



**Résumé :** Dans le cadre d'un mémoire de magister, nous avons mené une enquête pour mettre en lumière les difficultés rencontrées par les élèves de première année secondaire lors de la lecture de textes narratifs. Cette enquête qui part d'un constat fait en classe nous a amenée à postuler que ces difficultés proviennent, d'une part, de la structure non linéaire que peut présenter un texte narratif et, d'autre part, des représentations que véhiculent les élèves sur le récit et particulièrement sur sa structure. Deux enquêtes ont été menées auprès de 25 élèves de première année secondaire. Les résultats obtenus ont permis de valider nos deux hypothèses de départ. En effet, les élèves ont du mal à comprendre les récits non linéaires, et les représentations que se font les élèves du récit entravent leurs capacités de compréhension.

**Mots-clés:** lecture; compréhension; texte narratif; structure narrative; indices textuels; représentations.

**Abstract:** In the context of a master memorandum. We have led a study which deals about the difficulties found by the first year secondary pupils during the reading of the narrative text. This study starts from a report made in class reveals that the difficulties: one hand, the non linear structure that can present a narrative text. On the other, hand, the representations that the pupils apply for the story and particularly the structure. Two inquiries have been led with 25 pupils in the first years of secondary school. The results enabled us to confirm that the pupils cannot understand easily the non linear stories, and their representations on the story shackled their comprehension abilities.

**Keywords:** reading, comprehension, the narrative text, narrative structure, representations.

**المخلص :** هدف هذا البحث يرمي إلى تسليط الضوء على الصعوبات التي يجدها تلاميذ السنة الأولى ثانوي أثناء قراءة النصوص القصصية في القسم، هذا البحث المنطلق من إثبات حالة داخل القسم، أدت بنا إلى أن هذا النقص مصدره : الهيكلة الغير نمطية الموجودة في النص القصصي والتمثيلات التي تنتقل بالتلاميذ للقصة وبالأخص إلى هيكلها. ومن أجل ذلك، تمت عمليات تحقيق على مستوى 25 تلميذا من تلاميذ السنة الأولى ثانوي، المعطيات المتحصل عليها مكنتنا من تأكيد الفرضيات المنطلق منها، فبالفعل يجد التلميذ صعوبات في فهم النص القصصي الغير نمطي، بالإضافة إلى التمثيلات التي يقوم بها التلميذ للقصة و هيكلها فهي تعرقل قراراتهم على الفهم.

**الكلمات المفتاحية:** قراءة، فهم، نص قصصي، هيكل قصصي، التمثيلات.

## Introduction

Dans le monde actuel en pleine mutation où l'usage de diverses formes d'écrits est une pratique désormais courante, la compréhension en lecture devient une compétence impérieuse qui requiert une attention soutenue de la part des enseignants.

En effet, la compréhension de l'écrit est une activité première en classe de langue; c'est un outil de transmission de savoirs et de savoir-faire langagiers mais aussi culturels. Néanmoins, entrer dans un texte et le lire jusqu'au bout, même en classe, n'est pas chose simple. Tout le monde est amené à connaître un jour l'expérience de la non-compréhension liée à la difficulté lexicale ou syntaxique des textes, à leurs structures, à la difficulté conceptuelle des thèmes ou encore à d'autres différences interindividuelles.

A l'instar des autres pays, en Algérie, les contenus des programmes scolaires du français accordent une place particulière au texte narratif. Omniprésent au fil des années, il prend différentes formes : conte, fable, nouvelle, légende.... Cependant, un texte narratif littéraire, étrangement, ne commence pas toujours au début et ne finit pas nécessairement à la fin de l'histoire. Un récit ne raconte pas toujours une seule histoire, il n'est pas toujours en accord avec son lecteur, il joue avec lui, lui ment parfois. De ce fait, lire ce genre de textes jusqu'au bout, même en classe, n'est pas chose simple car à l'histoire elle-même se superpose l'écriture de l'auteur, ses intentions et son jeu avec la langue et l'écriture.

## Constat et problématique

Dans le cadre d'une recherche de magister, nous avons mené une enquête dans le but de mettre en lumière les difficultés rencontrées par les élèves de première année secondaire, lors de la lecture de textes narratifs.

