

UNIVERSITÉ SAAD DAHLAB DE BLIDA

Faculté des lettres et des sciences sociales

Département de français

Ecole doctorale

MÉMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : Didactique

**PLACE ET FONCTION DU TEXTE LITTÉRAIRE
DANS LES MANUELS DU CYCLE SECONDAIRE
EN ALGÉRIE
(Le cas des manuels de 1^{ère} A.S.)**

Par

LAFRID Sahraoui

Devant le jury composé de :

- | | | |
|--------------|---|------------|
| • A. Bekkat | Professeur, Université de Blida | Président |
| • D. Brakni | Maître de conférences, Université de Blida | Examineur |
| • K. Sahnine | Maître de conférences, Université de Blida | Examineur |
| • M. Rispaïl | Maître de conférences, Université de Grenoble | Rapporteur |

Blida, Novembre 2006

Résumé

Le texte littéraire est, par essence, indispensable à l'enseignement / apprentissage d'une langue. Et surtout si elle est étrangère. Les deux arguments justificatifs sont :

- Le texte littéraire est un texte polysémique ; ouvert sur l'interprétation
- Le texte littéraire englobe tous les types de texte et intègre tous les genres de discours sociaux.

Par ailleurs, dans le manuel scolaire algérien de 1^{ère} A.S., le texte littéraire a une place et une fonction bien déterminées. Or, l'Algérie vient d'effectuer des changements fondamentaux dans son système éducatif. Par conséquent, de nouveaux manuels sont apparus dans le champ didactique, notamment deux en 1^{ère} A.S.

A cet effet, nous nous interrogeons dans notre travail de recherche sur la place et la fonction du texte littéraire dans ces nouveaux manuels.

Notre démarche est doublement comparative : d'un côté, nous comparons les nouveaux manuels entre eux, et d'un autre côté, nous comparons l'ancien manuel avec les nouveaux.

Notre recherche se veut essentiellement descriptive. Nous avons élaboré un cadre théorique qui se réfère à plusieurs méthodes d'approche du texte. Nous avons voulu tester la textualité du texte, en nous basant sur les concepts de la linguistique textuelle vue par J.-M. ADAM et D. MAINGUEUNEAU. Les études sociologiques de R. ESCARPIT, les analyses de PEYTARD ont été exploitées pour cerner le phénomène de l'insertion du texte littéraire (ou de l'extrait) dans l'espace graphique didactique....

Remerciements

- ❖ Ce n'est pas par conformité à la règle du genre que je commence ce travail par un remerciement chaleureux à mon directeur de recherche Mme Marielle RISPAIL. Je le dis sans rhétorique, que sans sa compréhension, ses conseils, sa disponibilité, ce travail n'aurait pas vu le jour. Je salue en elle la lectrice intéressée par les travaux de ses étudiants.

- ❖ Je remercie aussi les membres du jury d'avoir pris la peine de lire et de juger ce travail.

- ❖ Je remercie également Mme Amina BEKKAT, Mme BRAKNI, Mr. GHRIS et tous les enseignants de l'école doctorale année 2005/2006.

- ❖ Je remercie enfin ma petite famille de sa patience et de son soutien moral lors de la réalisation de ce travail.

