec la France. Je propose avant tout des légumes et des pâtes **dont** on peut varier la préparation à l'infini." Elle travaille également dans un restaurant **où** on prépare des plats **qui** seront livrés à domicile. Elle pense écrire un livre **qui** aura certainement du succès.*

Cette activité était facile pour les élèves, car ils ont, sans l'intervention de l'enseignant, mis tous les pronoms dans leur propre place. Dans la deuxième activité, l'élève était appelé à relever dans le texte ci-dessous les différentes propositions relatives, et de donner la fonction du pronom relatif

*La vieille église bretonne*

*Au milieu d'un petit village gris, la vieille église bretonne, humble et nue, n'a pas de belles statues, elle est pauvre. Dans un coin du chœur, qui paraît sombre, une mèche par terre, brûle, tremblotante dans un petit verre que l'huile remplissait. Des piliers ronds supportent la voûte de bois dont la couleur bleue est fanée. La porte reste ouverte; des moineaux, bavards, et effrontés, entrent. Et voici deux, qui, plus hardis, viennent tremper leur bec dans le bénitier.*

*D'après FLAUBERT*

<i>Subordonnée relative</i>	<i>Pronom relatif</i>	<i>Fonction du pronom relatif</i>	<i>Nature de la subordonnée</i>
<i>Qui paraît sombre</i>	<i>Qui</i>	<i>Sujet</i>	<i>Explicative</i>
<i>Que l'huile remplissait</i>	<i>Que</i>	<i>COD</i>	<i>Déterminative</i>
<i>Dont la couleur bleue est fanée</i>	<i>Dans</i>	<i>Complément d'un nom</i>	<i>Déterminative</i>
<i>qui plus hardis</i>	<i>Qui</i>	<i>Sujet</i>	<i>Explicative</i>

La majorité des élèves a réussi à trouver les subordonnées relatives et les pronoms relatifs avec leur fonction, mais, aucun élève n'a trouvé la nature de la subordonnée (explicative ou déterminative). A ce moment, l'enseignant écrit au tableau un exemple : *J'ai fait un rêve qui était magnifique*, et demande aux élèves « *Peut-on supprimer la proposition subordonnée relative ?* », la majorité des élèves ont répondu par un « *oui* », et l'enseignant ajoute « *Oui, on peut la supprimer. C'est ce qui veut dire que c'est une proposition subordonnée relative explicative qui apporte une précision supplémentaire et qui peut être supprimée sans que cela modifie le sens du G.N. Cependant, la proposition subordonnée relative déterminative est essentielle à la compréhension de la phrase et elle fait partie du groupe nominal, donc on ne peut pas la supprimer* », puis il a écrit cette explication au tableau et il a demandé aux élèves de l'écrire, en même temps avec lui, sur leur cahier. Just après, les élèves ont facilement

trouvé la nature des subordonnées. Par la suite, l'enseignant a ajouté une troisième activité, qui s'était déroulée oralement où il a demandé aux élèves d'indiquer s'il s'agit d'une proposition subordonnée relative explicative ou déterminative dans les phrases suivantes :

1. *Aujourd'hui, on passe l'évaluation dont notre maître nous a parlé. **Explicative***
2. *La leçon que l'on a faite hier est très importante. **Déterminative***
3. *La veste que je t'ai achetée est très chère. **Déterminative***
4. *J'ai récité le poème dont je t'avais parlé. **Explicative***

La totalité des réponses des élèves, qui participait, était juste. A la fin de la séance, l'enseignant a demandé aux élèves s'ils ont bien compris le cours et s'ils ont des questions, cependant, personne n'a posé des questions et d'après eux ils ont très bien compris toute la leçon, toutefois, l'enseignant leur a proposé de faire, à la maison, l'activité du manuel page 143 (Cf. annexe n° 1, p 14).

### **Commentaire**

Dans cette séance nous avons remarqué que l'enseignant a abordé trois éléments textuels (la comparaison, la métaphore et la subordonnée relative) qui rentrent dans l'ordre de l'anaphore, où il a proposé six activités qui ne sont pas du manuel, à conter trois activités pour la comparaison et la métaphore et trois pour la subordonnée relative. A ce niveau, nous constatons que la troisième activité de la comparaison et la métaphore et celle de la subordonnée relative ne sont pas pertinentes puisque elles sont sous forme de phrases ce qui marque une contradiction avec les principes de la grammaire textuelle.

Nous avons remarqué aussi que les éléments de la grammaire textuelle étudiés ont été bien compris par les élèves, qui prouvaient beaucoup d'intérêt à les apprendre et qui sont sortis bien satisfait.

### 3.2.4 Quatrième séance : Description et déroulement

La quatrième séance était réservée à l'expression écrite, elle a duré une heure. L'objectif visait par l'enseignant, dans cette séance, était de rédiger un récit de voyage.

L'enseignant dans cette séance a introduit son cours par une petite révision, où il a demandé aux élèves de lui rappeler ce qu'ils ont appris dans la leçon précédente. Là on trouve que la majorité des élèves se souvient très bien de la leçon ce qui a enthousiasmé l'enseignant (cette révision était faite oralement, elle a duré environ 10 minutes). Ensuite, il a donné aux élèves deux activités qui préparent les élèves à la production finale : la première traite l'emploi et l'accord des adjectifs qualificatifs, elle est comme suit :

*Activité 1 : Complétez la description, en vous aidant de ces mots : Situé / merveilleux / ancien / historique. Accordez les adjectifs qualificatifs lorsque cela est nécessaire.*

*La place des Vosges (Paris)*

*C'est une **merveilleuse** oasis de la rive droite de la Seine, bien souvent oubliée dans l'itinéraire des touristes. Elle est **située** dans le Marais, l'un des plus beaux quartiers **historiques** de Paris. Cette **ancienne** place royale remonte à l'époque d'Henri IV.*

La deuxième activité traite la subjectivité dans un récit de voyage, elle est comme suit :

*Activité 2 : transformez le texte suivant en un récit à la 1<sup>ère</sup> personne où on peut sentir la subjectivité.*

*Les dernières vagues des cultures qui accourent de l'horizon viennent mourir ici, sur les contreforts de Beni Boublen. Sans transition, leur succède un pays désertique semé de monts lugubres. Au sentiment aigu qu'on ressent dans ces parages, on devine qu'on vient de passer une frontière, qu'on pénètre dans la solitude. Dès lors on avance dans*

*une lande où le vent fait crépiter les éventails épineux des palmiers nains, et que des touffes de genets épanouis semblent éclairer. Au nord la plateforme d'es-Stah, labourée et ensemencée, avant de céder devant les terres vierges qu'occupent les fellahs.*

Pour sentir la subjectivité dans ce texte, il faut conjuguer les verbes à la première personne du singulier « je »

<i>on ressent</i>	<i>on devine</i>	<i>On vient</i>	<i>On pénètre</i>	<i>On avance</i>
<i>Je ressens</i>	<i>Je devine</i>	<i>Je viens</i>	<i>Je pénètre</i>	<i>J'avance</i>

Dans la réalisation de ces deux activités, toutes les réponses des élèves étaient justes, l'enseignant a donné la parole presque à toute la classe et la participation était vraiment importante ce qui a créé une concurrence entre les élèves qui répondaient au tableau et écrivaient, à la fois, sur leur cahier. Puis, cet enseignant passe à la troisième activité qui est celle de production écrite où il a demandé aux élèves de rédiger, en double feuille, un récit de voyage en respectant la consigne qui exige l'utilisation de la première personne du singulier et l'emploi de la comparaison ou la métaphore, de la proposition subordonnée relatives et des adjectifs qualificatifs, et il leur donne 30 minutes pour cette activité. Pendant ce temps, les élèves étaient tous très calmes et bien concentrés sur leur double feuille. A la fin de la séance l'enseignant demande à un élève de lui ramasser les doubles feuilles, à ce moment, il y avait quelques élèves qui réclamaient pour le temps, consacré à cette activité, qui était d'après eux insuffisant.

### Commentaire

Lors de cette séance, nous avons remarqué que l'enseignant, avant de passer à l'expression écrite a proposé, pour préparer ses élèves à l'écrit, deux activités qui touchait la modalisation. Ces activités ne sont pas tirées du manuel et d'après l'enseignant elles sont tirées d'internet comme les activités de la séance précédente.

Nous avons remarqué aussi que la majorité des élèves n'était pas excitée pour l'activité de production écrite qui visée deux éléments de grammaire textuelle, à savoir

la modalisation (l'emploi du pronom singulier et des adjectifs) et l'anaphore (l'emploi de la comparaison/métaphore et de la subordonnée relative).

De ce que nous avons conclu à partir de nos observations dans les quatre séances, nous constatons que la grammaire textuelle dans l'enseignement du récit de voyage est mieux prise en charge par l'enseignant dans les pratiques de classe que dans le manuel scolaire. Cependant, nous notons, certains éléments textuels, nécessaires pour notre genre d'étude, qui sont négligés dans les activités du manuel, comme dans les pratiques de classe tels : la cohérence, les connecteurs logiques et la progression thématique, ce qui nous amène à proposer une séquence didactique qui les abordera.

### **Conclusion partielle**

Suite à l'enquête menée et à l'analyse de notre corpus (données du questionnaire, activités recensées du manuelle scolaire, séances d'observation), nous constatons, en premier lieu, que la majorité des enseignants accorde une importance considérable à la grammaire textuelle dans l'enseignement du récit de voyage. Néanmoins, nous avons remarqué, dans la séquence portant sur ce genre, une insuffisance au niveau des activités de grammaire textuelle. En effet, et à ce propos nous avons identifié uniquement deux activités : celle portant sur la comparaison et la métaphore et celle concernant les subordonnés relatives. En outre, nous avons constaté d'autres points de grammaire textuelle traités à travers quelques questions du texte (activité de compréhension orale et écrite), mais, nous avons trouvé qu'ils sont traités de façon très superficielle du fait qu'ils sont abordés de manière indirecte. En deuxième lieu, nous avons constaté que la grammaire textuelle dans l'enseignement du récit de voyage est mieux prise en charge, dans les pratiques de classe que dans le manuel. Cependant, nous avons signalé certains composantes de grammaire textuelle qui ne sont pas traité ni dans le manuel ni dans les pratiques de classe, ce qui nous a amené à proposer, en troisième chapitre, une séquence didactique dans laquelle nous aborderons ces éléments textuels.