Cette recherche est née d'un constat fait en classe: les élèves de 1.AS comprennent mal, voire pas du tout, certains récits littéraires en français. C'est l'absence de compréhension de ce type de texte, pourtant fréquenté depuis l'enfance, qui nous a alarmée et donné envie d'en comprendre l'origine. Nous pensons que cela vient d'un écart entre la façon dont le texte narratif est enseigné et ses divers usages en dehors de l'école. C'est pour cela que nous avons décidé d'interroger cet écart : Quelles difficultés de compréhension rencontrent les élèves de 1.AS face au texte narratif ? Et d'où viennent ces difficultés ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- H1 : Les élèves ont du mal à comprendre le texte narratif dont la structure est non linéaire. Cette hypothèse consiste à vérifier si les récits simples, peu courants en fait dans les usages sociaux et littéraires, sont mieux maîtrisés que les récits non linéaires.
- H2 : Les représentations que se font les élèves sur le texte narratif entravent leurs capacités de compréhension.

L'objectif de cette recherche consiste donc d'une part, à mettre en lumière les difficultés rencontrées par les élèves de 1 AS face au texte narratif et d'autre part, à fournir aux élèves quelques instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite, afin de développer une compétence narrative pour une meilleure approche du texte littéraire.

## Le récit et sa construction

Le texte narratif, appelé aussi récit, est certainement l'unité textuelle qui a été la plus travaillée par la tradition rhétorique, et aussi par la narratologie moderne. En tant qu'unité textuelle, tout récit, selon Adam, 1985 : 29, correspond à : « une suite de propositions liées progressant vers une fin ». Cependant, un récit peut rapporter les faits en respectant la chronologie linéaire ou ménager des surprises au lecteur par des retours en arrière ou des bonds en avant.

Pour ce qui est des bouleversements de la chronologie, Genette (1972), parle d'*anachronies narratives* qu'il définit comme « les différentes formes de discordance entre l'ordre de l'histoire et celui du récit ». De ce fait, plusieurs choix méthodologiques se proposent aux écrivains qui peuvent varier selon : la vitesse narrative, la fréquence événementielle afin d'arriver au produit escompté et l'ordre des événements. L'emploi calculé de ces techniques permet de repérer la structure du texte et son organisation.

L'ordre dans lequel sont présentées les séquences narratives est très important, Guillemette, (2006) le définit comme : « le rapport entre la succession des événements dans l'histoire et leur disposition dans le récit. ». Cependant, sur le plan de la structure, les phrases d'un récit ont du mal à suivre l'ordre chronologique de l'histoire racontée, selon Todorov (1980) :

« le lecteur procède donc à un travail de remise en ordre. De même, certaines phrases évoquent plusieurs événements distincts mais comparables, lors de la construction, nous rétablissons la pluralité ».

En outre, les travaux réalisés par Adam (2001) sur la **superstructure narrative** permettent de souligner les symétries d'un récit: symétrie entre la situation initiale et la situation finale. A partir de la situation de départ se crée un horizon d'attente, la promesse ou la possibilité d'un équilibre, d'un univers rétabli. On peut même concevoir une forme de «détermination rétrograde» allant de la situation finale programmée par le récit, remontant à la situation initiale.

Selon Adam et Rivaz (1996) la complexité du texte narratif provient en grande partie du fait que plusieurs couches temporelles se croisent au sein d'une narration, c'est-à-dire le temps propre à l'histoire racontée et le temps lié à la linéarité des énoncés.

De ce fait, la compréhension du récit et particulièrement de sa trame narrative est liée à l'avancée du récit et à la capacité du lecteur à situer les événements par rapport à leur progression dans le temps. Il s'agit d'une double activité : d'une part, elle demande au lecteur d'identifier les actions présentées et d'autre

part, de les intégrer à une narration. Selon Genette, (1972) « tout texte laisse transparaître des traces de la narration, dont l'examen permettra d'établir de façon précise l'organisation du récit ». Pour atteindre ce niveau, le lecteur doit posséder une compétence narrative satisfaisante.

En effet, comme le souligne Tauveron (1999) : « Si on n'entre pas dans le processus d'interprétation, après avoir dépassé le stade de la lecture déchiffrement, la lecture est confinée dans une conception réductrice ». Or, paradoxalement, « on ne donne guère à lire que des textes lisses » (idem), c'est-à-dire des récits faciles à comprendre et qui se présentent sous une structure canonique et linéaire. Si l'on veut enseigner la compréhension et particulièrement la compréhension de textes narratifs, il faut entraîner les élèves à des textes résistants.