TABLES DES MATIERES

RESUME

REMERCIEMENTS

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

INTRODUCTION

7

1. LA SPECIFICITE DU TEXTE LITTERAIRE

10

1.1 Introduction

10

1.2 De la définition du texte

10

1.3 De la définition du texte littéraire

14

1.4 La notion de littérature comme notion historique

15

1.5 Le texte littéraire comme « discours »

17

1.6 Le texte littéraire comme ensemble de traits spécifiques

17

1.7 Texte littéraire comme genre

19

1.8 Les genres comme modèles de création et de réception

21

1.9 Texte littéraire et approches théoriques

22

1.10 Texte littéraire et contexte

27

1.11 Conclusion

29

2. L'EXPLOITATION DIDACTIQUE DU TEXTE LITTERAIRE

31

2.1 Introduction

31

2.2 Texte littéraire et savoir méthodologique

32

2.3 La transposition didactique

36

2.4 Le schéma de la communication et transposition didactique

39

2.5 Types de textes, théories du récit et transposition didactique

40

2.6 Texte littéraire et transposition didactique des actes de langage

43

2.7 Les paratextes et didactiques

47

2.7.1 Le nom d'auteur

47

2.7.2 Le titre

47

2.7.3 Le chapeau didactique

49

2.7.4 Le questionnaire

50

2.7.5 Les illustrations

51

2.8 Conclusion

52

3. LA DIDACTIQUE DU TEXTE LITTERAIRE EN F.L.E.

53

3.1 Introduction

53

3.2 Texte littéraire et lecture

54

3.3 Lecture de texte littéraire et compétences

55

3.4 Texte littéraire et altérité culturelle

56

3.5 Texte littéraire et aspects culturels

59

3.6 Conclusion	60
4. LA COMPARAISON DES PROGRAMMES	62
4.1 Introduction	62
4.2 Evolution du système scolaire algérien	62
4.3 Les finalités de l'enseignement dans l'ancien et le nouveau programmes	63
4.4 Les projets didactiques dans les deux programmes	64
4.5 Cadre théorique dans les deux programmes	64
4.6 Les techniques d'expression orales et écrites	65
4.7 Les séquences d'apprentissage dans les deux programmes	65
4.8 Conclusion	66
5. LE TEXTE LITTERAIRE DANS LES MANUELS	68
5.1 Introduction	68
5.2 Considération théorique	69
5.3 Organisation du manuel	71
5.4 Les critères de classification du contenu didactique adoptés dans les manuels	77
5.5 Modes de présence du texte littéraire dans les manuels	77
5.6 Le chapitre littéraire	85
5.7 Statut du texte littéraire dans les manuels	85
5.8 Statut des genres littéraires dans les manuels.	89
5.9 Manuels et littérature algérienne	91
5.10 Manuels algériens et altérité	94
5.11 Manuels algériens et littérature française	96
5.12 Conclusion	101
Synopsis schématique d'un chapitre didactique	103
CONCLUSION	115
REFERENCES	117

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Tableau 1	Tableau de synthèse (les programmes)	67
Tableau 2	Représentation des textes supports à l'évaluation diagnostique	75
Tableau 3	Représentation des textes supports à l'évaluation formative	75
Tableau 4	Représentation des textes supports à l'évaluation formative	75
Tableau 5	Disposition du texte littéraire dans l'ancien manuel	79
Tableau 6	Proportion des textes littéraires dans l'ancien manuel	80
Tableau 7	Disposition du texte littéraire dans le nouveau manuel (sciences & technologies)	81
Tableau 8	Proportion des textes littéraires dans le nouveau manuel (sciences & technologies)	82
Tableau 9	Disposition du texte littéraire dans le manuel (lettres)	83
Tableau 10	Proportion des textes littéraires dans le nouveau manuel (lettres)	84
Figure 1	Représentation des textes littéraire dans l'ancien manuel	80
Figure 2	Représentation des textes littéraires dans le nouveau manuel (Sciences et technologies)	82
Figure 3	Représentation des textes littéraires dans le nouveau manuel (lettres)	84
Figure 4	Représentation du texte littéraire dans le sous-chapitre textes supports à l'évaluation diagnostique	87
Figure 5	Représentation du texte littéraire dans le sous-chapitre textes supports à l'évaluation formative.	87

ملخص

النص الأدبي بطبيعته أساسي في تعليم اللغة و خاصة اللغة الأجنبية. و الدليل على ذلك هو أن :

1- النص الأدبي متعدد المعاني و مفتوح على كل القراءات ،

2- النص الأدبي يتضمن جميع الأنماط الأخرى و تندمج فيه كل أنواع النص و الخطب الاجتماعية

و من جهة أخرى النص الأدبي موجود في المقرر الدراسي الجزائري للسنة الأولى من التعليم الثانوي له مكان و مكانة و وظيفة محددین جدا. لكن الجزائر أجرت مؤخرا تغييرات أساسية في نظامها التربوي و عليه ظهرت مقررات دراسية جديدة خاصة للسنة الأولى ثانوي. ففي هذا الصدد نحن نتساءل في بحثنا هذا على مكان و مكانة و وظيفة النص الأدبي في هذه المقررات.