# **Chapitre 3 : Proposition didactiques**

Dans ce troisième chapitre, nous définirons d'abord la séquence didactique. Ensuite, nous présenterons la démarche suivie dans le cadre d'une séquence didactique. Enfin, nous proposerons dans le cadre d'une séquence didactique pour l'enseignement du récit de voyage des activités de grammaire textuelle.

### 1 Définition de la séquence didactique

Dans la didactique des langues, l'enseignement par séquence didactique qui s'inscrit dans le cadre du projet pédagogique, est une démarche très récente.

La séquence didactique est une étape d'enseignement correspondant à un ou plusieurs objectifs d'apprentissage. Elle « *permet de se centrer [...] sur les dimensions textuelles de l'expression écrite et d'offrir un matériau riche de textes de référence [...] desquels les élèves pourront s'inspirer dans leur expression* » (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001 : 6).

Ces auteurs considèrent aussi cette notion de séquence comme un ensemble « *de modules d'enseignements organisés conjointement afin d'améliorer une pratique langagière déterminée* » (1996 : 57. Cité par Ammouden, 2015 : 1).

Une autre définition à retenir proposée par Pietro, pour lui « *La séquence didactique constitue un dispositif qui structure l'enseignement de manière à la fois systématique et souple et qui est censé favoriser l'appropriation par les apprenants de savoirs et savoir-faire définis dans des objectifs d'apprentissage ; les savoir-faire visés consistent en outils langagiers constitutifs de divers genres textuels publics et relativement formalisés* » (2002 : 16. Cité par Ammouden, ibidem). En effet, la séquence didactique amène les élèves à réaliser une production orale ou écrite qui s'inscrit dans un projet de communication réel ou simulé impliquant le groupe-classe et souvent aussi d'autres partenaires du milieu scolaire ou extrascolaire.

De toutes ces définitions, la séquence didactique est une démarche centrée sur la notion du projet, dans laquelle les élèves veulent s'engager le plus souvent par groupe dans la conception et la réalisation du projet. Aussi c'est une suite organisée, hiérarchisée et finalisée d'activités d'enseignement-apprentissage, parce qu'elle met

l'accent sur le savoir-faire, sur l'intérêt et les besoins des apprenants pour le but d'amener l'élève à progresser et à apprendre avec un but, donc elle est considérée comme une séquence applicable à l'enseignement de toutes les disciplines et à tous les niveaux.

## 2 Démarche suivie dans le cadre d'une séquence didactique

La séquence didactique se définit comme un dispositif didactique créé pour l'enseignement d'un genre textuel. Le schéma ci-dessous présente la structure de base d'une séquence didactique. Cette dernière « *implique un mouvement qui part du complexe – la représentation du genre et une première production – pour aller au simple – le travail ciblé sur des dimensions textuelles dans les modules– et revenir au complexe, à l'occasion de la production finale* » (Ikastaria, 2012 : 64).

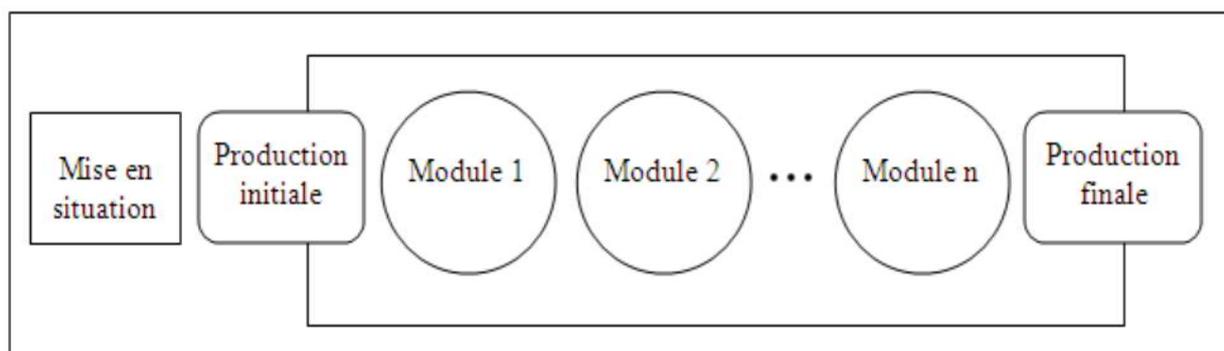


Schéma de la séquence didactique de J. Dolz, B. Schneuwly (2002. Cité par Ammouden, ibid : 2)

Ainsi, la séquence didactique contient régulièrement quatre étapes, que nous présenterons comme suit :

### a. La mise en situation

La mise en situation permet « *de faire émerger un projet de communication (interviewer des experts, débattre d'un sujet de controverse, etc.) et de motiver ce qui va suivre* ». (Pietro, ibid : 17-18. Cité par Ammouden, ibid : 2). Dans ce cas le projet

est présenté au moment de la mise en situation afin que les élèves réalisent une première production dans le cadre du projet.

De même, elle « précise la tâche d'expression que les élèves auront à réaliser en les plaçant devant un projet de communication impliquant de clarifier le destinataire et le but de l'activité textuelle (par une première rencontre avec le genre mais aussi par la confrontation avec des genres proches ou plus éloignés) » (Ikastaria, ibidem). Autrement dit, elle détermine le projet dans lequel va s'inscrire la production de l'objet et elle précise la forme attendue de la production finale et les éléments du contexte de réalisation afin de recueillir et enrichir les représentations des élèves à propos de l'objet travaillé.

### **b. La production initiale**

Cette étape permet « d'évaluer les capacités déjà acquises par les élèves à propos du genre et d'ajuster les activités et exercices prévus aux possibilités et difficultés réelles de la classe, la démarche s'appuie sur le principe que tous les élèves sont capables de produire un texte répondant à la situation donnée ». (Ibid : 65)

Autrement dit, la production initiale permet à l'enseignant d'évaluer les capacités initiales des élèves en essayant de régler les principales difficultés qu'ils rencontrent.

La production initiale fait l'objet d'une évaluation de nature diagnostique qui porte sur la dimension communicative, textuelle et linguistique.

### **c. Les ateliers (les modules)**

Un enchaînement d'ateliers se compose de plusieurs activités scolaires qui concernent la troisième étape. Chaque atelier est destiné à améliorer une des composantes du texte à rédiger ou à résoudre un problème d'écriture observée dans les productions initiales des élèves.

Ces ateliers permettent d'offrir « des possibilités de parcours variés, l'organisation en modules permet d'aborder différents niveaux de la textualité: la

*représentation de la situation de communication, l'élaboration des contenus, la planification du texte et la mise en texte, incluant l'utilisation d'un vocabulaire approprié à une situation donnée, la variation des temps verbaux et le recours à des organisateurs textuels pour structurer le texte ou introduire des arguments» (Ibidem).* En effet, ces ateliers ont pour but de travailler les notions grammaticales et linguistiques qui ont posé problèmes aux élèves lors de la production initiale, afin de leur donner les outils nécessaires pour réussir la production finale et les productions autonomes futures. Le nombre et la longueur des modules sont variables, définis en fonction des objets d'étude choisis par l'enseignant.

#### **d. La production finale**

La quatrième et dernière étape prévoit la réalisation d'une production finale dans laquelle les élèves mettent en pratique les savoirs et savoir-faire appris et exercés dans les ateliers. C'est un lieu idéal d'intégration et de réinvestissement des différents aspects travaillés au cours des ateliers.

On ajoute que cette production *« donne à l'élève la possibilité de réinvestir les outils et notions élaborés dans les modules dans le cadre d'une production complexe, elle est le lieu d'une évaluation certificative. »*(Ibidem). En d'autres termes les élèves devront, dans cette production, produire un document du genre étudié en respectant les caractéristiques de ce genre, étudiées dans les modules. En effet, la production finale est une phase qui permet de réinvestir les connaissances acquises dans les modules.

### **3 Séquence didactique : récit de voyage**

Dans cette partie, nous proposerons une séquence didactique en suivant le schéma décrit par Schneuwly et Dolz dans laquelle nous aborderons certains éléments de la grammaire textuelle tel que : la cohérence, les connecteurs logiques et la progression thématique.

Notre intention communicative dans cette séquence est la même que celle de la première séquence du troisième projet du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> A.S, dans ce cas, la présentation de notre séquence est comme suit :

**Niveau :** 2<sup>ème</sup> A.S

**Séquence 1 :** rédiger un récit de voyage

**Intention communicative :** Relater pour informer et agir sur le destinataire

**Objet d'étude :** Le récit de voyage.

### 3.1 Mise en situation

**Objectifs :**

- Identifier les représentations que se font les apprenants du genre récit de voyage

Essayer d'atteindre l'objectif en posant les questions suivantes :

- Aimez-vous voyager ?
- Quelles sont les situations dans lesquelles vous êtes amené à raconter votre voyage et à présenter le village ou la ville visité ?
- A qui est destinée la présentation d'un lieu, d'un village ou d'une ville visitée ?
- A quoi va-t-elles servir ?
- Avez-vous déjà lu un récit de voyage ?
- Qu'est-ce qui caractérise beaucoup plus ce genre littéraire ?

### 3.2 Production initiale

**Objectifs:**

- Tester les prérequis des apprenants sur le genre récit de voyage.
- Repérer les lacunes des apprenants concernant la production de ce genre.
- Identifier les difficultés et les problèmes des apprenants au niveau de ce genre pour présenter des solutions.

**Sujet :**

Vous avez visité une ville touristique qui vous a beaucoup plu, qui vous a marqué par son paysage, sa beauté et son atmosphère. Pendant ce voyage vous avez sûrement vécu des moments et des événements particuliers dont vous vous souvenez encore.

Racontez votre voyage, en répondant aux questions suivantes :

- Comment avez-vous préparé votre voyage ?
- Par quelles villes êtes-vous passés ?
- Qu'est-ce qui a attiré votre attention ?
- Comment avez-vous passé vos journées ?
- Qu'avez-vous fait ? (actions)
- Comment sont les personnes que vous avez rencontrées ?
- Quelle image avez-vous gardée de votre séjour ?
- Comment le voyage a-t-il terminé ?

### 3.3 Modules

**Module 01** : Compréhension de l'écrit

**Objectifs** :

- Lire et comprendre un récit de voyage
- Dégager la structure et les caractéristiques textuelles d'un récit de voyage
- Expliquer les ressemblances et les différences au niveau de l'emploi des temps verbaux en relevant leurs valeurs
- Déterminer le point de vue du narrateur dans le récit
- Dégager le schéma narratif du texte

**Support** : Texte « Voyage en grande Kabylie » D'après Jamel Moknachi, « Parcours Maghrébins » n°12 (annexe n° 4, p 21).