### **Représentations et lecture de récits**

Outre les difficultés de structure, nous nous sommes intéressée aussi aux représentations que peuvent véhiculer les élèves sur le récit et leur impact sur la compréhension. Ces représentations sont décrites par Doise (1986) comme « un contenu mental correspondant à des jugements et à une connaissance du groupe ».

Les représentations sont, aujourd'hui, largement circulantes en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues (Moore, 2001). Selon ce même auteur, les représentations sont construites par les individus, ce sont les individus qui les pensent et les produisent, mais pas de manière isolée. C'est-à-dire, que les représentations se déplacent, se combinent, entrent en rapport et se repoussent, quelques unes disparaissent, d'autres sont élaborées à leurs places. Dans cette perspective, elles font penser à « des formes dynamiques, au caractère mobile qui se transforment avec une relative facilité. » (Doise, 1986).

Les représentations possèdent un pouvoir explicatif et heuristique appréciable comme le confirment de nombreux travaux qui ont porté sur celles des langues, de leurs normes et de leur apprentissage (Zarate, 1993, De Pietro, 1997, Candelier & Hermann-Brennecke, 1993, Castelloti & Moore, 2000). Ces recherches menées en milieu scolaire montrent à quel point les représentations influencent les procédures et l'apprentissage des langues.

Par ailleurs, selon Papo et Bourgain(1989), les représentations dans la lecture des textes littéraires ont une fonction d'intégration de la nouveauté au niveau des connaissances des textes littéraires et aux niveaux comportementaux, car on ne lit pas de la même manière un article de presse, une recette de cuisine et un roman. Ainsi, comprendre un texte consiste donc également à activer des croyances et des connaissances extérieures au texte, d'où l'intérêt de prendre en compte les représentations du lecteur.

### **Protocole de recherche**

Pour vérifier nos deux hypothèses, nous avons mené une enquête sur le terrain, auprès d'une classe de première année secondaire. L'échantillon qui a été choisi

pour notre expérimentation provient du lycée Omar Mellak de Ouled Yaich situé dans la Wilaya de Blida. Nous avons choisi ce lycée parce que d'une part, il est classé parmi les meilleurs lycées d'Ouled Yaich (deux fois premier selon les résultats obtenus au baccalauréat) et que d'autre part, nous connaissons une enseignante de français qui nous a facilité l'accès à l'établissement. Notre public est issu d'une classe hétérogène de la 1<sup>ère</sup> année secondaire série Lettres<sup>1</sup>. Ces élèves sont au nombre de 35 élèves de sexes différents (23 filles et 12 garçons)<sup>2</sup> et ils ont entre 14 et 16 ans.

Pour vérifier notre première hypothèse, nous avons proposé aux élèves trois nouvelles<sup>3</sup> qui visent à tester de façon comparative leur compréhension dans des trames narratives différentes. L'objectif de ce test est de montrer que les récits linéaires, cas de la 1<sup>ère</sup> nouvelle, sont plus faciles à lire que les récits non linéaires qui se présentent soit sous forme d'une narration rétrospective : cas de la 2<sup>ème</sup> nouvelle, soit sous forme de récits enchâssés : cas de la 3<sup>ème</sup> nouvelle. Pour ce faire, les élèves ont été amenés pour les trois nouvelles à placer sur l'axe du temps les différents événements selon l'ordre chronologique de l'histoire.

Nous avons travaillé dans la première nouvelle avec les 35 élèves de départ. C'est à partir des résultats obtenus dans la lecture de la première nouvelle que nous avons sélectionné les élèves qui vont servir pour les deux autres nouvelles et pour établir le questionnaire. Ce choix nous permet d'avoir des résultats plus crédibles.

Pour répondre à notre deuxième hypothèse qui porte sur les représentations des élèves, nous avons conçu un questionnaire écrit de 13 questions. Ce questionnaire visait à traquer les représentations des élèves sur le récit et sa structure. Pour ce faire, nous avons soumis notre questionnaire à 15 élèves en fonction des résultats obtenus dans le test, ces élèves ont été répartis en trois groupes:

- Le groupe 1 correspond aux élèves qui ont réussi au test, nous les avons qualifiés de « bons élèves ». Nous avons retenu 6 élèves.
- Le groupe 2 correspond aux élèves qui ont réussi en partie le test, nous les avons qualifiés de « moyens ». Nous avons retenu 5 élèves.
- Le groupe 3 correspond aux élèves qui ont réussi très peu ou pas du tout le test, nous les avons qualifiés de « faibles ». Nous avons retenu 4 élèves.