فنحن نتبنى في هذا البحث طريقة مقارنيه مزدوجة. نقارن المقررات الجديدة في ما بينها و نقارنها مع المقرر القديم.

هذا البحث و صفي في أساسه. و لإنجازه استعملنا نظريات متعددة خاصة بالنص الأدبي؛ فلتوضيح نصية النص ارتكزنا على مفاهيم

لسانيات النص لأصحابها J.-M. ADAM و D. MAINGUEUNEAU و ارتكزنا أيضا على الدراسات النظرية الاجتماعية

لصاحبها R. ESCARPIT ؛ و أما التحليلات النظرية للمقرر لصاحبها PEYTARD استغلت لتوضيح كيفية إدماج النص في الصفحة التعليمية للمقرر الدراسي....

Introduction

L'enseignement d'une langue par le biais du texte littéraire n'est pas un luxe mais une nécessité. Le texte littéraire par définition dépasse toute contingence, celle de l'ici et maintenant. L'écrivain écrit pour l'éternité, et Henri Besse fait remarquer pertinemment qu'on ne lit pas un journal vieux d'un an mais on prend plaisir à lire tel écrivain de l'antiquité.

Cette qualité, le texte littéraire la doit à sa polysémie, à sa richesse inépuisable de sens, qui fait que, par delà l'espace et le temps, par delà même parfois les frontières de la langue, il peut parler à tout le monde. Et à ce titre bien sûr, tout le monde, chaque lecteur peut légitimement, à la lecture, l'investir de ses propres sentiments, le voir, le vivre, le comprendre à sa façon.

Par ailleurs, le texte littéraire utilise également les types et genres textuels à ses propres fins. Si les types et genres textuels sont d'un usage restreint, le texte littéraire inclut tous les types textuels : narration, argumentation, explication, dialogue, description.... tous les genres textuels : le discours politique, le fait divers. Il intègre ainsi tous les autres discours de la société. Ce pouvoir d'intégration est dénommé par Y. Reuter d'un terme assez inhabituel : porosité.

« Il s'agit en l'occurrence de la capacité spécifique des biens littéraires d'intégrer une grande diversité de textes, de thèmes, de méthodologies, de théories, de notions, etc., que ce soit dans la fiction (par exemple tel personnage de chercheur dans ses activités), dans la composition textuelle (par exemple des cartes, discours autres champs...), dans la production (par exemple les règles de mathématiques, de l'Oulipou), dans le commentaire (par exemple les références à la psychanalyse, à l'Histoire, à la

sociologie). » [1]

Ainsi, le texte littéraire a toujours occupé une place dans l'enseignement apprentissage d'une langue.

Notre travail de recherche se préoccupe de l'insertion du texte littéraire dans les nouveaux manuels. Il s'agit, à partir du corpus, de voir comment le texte littéraire se manifeste dans les manuels algériens de 1^{ère} A.S. Il s'agit donc, surtout d'observer quelle place et quelle fonction occupe le texte littéraire dans les nouveaux manuels par rapport à l'ancien .

Nos hypothèses sont les suivantes :

- 1- Le texte littéraire est moins utilisé dans les nouveaux manuels que dans l'ancien.
- 2- Le texte littéraire a une fonction différente de celle qu'il avait dans l'ancien manuel.