**1. Observation** : analysez les éléments para textuels pour identifier les hypothèses du sens :

- Titre
- Image
- Nombre des paragraphes
- Source

## 2. Analyse

### 2.1 Lecture globale (silencieuse)

Dégagez la situation d'énonciation en complétant le tableau suivant :

Qui ?	A qui ?	Quoi ?	Quand ?	Où ?	Comment ?

### 2.2 Lecture analytique (haute voix)

1. Quel est le genre de texte ?
2. Relevez les séquences narratives et descriptives.
3. Quel est le temps dominant dans le texte ?
4. Quel est l'itinéraire suivi par l'auteur ?
5. Relevez du texte tous les éléments spatio-temporels et classez-les dans ce tableau.

Indicateurs de temps	Indicateurs de lieux

6. Le narrateur est-il un personnage extérieur ou intérieur à l'histoire ?
7. Quel est le point de vue du narrateur ?
8. Relevez du texte tous les verbes et classez-les dans ce tableau :

Le temps	La valeur

9. Relevez les indices annonciateurs du fait voyage :

- Les faits
- Les objets

- Les verbes

10. Résumez la trame du récit ?

.....

.....

.....

.....

### Module 02 : La cohérence textuelle

#### Objectifs :

- Arriver à reconstituer un texte cohérent en respectant les règles de cohérence
- Amener l'élève à savoir employer les connecteurs.
- Différencier entre les rôles des connecteurs

**Activité 01:** Remettez dans l'ordre les paragraphes ci-dessous :

Dans la première cour, sous une arcade de colonnettes vertes, bleues et rouges, des hommes, assis ou accroupis, causent à voix basse, avec la tranquillité grave des Orientaux. En face de l'entrée, au fond d'une petite pièce carrée, qui ressemble à une chapelle, le cadî rend la justice, Plus loin, voici l'école, à côté de la fontaine où l'eau coule sous un arbre. Tout est là, dans cette douce et paisible enceinte, la religion, la justice, l'instruction.

Enfin, J'entre dans la mosquée après m'être déchaussé, et je m'avance sur les tapis au milieu des colonnes claires dont les lignes régulières emplissent ce temple silencieux, vaste et bas, d'une foule de larges piliers. Car ils sont très larges, ayant une face orientée vers La Mecque, afin que chaque croyant puisse, en se plaçant devant, ne rien voir, n'être distrait par rien, et, tourné vers la ville sainte, s'absorber dans la prière.

C'est par elle, pour elle qu'ils sont bons, braves, attendris, fidèles, car ils semblent n'être rien par eux-mêmes, n'avoir aucune qualité qui ne leur soit inspirée ou commandée par leur foi. Nous ne découvrons guère la nature spontanée ou primitive de l'Arabe sans qu'elle ait été, pour ainsi dire, recréée par sa croyance, par le Coran,

par l'enseignement de Mohammed. Jamais aucune autre religion ne s'est incarnée ainsi en des êtres. Allons donc les voir prier dans leur mosquée, dans la mosquée blanche qu'on aperçoit là-bas, au bout du quai d'Alger.

Nous sommes, en effet, chez des hommes où l'idée religieuse domine tout, efface tout, règle les actions, étroit les consciences, moule les cœurs, gouverne la pensée, prime tous les intérêts, toutes les préoccupations, toutes les agitations.

La religion est la grande inspiratrice de leurs actes, de leur âme, de leurs qualités et de leurs défauts

Sur les quais d'Alger, dans les rues des villages indigènes, dans les plaines du Tell, sur les montagnes du Sahel ou dans les sables du Sahara, tous ces corps drapés comme en des robes de moines, la tête encapuchonnée sous le turban flottant par-derrrière, ces traits sévères, ces regards fixes, ont l'air d'appartenir à des religieux d'un même ordre austère, répandus sur la moitié du globe.

Guy de Maupassant (1850-1893)

**Activité 02 :** Pour avoir un tout cohérent, mettez la ponctuation nécessaire au texte ci-dessous.

#### Noces à Tipaza

Nous arrivions par le village qui s'ouvre sur la baie nous entrons dans un monde jaune et bleu où nous accueille le soupir odorant et âcre de la terre d'été en Algérie partout des bougainvillées rosat dépassent les murs des villas dans les jardins des hibiscus au rouge encore pâle une profusion de roses thé épaisses comme de la crème et de délicates bordures. A l'heure où nous descendons de l'autobus couleur de bouton d'or les bouchers dans leurs voitures rouges font leur tournée matinale et les sonneries de leurs trompettes appellent les habitants

Albert CAMUS, Noces, 1939

### **Module 03** Les connecteurs logiques

#### **Objectifs :**

- Amener l'élève à savoir employer les connecteurs
- Différencier entre les rôles des connecteurs

**Activité 01 :** Complétez ces deux extraits avec les connecteurs appropriés, choisis dans la liste suivante : malgré, à cause de, D'ailleurs, mais, semble, hors des, Le premier lieu, ensuite, Pendant

### Extrait 01

Je suis un français vivant à Marrakech après avoir vécu à Casablanca. ....Le Maroc est un pays très attachée à la valeur de l'hospitalité, .....elle est différente selon les villes. Les villes touristiques (Agadir, Marrakech) ont tendance à abuser sur les prix et la moindre chose devient payante. Marrakech en ce moment n'est pas une ville agréable .....la chaleur (40degres à l'ombre), et ne se situant pas près de la mer, on est obligé d'attendre 18h, 19h pour sortir de chez soi. Agadir possède les caractères similaires mais a le grand avantage de se trouver au bord de la mer. Mais ..... ça Marrakech est la ville à voir au maroc, les souks, les couleurs et l'odeur, cette ville qui attire le jet set reste une ville à découvrir .....sentiers de la nuit et des villas de milliardaire de la palmeraie. Je vous conseillerai le guide du routard qui me .....la meilleure chose pour découvrir le Maroc.

### Extrait 02

.....les vacances d'été je suis parti à la France, .....que j'ai visité c'était la Tour Eiffel ; elle était très haute comme je le pensais, avec un immense espace vert entoure d'elle où les gens pouvaient s'asseoir et se distraire. J'ai visité .....la basilique du Sacré-Cœur, l'Arc de Triomphe, les Champs-Élysées et la Défense qui est un quartier constitué de gratte-ciels très agréables à regarder.

**Activité 02 :** Complétez le texte suivant avec ces connecteurs :Après, Comme, A la fin, mais, pendant, enfin, Contrairement à, Ensuite,

.....j'aime trop voyager, je n'ai pas manqué l'occasion offerte d'accompagner mon ami ..... ces séjours aux îles du canarie. Le trajet était un peu long,.....

bien amusant. Nous avons beaucoup aimé les images au-dessous : les hautes montagnes de l’Algérie, l’architecture moderne et originale de Casablanca, et la pureté du couleur de l’océan atlantique qui me semblait un ciel clair, ..... des heures, l’avion a atterri à l’aéroport de la capitale ; nous arrivions à notre chère destination, un série de sept îles, très variés.

Dès lors, nous étions éblouis par la brillante infrastructure des villes : (Des larges routes, des bâtiments bien échafaudés, des chemins ferroviaires et des lignes de transport disséminés, des hôtels et des boites de nuit...) .....je me doutais que je m’étais à Barcelone, ou Madrid. ....ce que je pensais, les habitants sont cultivés et de bonne humeur, je trouvais qu’au passé, ils étaient convertis à tort et par la force, en esclaves.

....., nous traversions la mer en utilisant un petit vaisseau, l’eau était si éclat et si transparent que je pouvais remarquer les poissons qui circulent. Rien que pour vous voir, Tenerife ! Elle est la plus grande île ; elle est dominée par un volcan actif situé en son centre, culminant à 3 718 mètres, le Teide, qui est le plus haut sommet d’Espagne. Cette montagne était remplie par des paysans qui travaillent leurs compagnes avec euphorie de façon qu’on croie les terres membre de leurs familles. Ils étaient plus que généreux, nous avons mangés de l’avocat, du manga, de l’ânonnasse et d’autres fruits tropicaux assez délicieux. ....de la semaine, nous nous sommes rentrés à notre pays, très fascinés, gardant des souvenirs inoubliables, et des sensations agréables.

**Activité 03 :** Classez dans le tableau suivant tous les connecteurs logiques donnés, au-dessus, dans l’activité 01 et 02, selon leur rôle.

Cause	Conséquence	Opposition	Temps	Conclusion	Classification, Enumération

**Module 04** la progression thématique**Objectifs :**

- Identifier et distinguer les types de progression thématique à savoir la progression à thème constant (narration), à thème linéaire (description) et la progression à thème dérivé (description tabulaire).

**Activité 01 :** Relevez les types de progression dans chaque extrait :

**Extrait 01 :** l'année passée nous avons visité le parc à Annaba où nous avons joué et mangé les glaces et je n'ai jamais oublié le jour où nous avons visité la commune El Bouni qui est considérée comme le monument de cette ville car il contient des ruines. Enfin nous sommes revenus à Tébessa et il nous reste que les souvenirs.

**Extrait 02 :** "Djemaa el Fina est aussi appelée Djemaa Er Bah, nous dit un témoin, car c'est une place généreuse qui nourrit son homme". A la fontaine "Chroub ou Chouf", nous nous désaltérons et nous regardions des magiciens gnaouas dont la musique s'inspire du sable et ressemble aux tatouages, des jongleurs et des charmants de serpents ainsi que des gamines entreprenantes qui essaient de vendre des colifichets.

**Extrait 03 :** Nous arrivions par le village qui s'ouvre sur la baie. Nous entrons dans un monde jaune et bleu où nous accueille le soupir odorant et âcre de la terre d'été en Algérie. Partout, des bougainvillées rosat dépassent les murs des villas ; dans les jardins, des hibiscus au rouge encore pâle, une profusion de roses thé épaisses comme de la crème et de délicates bordures.

**Activité 02:** Repérez le type de progression de chaque extrait, et complétez chacun par une ou deux phrases en respectant le type de progression du récit.

**Extrait 01 :** Nous avons l'habitude de passer les vacances d'été à une ville littorale. La dernière fois nous avons visités Annaba, c'est une ville qui se situe au nord-est

algérien elle s'appelle aussi la perle de l'est-elle m'a attiré par ces vastes plages comme ciraidi où la montagne a embrassent la mer.