Cette répartition nous permet d'avoir un échantillon varié et équilibré qui comprend des élèves bons, moyens et faibles, pour pouvoir faire un tri à plat entre les réponses du questionnaire puis un tri croisé entre les réponses du test et celles du questionnaire.

### **Nature des données**

Les données recueillies par le biais de ce protocole de recherche se composent des axes du temps élaborés par 25 élèves lors de la lecture des trois nouvelles et des réponses recensées dans le questionnaire destiné aux élèves.

## Méthode d'analyse

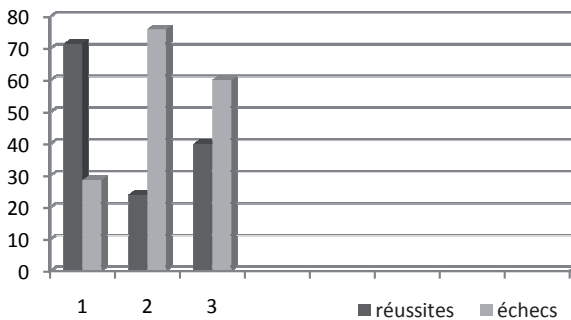
Les réponses du test ont été analysées d'un point de vue quantitatif, c'est-à-dire que nous avons noté dans un premier temps la présence ou l'absence d'indices temporels puis, nous avons sélectionné les élèves qui ont réussi l'élaboration de l'axe du temps selon les critères suivants :

- L'identification de tous les indices temporels ainsi que les événements correspondants.
- Le respect de l'ordre des événements.
- La référence au texte.

Par contre, les réponses au questionnaire ont été analysées d'un point de vue quantitatif pour les questions fermées, d'un point de vue qualitatif pour les questions ouvertes et d'un point de vue quantitatif et qualitatif pour les questions que nous avons qualifiées de combinées<sup>4</sup>.

## Principaux résultats

Les résultats obtenus dans le test confirment que les élèves maîtrisent mieux la lecture des récits linéaires que les récits complexes où l'écriture ne suit pas l'ordre chronologique.



## Résultat de la lecture des trois nouvelles

La lecture de cette figure, confirme que la lecture de la première nouvelle *La parure*, symbolisée par 1, marque le taux le plus élevé de réussite, soit 71,42% par rapport aux deux autres nouvelles qui marquent seulement 24% pour la deuxième nouvelle *Quand Angèle fut seule...* et 40% pour la troisième nouvelle *la diligence de Beaucaire*. De ce fait, nous relevons des taux d'échecs de 76% et 60%.

La réussite dans l'élaboration de l'axe du temps pour la première nouvelle s'explique par la linéarité des événements qui sont présentés dans un ordre chronologique. Par contre, l'échec dans la lecture de la deuxième et de la troisième nouvelle s'explique par le bouleversement de la chronologie qui est marqué soit par des analepses, soit par des prolepses, soit par des enchâssements de micro récits.

En ce qui concerne notre deuxième hypothèse, les réponses obtenues dans le questionnaire révèlent chez les élèves des habitudes de lecture qui sont axées plutôt vers les récits linéaires. Les élèves en sont restés à des souvenirs de récits primaires et canoniques ce qui les a amenés à confondre entre récit et conte. On ne leur a pas enseigné que l'art du récit consiste parfois à bouleverser les événements pour tenir le lecteur en haleine. Ainsi, les représentations que se font les élèves sur la structure du récit, les définitions qu'ils en donnent, les lectures qu'ils en ont faites dans leur vie scolaire et extra scolaire, révèlent des représentations que nous qualifierions de stéréotypées.

### Réponse aux hypothèses

Cette enquête nous a permis de confirmer nos deux hypothèses de départ. En ce qui concerne notre première hypothèse, les résultats obtenus ont confirmé que la non linéarité d'un récit peut troubler, voire empêcher, la compréhension de textes narratifs. En effet, les élèves comprennent mieux les récits linéaires dans lesquels le temps de l'histoire correspond au temps de la narration. Par contre, ils ont des difficultés pour comprendre les récits complexes. Ainsi, ils peuvent même ne pas les comprendre et faire des contresens dans leur interprétation.