Notre travail part donc d'une certaine observation de la réalité didactique dans le contexte algérien. Mais de cette réalité didactique, nous n'avons cependant retenu comme corpus, qu'un aspect des écrits officiels, celui des manuels de 1^{ère} A.S. ancien et nouveau. Nous avons essayé de faire une lecture de ces écrits officiels relatifs aux manuels qui sont en vigueur dans le contexte algérien. Nous les avons comparés dans leur objectif pédagogique. Nous avons comparé les programmes dans leurs finalités, dans leurs étapes méthodologiques et dans leurs contenus respectifs. Ce travail comparatif a guidé l'ensemble de notre démarche.

D'autre part, cette observation d'un certain aspect de la réalité didactique (celui des manuels) ne vise en aucune manière à l'étudier en lui – même, ni même de proposer de nouveaux manuels bien que nous soyons, nous même, concepteur de manuel parascolaire. Notre objectif n'est pas donc d'ajouter de nouveaux manuels ni même d'en proposer des remaniements ou de concevoir un nouveau type de manuel. Les manuels algériens sont souvent remis en cause et il existe pour les amender des instances concernées. Notre objectif est autre comme on l'a signalé.

Pour mener notre travail de recherche, nous avons élaboré un cadre théorique qui se réfère à plusieurs méthodes d'approche du texte. Nous avons voulu tester la textualité du texte (et de l'extrait), en nous basant sur les concepts de la linguistique textuelle vue par J.-M. ADAM et D. MAINGUENEAU. Les études sociologiques de R. ESCARPIT, les analyses de PEYTARD concernant le déploiement scriptural ainsi que d'autres contributions dans l'analyse de l'espace graphique ont été exploitées pour cerner le phénomène de l'insertion du texte littéraire (ou de l'extrait) dans l'espace graphique didactique. Nous nous sommes référés à la notion de paratextualité de G. GENETTE pour manifester le rapport du texte littéraire ou de l'extrait avec son entourage immédiat.

Par ailleurs, nous avons divisé notre recherche en deux grandes parties : une première partie théorique qui s'intitule la lecture du texte littéraire et qui contient 3 chapitres :

- 1- La spécificité du texte littéraire
- 2- L'exploitation didactique du texte littéraire
- 3- La didactique du texte littéraire en français langue étrangère.

La deuxième partie s'intitule : la place et la fonction du texte littéraire dans les manuels de 1^{ère} A.S. et contient deux chapitres :

- 1- La comparaison des programmes
- 2- Le texte littéraire dans les manuels

Ces deux chapitres constituent les observations, les analyses et les conclusions que nous avons effectuées sur notre corpus (les manuels).

CHAPITRE 1

LA SPECIFICITE DU TEXTE LITTERAIRE

1.1 Introduction

Nous allons discuter dans la première partie de ce chapitre de la notion de « texte ». a travers l'interrogation de cette notion et de son statut théorique, nous allons voir comment cette notion est polysémique.

Par ailleurs, la notion de texte est également ambiguë en milieu didactique. Le terme « texte » y est ainsi employé d'une manière qui confond texte intégral et extrait. Nous aborderons aussi en survol la notion de genre pour déterminer son ambiguïté et particulièrement dans le contexte didactique.

Dans les pages de la deuxième partie, nous allons discuter la notion de *texte littéraire*, à travers des définitions émanant de plusieurs théoriciens et chercheurs. Là, également on va constater que les « définitions » sont peu satisfaisantes. Cependant, la spécificité du texte littéraire n'est manifeste que par rapport à d'autres textes à un moment donné de l'Histoire.

1.2 De la définition du texte

Loin de nous la tentative ou la tentation de donner une définition du concept « texte », tentative qui s'avère très périlleuse.

D'ailleurs, cette question n'est pas si pressante pour notre sujet. Les paramètres qui sont retenus dans la définition du concept « texte » concernent surtout notre approche du texte littéraire dans la communication didactique.

En effet, le terme « texte » est polysémique et l'étude du champ de cette notion est problématique. Le texte est-il uniquement « une parole » au sens saussurien du terme ; la réalisation individuelle de la langue par chaque sujet parlant ?