**Extrait 02 :** Nous prenons au départ de Casablanca, le train rapide à destination de Marrakech. Trois heures plus tard, la perle rouge du sud nous souhaite la bienvenue. Notre première impression, si intense, tient simultanément du baiser et de la gifle.

**Extrait 03 :** Après trois jours dans les ruelles de Paris, j'ai terminé ma visite avec un match de football ; je ne m'y attendais pas car je n'ai pas joué depuis longtemps. Quand nous sommes arrivés au stade pour le voir, un jeune homme nous a proposé de jouer avec eux pour avoir le bon nombre de joueurs

### 3.4 Production finale

#### Objectifs :

- Appliquer les points de langue étudiée dans cette séquence
- Provoquer les souvenirs de l'élève pour l'amener à écrire
- Rédiger un récit de voyage

#### Sujet :

Pendant les vacances d'été, vous avez fait un voyage que vous aimeriez partager. Dans une quinzaine de lignes, racontez ce que vous avez vu et vécu et donnez aussi vos impressions.

#### Consignes :

- Respecter les règles de cohérence
- Employer des connecteurs logiques
- Adapter une progression linéaire
- Eviter la répétition en utilisant des anaphores
- Employer des indicateurs de temps et de lieux
- Employer le présent narratif
- Illustrer ton texte (image du lieu visité)

## Plan de travail

**Introduction :** Présentation du lieu visité (temps et lieu)

**Développement :** La narration des événements vécus et la description des lieux visités et des personnes rencontrés

**Conclusion :** Le retour chez soi (l'impression générale)

# **Conclusion générale**

Dans notre travail de recherche qui s'articule autour d'un thème extrêmement large qui est « *La grammaire textuelle dans l'enseignement/apprentissage du récit de voyage en 2<sup>ème</sup> A.S* », nous avons opté pour une problématique que nous trouvons identique à notre objectif qui se résume à l'identification de la place qu'occupe la grammaire textuelle dans l'enseignement du récit de voyage en 2<sup>ème</sup> A.S. En effet, nos questions de recherche sont comme suit : Est-ce que les activités proposées dans le manuel de français de 2<sup>ème</sup> A.S pour l'enseignement du récit de voyage et leur mise en œuvre prennent-elles en charge les éléments de la grammaire textuelle ? Si c'est oui, quels sont ces éléments et comment sont-ils pris en charge ? Si c'est non, qu'est-ce qui est à proposer ?

Ceci nous a conduit à formuler l'hypothèse suivante : dans l'enseignement du récit de voyage, les éléments de la grammaire textuelle ne sont pas tous pris en charge ni dans les activités proposées dans le manuel du français de 2<sup>ème</sup> A.S, ni dans leur mise en œuvre en classe. C'est pourquoi, nous nous permettons de proposer une série d'activités qui touche les éléments de grammaire textuelle qui ne sont pas pris en charge et qui sont indispensables pour l'enseignement du récit de voyage.

Dans ce travail, nous avons pu indiquer et montrer, que dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère et plus précisément dans le domaine des genres littéraires comme le récit de voyage, qui est un genre narratif et descriptif, l'application des principes de base de la grammaire textuelle est indispensable. En effet, dans la compréhension et la production de toute sorte de texte, notamment d'un récit de voyage on accorde une importance immense à une conception qui prend, largement, en compte tous ce qui est relatif à une grammaire qui dépasse le cadre phrastique pour aborder des phénomènes transphrastiques.

En revanche, nous avons constaté, à travers l'analyse de notre corpus(activités recensées dans le manuel portant sur les éléments textuels du genre récit de voyage), un manque de prise en charge, dans le manuel, de certains éléments de la grammaire

textuelle, qui sont très importants à l'enseignement /apprentissage du récit de voyage. Effectivement, le manuel scolaire ne prend pas en charge la cohérence, les connecteurs, et la progression thématique. Nous avons constaté aussi, que parmi les activités proposées dans cette séquence il y a une activité (annexe n° 1, p 14) qui est élaborée à partir de texte/support qui n'appartient pas au genre étudié qui est le récit de voyage.

En outre, nous avons remarqué que les insuffisances du manuel, même si l'enseignant qui nous a accueilli dans ses séances d'enseignement du récit de voyage a proposé d'autres activités de grammaire textuelle que celles du manuel, ne sont pas prises en charge dans les pratiques de classe parce que les activités que l'enseignant a proposées touchaient uniquement les éléments de grammaire textuelle déjà abordés dans le manuel comme la modalisation, le champ lexical, les connecteurs temporels, la cohérence (uniquement la règle de progression) et l'anaphore. C'est pourquoi nous avons, selon le schéma présenté par Dolz, et Schneuwly, proposé une séquence didactique, dans laquelle nous avons abordé les éléments textuels qui ne sont pas pris en charge dans le manuel scolaire et dans les pratiques de classe. Ainsi, nous sommes arrivées à confirmer l'hypothèse, citée au-dessus, proposée au départ de notre recherche.

Pour conclure, nous pouvons dire que notre travail de recherche prend sa fin où nous affirmons qu'il nous a donné l'occasion pour dire que l'enseignement /apprentissage du récit de voyage doit se fonder sur un enseignement qui répond aux principes d'une grammaire textuelle car cette dernière sera fortement à la faveur de la compréhension et de la production textuelle des apprenants. Nous disons donc, il ne faut pas remplacer l'enseignement s'attachant à la grammaire phrastique à savoir l'orthographe, le vocabulaire, et la conjugaison, mais il faut le renforcer et le compléter par un enseignement plus vaste et intégral fondé sur l'ordre textuel, car la prise en compte de la dimension thématique et de l'organisation textuelle aidera énormément les apprenants à mieux comprendre et rédiger.



# **Références bibliographiques**

## Références bibliographiques

---

Adam J-M. (1990), *Elément de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Paris : Mardaga, Liège.

Alain C. (1998), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université, 2<sup>ème</sup> éd.

Alkhatib M. (2012), « La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? », Sultanat Oman. Volume 24, pp 45-64. Disponible en ligne : [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2012.v24.39916](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39916)

Ammouden M. (2015), « Cours et activité de didactique de l'écrit, L'enseignement/apprentissage par séquence didactiques », Bejaia, Université Abderrahmane Mira.

Benachour N. (2008), « Voyage et écriture: penser la littérature autrement », *in Synergies Algérien*°3, pp 201-209.

Bernos M. (2006), « Carnet de voyage : pistes pédagogiques à l'usage des enseignants », l'IUFM d'Antony.

Brocard M. (2001), « Le manuel scolaire est-il vecteur des innovations de la géographie ? », Compte rendu conférence. IUT.

Charaudeau P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, (la troisième partie) Paris, Hachette.

Chartrand S-G. (2001), « Les composantes d'une grammaire du texte », *in Correspondance*, volume7, n°1. Disponible en ligne : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr7-1Compos.html>.

Coste D. (1978). « Lecture et compétence de communication », *in Le français dans le monde*. Revu n° 141, pp 25-34.

Cotton E. (2013), « Qu'est-ce qu'un genre littéraire ? » Havre de pensées et de mots. Disponible en ligne : <https://eleonorecotton.wordpress.com>

Cuq J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris.

Dell Hymes H. (1984), *Vers la compétence de communication*, Hatier- caédif, Paris.

Dolz J, Noverraz M et Schneuwly B. (2001), *S'exprimer en français, séquence didactique pour l'oral et l'écrit*, Bruxelles, Genève, Corome de Boeck.

El hachimi A-M. (2008), *Grammaire textuelle 2*, Université Ibn Tofail Faculté de lettre et de sciences humaines Kénitra Filière de langue française et diversité linguistiques Master 1 Professeur : Bouarich H.

El Tahri F-Z et Labrabiche M. (2011) « La littérature du voyage », Disponible en ligne : [www.lifim2011.over-blog.com/article-la-litterature-de-voyage-102399612.html](http://www.lifim2011.over-blog.com/article-la-litterature-de-voyage-102399612.html)

Fisher C et Dufour-Beaudin M C. (2008), « Pour écrire un texte sans fautes », Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, projet pilote CommUniq.

Hooshmand N. (2011), Etude générique du récit de voyage, l'Université ShahidBeheshti.

Ikastaria (2012), « Quels usages des séquences didactiques pour enseigner l'argumentation au secondaire obligatoire » What are the uses of Didacticsequences to teache arguments in secondaryschool ? Univ de Genève. FAPSE GRAFE pavillon mail. Boulevard du pont d'arve, 40. CH 1205 Genève.

Kechidi N. (2013), *Enseignement / apprentissage de la grammaire en classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne en Algérie*, mémoire, Université Abderrahmane MIRA, wilaya de Bejaïa.

Khorsi S.(2012), *Récit de voyage : facteur de connaissance de la culture d'autrui- Casde Cinq semaines en ballon de Jules Verne*, mémoire, Université KasdiMerbah, wilaya de Ouargla.

*Le petit Larousse illustré*. (2007), Rue du Montparnasse 7523 Paris CEDEX 06.

*Le petit Robert*. (1990), disponible en ligne : [www.priceminister.com/s/dictionnaire+petit+robert](http://www.priceminister.com/s/dictionnaire+petit+robert).

*Le Reverso Français*. (2006), disponible en ligne : [www.dictionnaire.reverso.net](http://www.dictionnaire.reverso.net)

Marcushi L-A. (2002). « GênerosTextuais : definição e funcionalidade », dans : Anna Rachel Machado (dir). *Gênerostextuais e ensino*. Rio de Janeiro : Lucerna.

MEN (2014), *Manuel scolaire de français. Deuxième Année Secondaire*.Algérie.

## Références bibliographiques

---

Muller P. (1995), « la grammaire textuelle et informatique », Revue de L'EPIn°78, INRP et IUFM de Versailles, pp 1-164.

*Microsofte Encarta*. (2009).

Rastier F. (1989), *Sens et textualité*, Paris, Hachette.

Rastier F. (2001), *Arts et sciences du texte*, Presses Universitaire de France, Paris.

Shirley C-T. (2000), *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, l'Harmattan.

Weinrich H (1997), « Les fonctions de la grammaire textuelle », in *La Grammaire Textuelle du Français*, pp 97-110.

Weinrich H. (1989), *Grammaire textuelle du français*, traduit par Gilbert Dalgalin et Daniel Malbert, Paris, Didier.