En ce qui concerne notre deuxième hypothèse, les réponses recensées dans le questionnaire ont révélé chez les élèves des représentations stéréotypées. Ainsi, ces représentations influent sur la façon d'appréhender les récits lus en classe et entravent leur compréhension. Bien sûr, nous nous sommes appuyée pour valider ces hypothèses sur les réponses majoritaires. Mais, heureusement elles ne sont pas unanimes puisque certains élèves, même dans les conditions actuelles d'enseignement, réussissent à contourner les obstacles et à comprendre le texte littéraire, à avoir des connaissances structurelles et à savoir se servir d'indices discursifs.

### Conclusion

Notre approche, axée sur la lecture du texte narratif au secondaire, a permis de mettre en lumière quelques difficultés rencontrées par des élèves de première année secondaire lors de la lecture de récits littéraires. Au terme de cette recherche, il est nécessaire de revoir l'enseignement / apprentissage du texte narratif en particulier dans sa structure et ses variations. Nous souhaitons que les enseignants prennent en considération les difficultés réelles. Des élèves, qu'ils mènent en classe des activités de prévention et de remédiation. Il est certain que les élèves ont besoin à la fois d'une grande culture linguistique et discursive, mais aussi d'une plus grande culture littéraire, y compris dans leur propre langue maternelle, ou dans les autres langues étrangères. Qu'ils étudient en classe ; comment acquérir cette culture ? La démarche est aussi nécessaire pour leurs professeurs et les formateurs de ces derniers. Le travail sur le récit, s'il est bien mené dans les classes, pourra à la fois réconcilier linguistique et littérature, mais aussi la didactique des diverses langues enseignées à l'école.

Enfin, ce travail de recherche nous a permis de proposer quelques pistes didactiques pour développer une compétence narrative en vue de construire

plus efficacement le sens des récits complexes. Dans une démarche allant du simple au complexe, nous avons proposé de varier les contenus du programme au secondaire, afin de sensibiliser les élèves aux récits complexes. Pour ce faire, des supports variés ont été proposés : bandes dessinées, albums, nouvelles, projection de dessins animés. Ces pistes pourraient ouvrir de nouvelles perspectives de recherche.

## Notes

<sup>1</sup> Nous tenons à signaler que le choix de la classe 1L1 a été fait sans aucun critère de sélection.

<sup>2</sup> Nous avons cité le sexe à titre descriptif, nous n'avons pas retenu la variable sexe.

<sup>3</sup> Les trois nouvelles sont :

- G. Maupassant. *La parure*. 1884.

- Pascal, Mérygeau. *Quand Angèle fut seule...* Recueil de nouvelles : *Bonnes nouvelles*. Éd. Bertrand Lacoste. 1997.

- Alphonse. Daudet. *La diligence de Beaucaire*. Recueil de nouvelles : *les lettres de mon moulin*. 1869.

<sup>4</sup> Nous entendons par questions combinées : les questions qui comportent une partie fermée et une partie ouverte.

## Bibliographie

Adam, J.M. 1985. *Le texte narratif*. Paris : Édition. Nathan.

Adam, J.M. 2001. *Les textes : types et prototypes*. Paris : Edition. Nathan collection fac.

Adam, J.M. et Rivaz, F. 1996. *L'analyse des récits*. Paris : Edition Seuil.

Castellotti, V. et Moore, D. 2002. « Représentations sociales des langues et enseignements ». In *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg.

Doise, W. 1986. *L'étude des représentations sociales*. Apalmonari. Paris, Delachaux et Nestlé.

Genette, G. 1972. *Figure III*. Paris : Edition : Seuil.

Guillemette, L et Lévesque, C. 2006 « La narratologie ». Dans *Louis Hébert* (dir.). Rimouski (Québec) *Signo* (en ligne), pp. 5-10.

Moore, D. 2001. « Les représentations des langues et de leur apprentissage : Itinéraire théorique et méthodologique ». Collection Crédif Paris : Essais-Didier.

Papo, E. et Bourgain, D. 1989. *Littérature et communication en classe de langue*. . Une initiation à l'analyse du discours littéraire. Paris : Hatier-Didier, coll. « LAL ».

Pfeuti, S. 1996. « Représentations sociales » .In *Vous avez dit ...Pédagogie*, n° 42. pp. 1-23. Université de Neuchâtel.

Todorov, T. 1980. « Poétique de la prose ». *Nouvelles recherches sur le récit*. Paris : Edition du Seuil.

Tauveron, C. 1999. « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». In *Repère* n° 19. INRP, pp. 9-38.