# *Table des matières*

<b>Introduction générale</b> .....	8
<b>Chapitre 1 : Grammaire textuelle et récit de voyage en classe de FLE</b>	
1. La grammaire textuelle .....	12
1.1. Définition de la grammaire textuelle.....	12
1.2. Objectif de la grammaire textuelle .....	13
1.3. Texte et discours.....	14
1.3.1 Définition du texte .....	14
1.3.2 Définition du discours .....	15
1.3.3 Distinction entre texte/discours .....	15
1.4. Les composantes de la grammaire textuelle.....	16
1.4.1 La cohérence .....	16
1.4.2 La cohésion.....	18
1.4.3 La progression thématique.....	21
2. Le récit de voyage .....	22
2.1. Histoire et définition du genre récit de voyage .....	23
2.1.1 Histoire du récit de voyage .....	23
2.1.2 Définition du genre récit de voyage .....	26
2.2. Caractéristiques et séquences narratives du récit de voyage.....	28
2.2.1 Caractéristiques du récit de voyage .....	28
2.2.2 Séquences narratives du récit de voyage .....	29
2.3. Types et formes des récits de voyage.....	29
2.4. Intérêts et objectifs pédagogiques du récit de voyage.....	30
2.4.1 Intérêts du récit de voyage .....	30
2.4.2 Objectifs pédagogiques du récit de voyage .....	31
Conclusion partielle .....	31

## **Chapitre 2 :La grammaire textuelle dans l’enseignement du récit de voyage en 2<sup>ème</sup> A.S**

1. Place du récit de voyage dans le manuel scolaire de 2 <sup>ème</sup> A.S.....	34
1.1. Présentation et description du corpus .....	34
1.2. Analyse et description de la séquence « récit de voyage » .....	35
1.2.1 Supports et questions de compréhension proposés dans la séquence...	35
1.2.2 Activités de grammaire textuelle recensées.....	39
2. La grammaire textuelle dans le récit de voyage : enquête par le moyen d’un questionnaire .....	41
2.1. Présentation et description du corpus.....	41
2.2. Présentation des enquêtés.....	42
2.3. Analyse et interprétation des données du questionnaire .....	42
2.3.1 Motivations et difficultés des apprenants .....	42
2.3.2 Place de la grammaire textuelle .....	45
2.3.3 Eléments de grammaire textuelle enseignés .....	47
2.3.4 Activités de grammaire textuelle proposées .....	47
2.3.5 Démarche d’enseignement suivie .....	49
2.3.6 Impact des activités de grammaire textuelle .....	50
2.3.7 Intérêt de la grammaire textuelle .....	51
3. Enseignement de la grammaire textuelle dans le cadre du récit de voyage.....	53
3.1. Présentation et description du corpus .....	53
3.2. Présentation et interprétation des séances d’observation .....	53
3.2.1 Première séance : Description et déroulement.....	53
3.2.2 Deuxième séance : Description et déroulement .....	56
3.2.3 Troisième séance : Description et déroulement .....	59
3.2.4 Quatrième séance :Description et déroulement .....	65
Conclusion partielle .....	67

## **Chapitre 3 : Propositions didactiques**

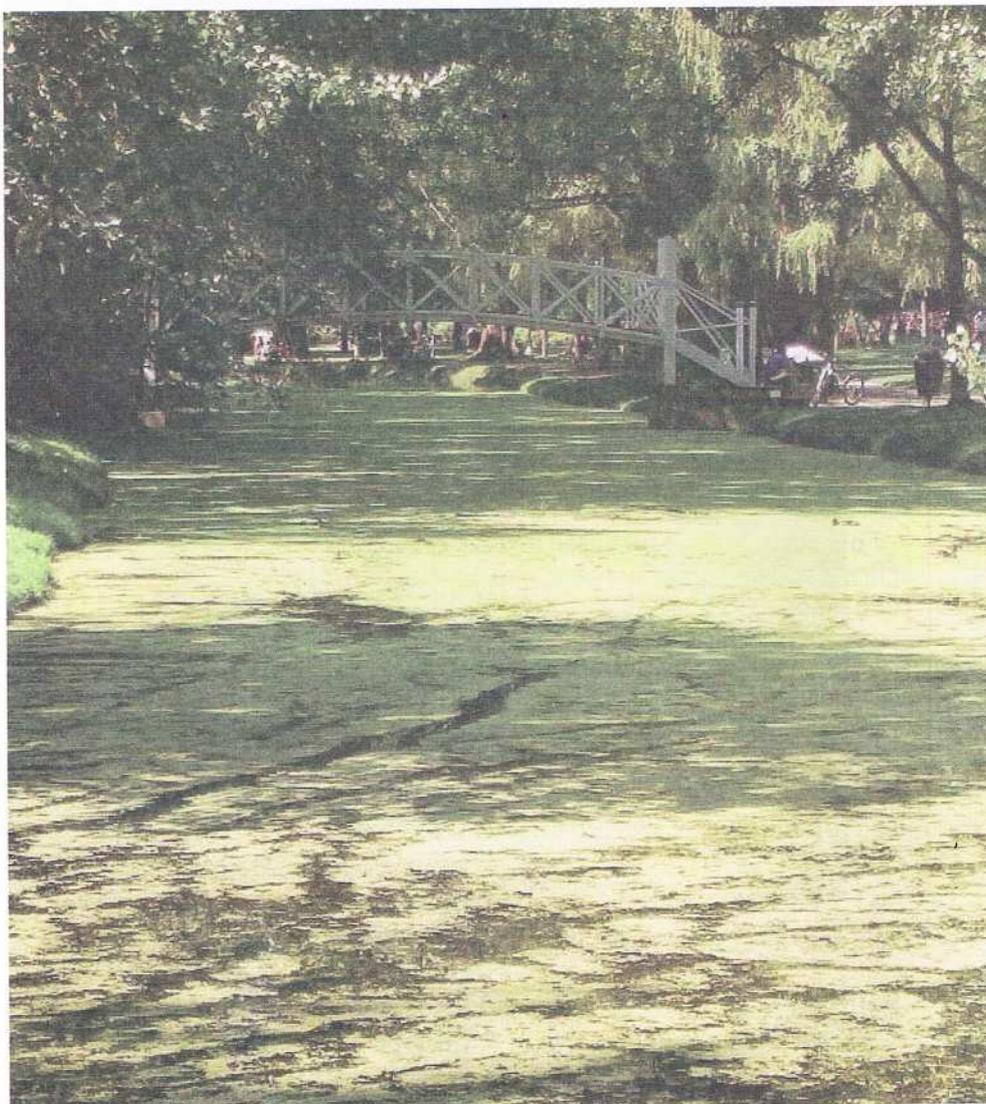
1. Définition de la séquence didactique .....	69
---	----

2. Démarche suivie dans le cadre d'une séquence didactique .....	70
3. Séquence didactique : récit de voyage .....	72
3.1 Mise en situation.....	73
3.2 Production initiale.....	73
3.3 Modules .....	74
3.4 Production finale.....	81
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>84</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>87</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>90</b>
<b>Annexes</b>	

# **Annexes**

## PROJET 3

**Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations.**



## COMPREHENSION

## Séquence 1

Carnet  
de Voyage

De Niamey à Gao



JEUDI 6 JANVIER 2005

L'écomusée de Niamey ressemble drôlement à celui du musée de l'homme de Paris. Malgré son ancienneté, la muséographie demeure correctement bien soignée.

Au zoo, la présence de quelques crocodiles de taille impressionnante attire foule. Le village africain est rehaussé par ses cases, ses huttes, son arbre à palabres, son chaman, sa grande place où s'effectuent des danses en de bonnes occasions.

Sur le chemin du retour, je fais une halte au centre culturel français. J'en profite pour consulter ma boîte postale sur Internet, jette un coup d'œil sur la salle de travail de la bibliothèque, une belle ruche où bourdonne le génie en herbe africain.

A la fameuse gare du Mali, je tente de m'organiser pour passer la nuit. La rue est une féerie de couleur locale et d'une animation qui dépasse l'entendement. A peine large de 5 mètres, elle draine des deux côtés une série d'étalages chargés d'une denrée exotique à nos yeux. Les boîtes de nescafé s'empilent en pyramide, des noix de coco en vrac, des jus d'amour (cocktails de fruits), du plastique tous gabarits, etc. La rue est livrée au plaisir des yeux. Au milieu de la chaussée en terre battue, poussiéreuse à tous moments, se meuvent un flot humain haut en couleur, des chariots, des mulets, des

chameaux, et de temps en temps un camion ou une voiture d'immigré encore immatriculée en plaques étrangères, et enfin des nuées de bicyclettes et de mobylettes qui pétaradent. Ce n'est pas la Chine, c'est le cœur de l'Afrique qui palpète.

Je m'installe à côté du chef de gare et l'aide dans sa tâche à inscrire les partants pour Gao sur le cahier.

### VENDREDI 7 JANVIER 2005

Un vent chaud annonce la couleur de la journée. Sur un banc voisin de celui de ma gare routière dont la flotte se déploiera demain, je prends mon petit déjeuner à l'africaine. Une tartine de beurre de cacao et un grand verre de café au lait où tournoie une valse de moucherons inoffensifs.

C'est une journée ordinaire, rien de spécial si ce n'est explorer le centre de la ville et surtout son vieux marché où j'ai besoin de faire quelques emplettes pour m'offrir un bon souper et constituer une réserve de fruits pour le viatique.

Des petits taxis très pratiques, pour un prix modique, vous transportent aux quatre coins de la ville.

Le vieux marché de Niamey est ceinturé par une haute muraille en banco, il s'ouvre en ses quatre points cardinaux par des portes somptueuses. A l'intérieur, des échoppes spécialisées par zone. Une zone de marché de fruits et légumes la plus dense, des allées de denrées alimentaires où d'énormes cônes de safran, de cumin, d'anis, de romarin, de henné, de thym, de grain de sésame, de girofle, etc. sont édifiés avec soin. Les couleurs attirent pour une photo.

La partie de la restauration est plus alléchante avec ses brochettes, ses zélifs, ses salades, et ses mets africains tels le mil, le sorgho, les galettes, etc.

De galerie en galerie, on est poursuivi par de nombreux guides locaux qui vous proposent monts et merveilles. On peut ainsi les traîner derrière soi pendant une demi-heure à une heure, tout dépend de votre patience.

A la gare, c'est le branle-bas de combat, le départ pour demain à l'aube se fait sentir. Toutes les places sont louées (100) dans un ancien camion de 10 tonnes transformé pour les besoins en autobus de voyageurs. Les banquettes sont très rapprochées au point qu'on se demande comment on pourrait caser une centaine de voyageurs tous confondus gros, maigres et extra larges. «Qui vivra verra !».

Pour passer le temps, je cherche un multiservice pour annoncer à ma famille mon prochain départ tout excité vers Gao, cette étape forcée pour aboutir à Tombouctou.

### SAMEDI 8 JANVIER 2005

Inutile d'espérer trouver sommeil dans un va-et-vient incessant avec une centaine de voyageurs qui grouillent dans un espace réduit dans cette fameuse gare du Mali. Une gare qui se qualifie par un nom que l'imaginaire porte aux nues et qui n'est qu'une simple vieille maison de deux pièces en banco, située en plein centre de la médina.

A deux heures du matin, toute la marchandise est arrimée. A quatre heures commence l'embarquement ordonné par un coup de sifflet du chef de gare. La ruée vers les places assises débute sur les chapeaux de roue. Profitant de cette cohue, les pickpockets s'en donnent à cœur joie. Un des voleurs fut arrêté dans sa besogne et soumis au verdict populaire des voyageurs qui ont failli le massacrer; il doit la vie au chef

de gare affolé sifflant sans répit pour arrêter le massacre. Il fut donc sauvé in extremis. L'embarquement dura une bonne heure. Les cent personnes tant bien que mal furent casées avec leurs bagages. Cela mérite une photo.

«Un exploit, me dis-je, si le bus arrive à démarrer et à arriver à bon port». Le moteur qui tournait depuis fort longtemps nous faisait croire que le départ était imminent. Attente. Une attente qui va durer plus de deux heures.

On ne part pas aujourd'hui car le chauffeur a eu une crise de paludisme et se trouvait à l'hôpital. «Contre mauvaise fortune, faisons bon cœur, rien ne sert de se stresser, il faut faire face». Je laissai la panique refroidir et partis en ville changer de décor et d'ambiance.

Quand on voyage, on est pressé, on veut vite tout voir, tout comprendre et continuer plus loin. Le moindre empêchement vous fait virer le moral à la baisse. Je passe mon après-midi à décortiquer les livres de géologie.

### DIMANCHE 9 JANVIER 2005

Rebelote, deux heures du matin, effervescence humaine. Quatre heures, c'est le vrai départ; à peine le bus s'ébranla-t-il que deux graisseurs ouvrirent la porte que je croyais faite pour y allonger mes jambes; ils s'entassèrent sur mes pieds. J'ai beau essayer de bouger dans tous les sens, rien à faire, mes jambes restaient coincées. Je fus sauvé deux heures après l'arrêt complet du bus. Automatiquement mes deux lascars s'éjectent. C'est la panne, quelques mal lotis s'empressent de m'enjamber pour se dégourdir.

Au bout d'une heure, la moitié du bus était dehors. On tourne autour du bus comme des abeilles ne trouvant rien à butiner. Coup de sifflet du chef de brousse et tout le monde se case comme il peut. Le bus avec les grands nids de poule se penche d'un côté une minute puis de l'autre côté, un bateau ivre qui tangue. On s'habitue à notre mal de mer, le jaune vif, tournant à l'ocre par endroits, décore le vaste paysage de la brousse, il n'y a que le rêve pour habiller cette aridité.

Vers la fin de la journée, arrêt suite à un craquement provenant de la roue. Cette fois-ci tout le monde a compris que la panne allait durer; il fallait descendre chercher pitance. Juste à côté, un poste de gendarmes qui assurent le contrôle routier et en même temps prélèvent leurs parts de bakchich. Nous rejoignîmes un semblant de réfectoire où du riz avec poulet nous fut servi.

Le bus redémarra et tangua toute la nuit. Tous mes os, mes muscles criaient au martyre. A la frontière malienne, il fallait glisser un billet pour passer. J'avais tellement sommeil que mon esprit ne pouvait faire l'effort de patience ou de meilleure réflexion. Je paye, gonflant la corruption.

### LUNDI 10 JANVIER 2005

Arrivée à cinq heures du matin à Gao. Le bus s'immobilise devant le poste de douane. Tout le monde descend et se dirige vers la station d'autobus à quelque cent mètres plus loin pour récupérer ses bagages. J'allai chercher un café pour me réveiller de ce cauchemar. Aïe ! Mes pauvres côtes, je m'assois délicatement et observe à six heures du matin la station de Gao.

M. Réda BRIXI, *Le Quotidien d'Oran*, 02 novembre 2005, page 15

## Observer

- 1- Quelles indications montrent que ce texte est un carnet de voyage ?
- 2- Qui en est l'auteur ?
- 3- Dans quel pays se déroule le voyage ? Relevez les mots ou expressions qui justifient votre réponse.
- 4- Relevez les lieux décrits.

## Analyser

- 1- Quels sont les faits et les événements sur lesquels l'auteur insiste ?
- 2- Quelles sont les personnes rencontrées ? Que dit-il à leur propos ?
- 3- Quelle est la durée du voyage ?
- 4- Quel moyen de transport utilise-t-il ?
- 5- Relevez le trajet de l'auteur. Retracer-le sur une carte.
- 6- En quoi ce voyage devient-il une aventure éprouvante ? Relevez les termes et les expressions qui le montrent.

## Retenir

- Le récit de voyage comporte des passages narratifs (déplacements, aventures, incidents divers, anecdotes...) et des passages descriptifs (gens du pays, lieux visités, paysages, ambiance...).
- La narration accompagne dans un ordre chronologique la description et lui sert de fil conducteur. Les passages descriptifs ont pour but de présenter, de montrer, de faire voir les lieux, les personnes et les événements dont l'auteur est le spectateur, le témoin ou le protagoniste.
- L'auteur utilise la première personne pour faire partager au lecteur une expérience personnelle (ce qu'il a vu et vécu).

## EXPRESSION ECRITE

*Racontez un voyage en respectant un ordre chronologique*

## COMPREHENSION

## Séquence 1

## De Djelfa à Laghouat

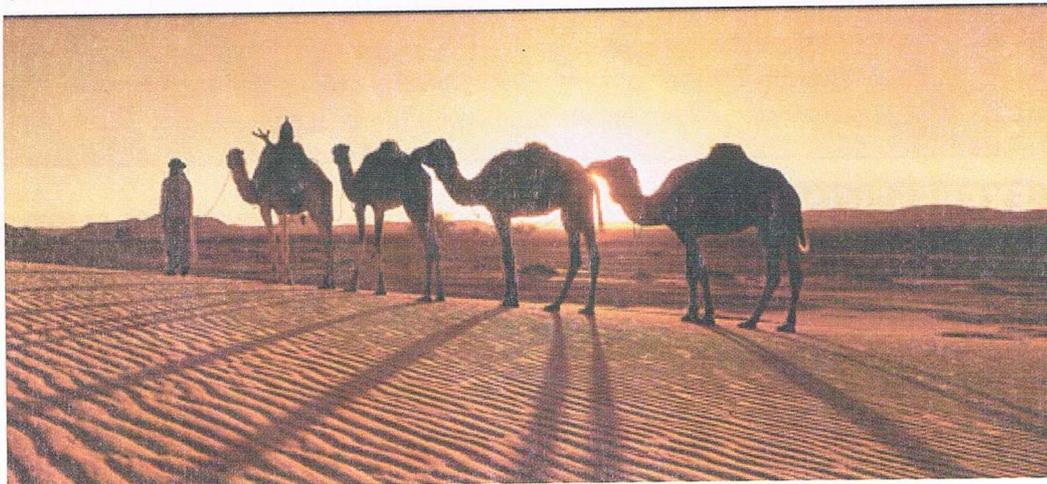
- 1 -

## Djelfa, 31 mai

Nous sommes arrivés hier à Djelfa, après cinq journées de marche presque toujours en plaine, par un beau temps, nuageux encore, mais assez chaud pour me convaincre que nous sommes depuis cinq jours dans le Sahara.

Géographiquement, le Sahara commence à Boghar ; c'est-à-dire que là finit la région montagneuse des terres cultivables, j'aimerais à dire cultivées, qu'on appelle le tell. Tu sais qu'on n'est pas d'accord sur l'étymologie des mots Tell et Sahara. M. le général Daumas, dans un livre précieux, propose une étymologie qui me plaît à cause de son origine arabe, et dont je me contente. D'après les Tolba, Sahara viendrait de Sehaur, moment difficile à saisir, qui précède la pointe du jour et pendant lequel on peut, en temps de jeûne, encore manger, boire et fumer ; Tell viendrait de Tali, qui veut dire dernier. Le Sahara serait donc le pays vaste et plat où le Sehaur est plus facilement appréciable, et, par analogie, le Tell serait le pays montueux, en arrière du Sahara, où Sehaur n'apparaît qu'en dernier.

Quoi qu'il en soit, il est certain que Sahara ne veut point dire désert. C'est le nom général d'un grand pays composé de plains, inhabité sur certains points, mais très peuplé sur d'autres, et qui prend les noms de Fiafi, Kifar, ou Falat, suivant qu'il est habité, temporairement habitable, comme après les pluies d'hiver, ou inhabité et inhabitable. Or, il y a fort loin de Boghar au Falat, c'est-à-dire à la mer de sable, qui ne commence guère qu'au-delà du Touat, à quarante journées de marche environ d'Alger. Ainsi, quoique j'aie à te parler dès aujourd'hui de lieux très solitaires, tu sauras qu'il ne s'agit en aucune façon du Falat ou Grand Désert.



- 2 -

### Djelfa, 31 mai

Imagine un pays tout de terre et de pierres vives, battu par des vents arides et brûlé jusqu'aux entrailles; une terre marneuse, polie comme de la terre à poterie.

[...] une terre presque luisante à l'œil, tant elle est nue, et qui semble, tant elle est sèche, avoir subi l'action du feu, sans la moindre trace de culture, sans une herbe, sans un chardon ; - des collines horizontales qu'on dirait aplaties avec la main ou découpées par fantaisie étrange en dentelures aiguës, formant crochet, comme des cornes tranchantes ou des fers de faux, au centre, d'étroites vallées, aussi propres, aussi nues qu'une aire à battre le grain ; quelquefois, un morne bizarre, encore plus désolé, si possible, avec un bloc informe posé sans adhérence» au sommet, comme un aérolithe tombé là sur un amas de silex en fusion ; - et tout cela, d'un bout à l'autre, aussi loin que la vue peut s'étendre, ni rouge ni tout à fait, ni bistrée, mais exactement couleur de peau de lion. Quant au Cheliff, qui, quarante lieues plus avant dans l'ouest, devient un beau fleuve pacifique et bienfaisant, ici c'est un ruisseau tortueux, encaissé, dont l'hiver fait un torrent, et que les premières ardeurs de l'été épuisent jusqu'à la dernière goutte. Il s'est creusé dans la mare molle un lit boueux qui ressemble à une tranchée, et, même au moment des plus fortes crues, il traverse sans l'arroser cette vallée misérable et dévorée de soif. Ses bords taillés à pic sont aussi arides que le reste ; à peine y voit-on, accrochés à l'intérieur du lit et marquant le niveau des grandes eaux, quelques rares pieds de lauriers-roses, poudreux, fangeux, salis, et qui expirent de chaleur au fond de cette étroite ornière, incendiée par le sommeil plongeant du milieu du jour.

D'ailleurs, ni l'été ni l'hiver, ni le soleil ni les rosées, ni les pluies qui font verdoyer le sol sablonneux et salé du désert lui-même, ne peuvent rien sur une terre pareille. Toutes les saisons lui sont inutiles, et de chacune d'elles, elle ne reçoit que des châtements.

- 3 -

### 31 mai

Nous mîmes trois heures à traverser ce pays extraordinaire, par une journée sans vent et sous une atmosphère tellement immobile que le mouvement de la marche n'y produisait pas le plus petit souffle d'air. La poussière soulevée par le convoi se roulait sans s'élever sous le ventre de nos chevaux en sueur.

Le ciel était, comme le paysage, splendide et morne ; de vastes nuées, couleur de cuivre, y flottaient pesamment dans un azur douteux, aussi fixes et presque aussi fauves que le paysage lui-même.

Rien de vivant, ni autour de nous, ni devant nous, ni nulle part, seulement, à de grandes hauteurs, on pouvait, grâce au silence, entendre par moments des bruits d'ailes et des voix d'oiseaux : c'étaient de noires volées de corbeaux qui

tournaient en cercle autour des mornes les plus élevés, pareilles à des essaims de moucherons, et ailes pointues, ayant à peu près le vol et le cri plaintif des courlis. De loin en loin, un aigle, au ventre rayé de brun, des gypaètes tachés de noir et de gris clair, traversaient lentement cette solitude, l'interrogeant d'un œil tranquille, et, comme des chasseurs fatigués, regagnaient les montagnes boisées de Boghar.

C'est au-delà de Boghari, après une succession de collines et de vallées symétriques, limite extrême du Tell, qu'on débouche enfin, par un col étroit, sur ma première plaine du Sud.

- 4 -

### Ham'ra 1er juin 1853

#### La halte

A dix heures, nous faisons halte dans le lit profond d'une rivière. L'été, on se demande où sont les rivières qui ont pu creuser de pareils lits. Il y reste en ce moment une petite source, réduite à rien, mais qui ne tarit pas. Le réservoir n'a pas deux enjambées de large. Elle sort avec un léger bouillonnement du milieu des cressons, puis à quelques pas de là se perd ou plutôt se glisse dans le sable. Je n'avais jamais vu de source ayant un cours si réduit ni plus pressé de disparaître. C'est un avertissement que tous les voyageurs comprennent. J'ai remarqué, en effet, que les bords n'étaient aucunement piétinés, quoiqu'elle serve de rendez-vous aux caravanes dans cette saison. On prit donc la provision nécessaire à notre convoi. J'y puisai moi-même avec le plus grand soin, et j'y remplis nos peaux de bouc d'une eau limpide, légère et à peu près fraîche. Surtout on empêcha les chevaux d'y boire. Tout autour, le lit de la rivière est encombré de rochers blancs, calcinés, désorganisés comme de la pierre à chaux qui commence à cuire; leur éclat au soleil est insupportable.

Vers onze heures, la chaleur devint subitement très forte. Le ciel, jusque-là sans nuages, commençait à se tendre de raies blanchâtres, sortes de balayeurs au tissu transparent, pareilles à d'immenses toiles d'araignée. Le vent se levait et se fixait au sud. Très faible encore tant que nous fûmes abrités, dès que nous remontâmes en plaine, il se fit décidément reconnaître pour du sirocco. Il mit néanmoins plus de deux heures à se déclarer dans toute sa violence.

D'abord, ce ne furent que des souffles passagers, tantôt chauds, tantôt presque frais. Je les recevais en plein visage, et pouvais avec exactitude en mesurer la température, le mouvement et la durée. Peu à peu, il y eut moins d'intervalle entre les bouffées; je les sentis venir aussi avec plus de régularité, mais toujours intermittentes, saccadées comme la respiration d'un malade accélérée par la fièvre. A mesure que cette haleine étrange arrivait plus fréquente et plus chaude, la terre s'échauffait, et quoiqu'il n'y eût plus de soleil et que mon ombre marquât à peine sur le sol éclairé d'une lumière morne, j'avais encore sur

la tête l'impression d'un soleil ardent. Le ciel était d'une couleur rousse où ne filtrait plus aucune lueur de bleu. L'horizon cessa bientôt d'être visible, et prit la noirceur du plomb.

Enfin, le souffle devint continu, comme l'exhalaison directe d'un foyer. Alors, la chaleur sembla venir à la fois de partout, du vent, du ciel, et peut-être encore plus forte des entrailles du sol, qui véritablement s'embrasait sous les pieds de mon cheval.

- 5 -

**Ham'ra, même date  
À la halte la nuit**

Le vent continue ; la chaleur n'a rien en rien diminué. Vers sept heures, le ciel, un moment auparavant plus clair, s'est rapidement assombri. Cette fois, c'était la nuit. Il n'y a pas une étoile. L'obscurité est absolue. Je distingue à peine un ou deux chevaux blancs attachés à six pas de ma tente. Toutes les lumières et presque tous les feux sont éteints. Une troupe de chacals est venue tout à l'heure hurler si près du bivouac, que je suis sorti dans l'espoir absurde de les tirer, personne ne dort, mais personne ne remue, et je n'entends pas d'autres bruits que celui du vent dans la toile des tentes et dans les arbres des jardins.

- 6 -

**2 juin 1853 à la halte, dix heures  
La matinée**

La matinée a été plus calme; le soleil a reparu dans un ciel riant. Nous avons marché par une petite brise, toujours en plaine et de nouveau dans l'alfa. Nous rencontrons un lit de rivière, où l'on s'arrête; mais cette fois, pas une goutte d'eau. En prévision de ce qui nous arrive, on avait rempli les outres à Ham'ra. A ce moment, dix heures, le sirocco recommence à souffler avec les mêmes symptômes qu'hier, peut-être encore plus menaçants. Dès son début, il est déjà incommode, et nous couvre de sable. Nous déjeunons, couchés à plat ventre sous des lauriers-roses qui n'ont pas encore de fleurs. Le pain que nous mangeons, avec la liberté seulement d'y joindre un oignon, est devenu si dur après dix jours de voyage, qu'on a besoin de le ramollir dans l'eau. Il n'y a pas moyen d'allumer du feu, et nous nous passerons de café.

Eugène Fromentin, *Un été dans le Sahara*, Ed. ENAG, Alger, 2001

## Extrait 1

### Observer

- 1- Qui est le narrateur de ce texte ?
- 2- A qui semble-t-il s'adresser ?
- 3- Quels indices précisent le cadre spatio-temporel ? Relevez-les.

### Analyser

- 1- Relevez les éléments qui permettent de dire qu'il s'agit là d'un récit autobiographique.
- 2- Quelles informations nous fournit le narrateur ?
- 3- Comment se déplace le narrateur, quel moyen de locomotion utilise-t-il ?
- 4- Montrez comment le narrateur avant d'être fasciné par le Sahara comme espace géographique, il est d'abord fasciné par le mot lui-même ?
- 5- Pourquoi donne-t-il autant de détails, d'indications à son interlocuteur ?
- 6- Quelle définition finit-il lui-même par adopter pour «Sahara» ? Sur quel jeu sur les mots la construit-il ?
- 7- Quel est le temps dominant du texte ? Pourquoi ?
- 8- Comment expliquer l'utilisation du conditionnel présent ?

### Retenir

Dans le récit à la première personne, le narrateur est un personnage de l'histoire. Le point de vue interne organise alors le récit. La narration rend compte des perceptions et de l'état d'esprit de celui qui raconte.

Dans une autobiographie l'auteur est à la fois narrateur et personnage principal.

## Extrait 2

- A qui s'adresse le narrateur ? Dans quel but ?
- Quel vocabulaire domine cette description, s'agit-il d'un vocabulaire mélioratif ? Justifiez votre réponse en relevant quelques mots ou expressions qui conforteraient votre réponse.
- Relevez les champs lexicaux de l'espace, de la couleur et de la lumière. A quelle autre forme d'expression artistique peut-on comparer ce texte ?
- Comment le Cheliff est-il transformé ?
- A quelle conclusion le narrateur arrive-t-il au dernier paragraphe ? De quoi le désert finit-il même de triompher ?

### Extrait 3

- 1- Quelles sont les conditions dans lesquelles le narrateur effectue son voyage ?
- 2- La présence du narrateur est-elle marquée autrement que par l'emploi de « nous » ? Pourquoi ?
- 3- Quel est l'élément le plus décrit ici ? Pourquoi ?
- 4- Pourquoi le champ lexical de la couleur est-il si important ?
- 5- Quel rôle jouent les oiseaux dans cet espace silencieux ?
- 6- Pourquoi l'auteur en fait-il une description aussi précise ?
- 7- Cette étape du voyage est-elle l'ultime étape ? Qu'est ce qui, surtout, intéresse le narrateur ?

### Extrait 4

- 1- Montrez comment progresse le récit. Relevez ce qui le prouve.
- 2- Comment la présence du narrateur est-elle marquée dans cet extrait ? Pourquoi ?
- 3- Quelle description commence-t-il par faire au premier paragraphe ? Pourquoi est-il frappé ?
- 4- Quel avertissement la source lui donne-t-elle ?
- 5- Quel est l'élément décrit dans ce second paragraphe ?
- 6- Comment le narrateur organise-t-il sa description ? Relevez les mots de liaison qui la font progresser.
- 7- Quel est le champ lexical dominant de ce second paragraphe ?
- 8- Quel adjectif vous est suggéré par la dernière phrase du texte et que vous pourriez utiliser pour qualifier ce vent ?

## Retenir

Dans un récit la description peut avoir une visée explicative et documentaire, elle informe sur les lieux, le cadre. Elle permet d'ancrer ce qui est présenté dans un espace, dans un milieu précis.

## EXPRESSION ECRITE

*A votre tour, rédigez le récit d'un voyage qui vous a marqué(e).*

- Repensez aux moments importants que vous avez vécus, les lieux parcourus ou visités, les personnes rencontrées, le(s) moyen(s) de transport utilisé(s).
- Décrivez les incidents, les surprises, les risques courus.
- Utilisez la première personne.

## Exercices

Séquence 1

### Comparaison et métaphore

## Observer

Au départ d'El Goléa, la piste serpente à travers les sables de la Sebka. De l'horizon brumeux, une énorme coupole de granit a surgi.

Frison Roche, *Carnets sahariens*, Flammarion, Paris, 1965

Au départ d'El Goléa, la piste traverse *comme un serpent* les sables de la Sebka. De l'horizon brumeux, une énorme *montagne qui ressemble à une coupole* de granit a surgi.

- A qui est comparée la piste ?
- A quoi renvoie le mot coupole ?

## Retenir

La métaphore est une forme de comparaison qui unit deux mots ou expressions par un lien de ressemblance, un élément commun, mais sans utiliser aucun outil de comparaison.

La comparaison sert à exprimer un jugement qualitatif, en faisant intervenir dans le déroulement de l'énoncé l'être, l'objet ou l'état qui comporte à un degré tout à fait remarquable la qualité ou l'aspect similaire ou différent qu'il convient de mettre en valeur.

Quelques outils linguistiques de la comparaison

#### Similitude

- Conjonctions : comme, ainsi que, tel (que) ...
- Adjectifs : semblable, pareil, identique, analogue + à...
- Noms : analogie, conformité, parenté, ressemblance, identité, similitude, concordance...
- Expressions : une sorte de, une espèce de, un genre de, à la manière de...
- Adverbes : aussi..
- Locutions verbales : on dirait, ressembler à , on croirait, avoir l'air...

#### Différence

- Noms : différence, dissemblance, diversité, divergence, particularité, nuance, variété, différenciation, distinction...
- Verbes et adjectifs qui dérivent des noms ci-dessus.

Dans le cadre d'une recherche en didactique portant sur « la grammaire textuelle dans l'enseignement/apprentissage du récit de voyage en 2<sup>ème</sup> A.S », nous vous prions de bien vouloir répondre au questionnaire.

Sexe : Féminin  Masculin

Diplôme de : Licence gistère ster

Expérience : .....

1- Dans la séquence portant sur le genre « récit de voyage », qu'est-ce qui motive, le plus, vos élèves ?

a- La lecture  L'analyse du texte  La rédaction

d- Autre .....

2- Dans le cadre du récit de voyage, vos élèves rencontrent- ils des difficultés rédactionnelles ?

a- Oui  b- Non

Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

3- Si c'est oui, à quel niveau se situent plus ces difficultés ?

a- Niveau phrastique  b- Niveau textuel  c- Niveau phrastique et textuel

4- Selon vous, quels sont les éléments d'ordre textuel qui présentent des problèmes pour vos élèves :

- a- Les éléments de cohérence
- b- Les éléments de cohésion
- c- Les éléments de progression

5- Dans la séquence récit de voyage, enseignez-vous la grammaire textuelle ?

a- Oui  Non

6- Si c'est oui, combien de séances y consacrez-vous à la grammaire textuelle ?

a- 02  b- 04  c- 06  plus.....

7- D'après vous, la grammaire textuelle dans l'enseignement du récit de voyage, occupe-t-elle une place:

a- Principale ?                       b-Secondaire ?

8- Quels sont les éléments de la grammaire textuelle visés lors de l'enseignement du récit de voyage ?

- a- La cohérence
- b- La progression thématique
- c- Les connecteurs
- d- L'anaphore
- e- La modalisation
- f- Le champ lexical
- g- Autre.....

Justifiez le choix de ces éléments

.....  
.....  
.....

9- Pour aborder un élément de la grammaire textuelle, vous vous basez sur :

- a- Des activités proposées dans le manuel scolaire ?
- b- Des activités proposées dans l'internet et dans des livres de la grammaire textuelle ?
- c- Des activités que vous proposez de votre tutelle ?
- d- Autre.....

Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

12- Parmi les activités proposées, quel type pratiquez-vous le plus souvent ?

- a- Des activités de structuration
- b- Des activités de production
- c- Des activités de repérage

- d- Des activités de substitution
- e- Des activités d'application
- f- Autre.....

11- Pour enseigner un élément de la grammaire textuelle, vous :

- a- travaillez avec un texte du manuel, et puis ensemble vous dégager l'élément textuel et la règle ?
- b- travaillez avec un texte que vous avez choisi d'une autre source, et puis vous laissez vos élèves dégager l'élément textuel et la règle?
- c- expliquez l'élément textuel avec des exemples et vous donnez directement la règle?

12- Lors du déroulement de ces activités vos élèves sont :

- a- Intéressés et motivés ?
- b- Indifférents et non motivés ?

13- Avec ces activités, l'acquisition de la grammaire textuelle d'un récit de voyage est:

- a- Facile ?
- Difficile ?

Pourquoi ?

.....

.....

.....

14- A la fin de la séquence, vos élèves arrivent-ils à rédiger des textes de qualité (en respectant les règles de la grammaire textuelle) ?

- a- Oui
- Non

Expliquez

.....

.....

.....

15- Souhaitez-vous que vos élèves maîtrisent les structures de la grammaire textuelle pour :

- a- Structurer leurs acquis ?
- b- Développer leurs compétences communicationnelles ?
- c- Rédiger des textes de qualités ?
- d- Autre .....

### Grille d'observation

#### A- L'enseignant :

- 1- Sexe : Femme  Homme
- 2- Diplôme : Licence  Master  Magister
- 3- Expérience : .....

#### B- Les apprenants :

- 1- Nombre total : .....
- 2- Nombre des filles : .....
- 3- Nombre des garçons : .....
- 4- L'âge : -Celui du plus jeune : .....
- Celui du plus vieux : .....

#### C-La leçon :

- 1- Le titre (séance de....) : .....
- 2- Les objectifs :  
.....  
.....
- 3- Le support : .....
- 4- La durée : .....

#### D- Présentation du cours

L'enseignant	Oui	Non
Annonce clairement les objectifs du cours		
Travaille sur le genre récit de voyage		
Exploite les caractéristiques du récit de voyage		
Utiliser d'autres supports pédagogiques que celles du manuel		
Explique son cours en utilisant le tableau		
Donne du temps aux élèves pour lire les textes		
Donne du temps aux élèves pour faire les activités		
Suit la progression du manuel		
Organise son temps		
Présente son cours d'une manière déductif		

- 1- Les éléments de grammaire textuelle étudiés :
- .....
- .....

2- Les questions de l'enseignant portant sur la grammaire textuelle :

.....  
.....  
.....

3- Les réponses des élèves :

.....  
.....  
.....

4- La correction de l'enseignant :

.....  
.....  
.....

5- L'enseignant présente et explique le cours avec une voix :

Base  Haute

6- Pendant le cours, l'enseignant :

Cherche à donner l'envie d'apprendre  Suscite les élèves à participer

Travaille avec tous les élèves  Travaille uniquement avec les bons élèves

4- A la fin du cours, l'enseignant :

Demande aux élèves d'écrire la règle du manuel

Dicte aux élèves une autre règle que celle du manuel

Ecrit la règle au tableau et demande aux élèves d'écrire avec lui

### F- Attitude et réaction des apprenants

Les apprenants	Oui	Non
Ont bien assimilé le genre étudié		
Ont bien compris les éléments de grammaire textuelle étudiés		
Sont calmes pendant que l'enseignant explique le cours		
Profite le temps donné pour lire les textes ou faire les activités à bavarder		
Sont motivés et attentifs		
Débatte entre eux		
Posent des questions		
Demande des réexpliquassions		
Sont satisfaits à la fin de la séance		

1- Les apprenants participent :

Volontairement  Forcément (interrogé par l'enseignant)

2 Ils font les activités :

Seules  Avec l'aide de l'enseignant

3-Ils ont compris le cours :

Facilement  Difficilement

**G- La relation entre l'enseignant et les apprenants**

Question	Oui	Non
L'enseignant montre de l'intérêt en vers ses élèves ?		
Il encourage les questions et les commentaires des élèves ?		
Les élèves respectent leur enseignant ?		
Ils sont bien aise en lui parlant et à sa présence ?		

1 L'enseignant prend en considération les réponses des apprenants ?

Toujours  Souvent  Rarement  Jamais

2 L'enseignant est souvent:

Patient  Nerveux  Compréhensif  Gentil

**H- L'atmosphère de la classe**

Remarques	Oui	Non
Il y a un bruit pendant le cours		
Il y a une concurrence entre les apprenants		
Les apprenants sont angoissés et pressés de sortir		
Le langage adapté en classe est soutenu		

1- Les problèmes rencontrés pendant la séance :

.....  
 .....  
 .....

2- D'autres remarques :

.....  
 .....  
 .....  
 .....

## Voyage en grand Kabylie

Pour connaître la grande Kabylie et s'émerveiller, on quitte Tizi-Ouzou et on emprunte une route qui monte en lacets au milieu d'une végétation riche en couleurs, multiple en genres. Cela va du genêt au coquelicot en passant par la menthe sauvage, la figue de barbarie et l'olivier.

Direction Tizirt sur Mer, le plus surprenant village de la côte à cause de sa propreté. Des vestiges relativement bien conservés témoignent encore de l'époque romaine. En longeant toujours la côte, nous arrivons à Azeffoun. Encore un port de pêche modeste situé au pied de la montagne. Et quelle montagne! L'immense Djurdjura qui s'étend sur 50 Km (à vol d'oiseau) et qui est composé de plusieurs chaînes de montagnes pareil à la mer.

Poursuivant notre périple et après un détour par Azazga, nous atteignons Ain El Hammam à 1080m d'altitude. C'est de là que l'on voit le mieux le point culminant du Djurdjura « LallaKhedidja ». Après AIN EL-HAMMAM, c'est L'ArbaaNathIrathen qui nous accueille. Ancienne forteresse, elle offre un merveilleux panorama sur les crêtes des villages et les profonds ravins qui descendent vers la plaine du Sebou. On notera à quelques kilomètres la crête d'Icherriden où se déroulèrent en 1857 de violents combats et où s'organisa une héroïque résistance à l'occupation coloniale.

Beni Yenni, pays du bijou d'argent et de corail, Boghni, Draa El Mizan sont également à visiter pour mieux connaître cette région. Une région, au cœur de L'Algérie, maritime par son nord entre Tizirt et Azzefoun, mais surtout montagneuse.



**D'après JamelMoknachi, « Parcours Maghrébins » N°12**