Derrière cette conception, on voit déjà la nature linguistique du texte :

« En termes hjelmsviens, le texte est un système connotatif, car il est second par rapport à un autre système de signification. Si l'on distingue dans la phrase verbale ses composants phonologiques, syntaxique et sémantique, on en distinguera autant dans le texte sans que ses composants soient situés au même plan. » [2]

Remarquons ici que ce qui nous intéresse dans cette définition du texte est la nature linguistique du texte, non l'isomorphisme entre phrase et texte.

Cependant, le texte comme concept est souvent élargi à des pratiques signifiantes qui utilisent d'autres codes ou d'autres langages qui ne sont pas des langues naturelles. La conception de Bakhtine va dans ce sens : « Si l'on prend le texte au sens large d'ensemble cohérent de signes, les sciences de l'art, elle aussi (la musicologie, la théorie et l'histoire des arts plastiques), traitent de textes (les produits de l'art). [3]

Telle semble être aussi la conception de GREIMAS et de COURTES dans une perspective sémiotique : « Les deux termes –texte et discours – peuvent indifféremment être appliqués pour désigner l'axe syntagmatique des sémiotiques non linguistiques. Un rituel, un ballet peuvent être considéré comme texte ou comme discours. » [4]

Mais l'on arrive souvent, même si on élargit le concept texte, à n'étudier que les textes qui utilisent des langues naturelles. Dans ce cas, les textes littéraires occupent une place de choix du moins au départ. Les contes, les nouvelles de Maupassant, le roman chez BAKHTINE, tel est le corpus généralement utilisé :

« [...] nous considérons les textes comme des formes particulières d'énoncés de langue. Cela signifie en premier que les textes de langue naturelle forment l'objet fondamental de la science

du texte et non pas les textes relevant d'autres systèmes « sémiotiques » (codes), comme ceux de la musique, de l'image, du cinéma, de la danse, du geste etc. » [5]

Elargi souvent jusqu'à englober les pratiques signifiantes qui utilisent des langages formels, le concept *texte* se restreint parfois pour désigner les œuvres littéraires ou les œuvres artistiques : « L'emploi pour « œuvre littéraire » ne semble s'établir qu'au XIX^e siècle en même temps qu'une valeur extensive assimilant un objet culturel interprétable à un texte, d'abord à propos de la musique (chez Balzac) [6]

R. BARTHES ne se démarque pas de cette assimilation, mais il lui donne une signification particulière :

« [...] on ne peut, en droit, restreindre le concept de « texte » à l'écrit (à la littérature). Sans doute la présence de la langue articulée (ou si l'on préfère : maternelle) dans une production donne à cette production une richesse plus grande de signifiante ; très construits, puisque issus d'un système très codé, les signes langagiers s'offrent à une déconstruction d'autant plus percutante ; mais il suffit qu'il y ait débordement signifiant pour qu'il y ait texte : la signifiante dépend de la matière (de la substance) du signifiant dans son mode d'analyse, non dans son être. Pour étendre sans limite la considération de la signifiante ; il suffit en somme (pour reprendre un mot de Claudel à propos de Mallarmé) de « se placer devant l'extérieur, non comme devant un spectacle [...], mais comme devant un texte ». Toutes les pratiques signifiantes peuvent engendrer du texte : la pratique picturale, la pratique musicale, la pratique filmique, etc. » [7]

L'acception de la notion est ici plus spécifique. Son champ est généralement la littérature, mais ce n'est pas n'importe laquelle. C'est une littérature qui offre une pluralité de sens (signifiante). Elle est un travail sur la langue (que ce soit pour le scripteur ou le lecteur), elle est une productivité. Elle est également un jeu intertextuel souvent anonyme entre un auteur et texte et texte et lecteur.

Par ailleurs, il faudrait soulever ici une autre question théorique ; c'est la question de l'oralité et de l'écriture. Certains théoriciens semblent appliquer indifféremment la notion de texte aux énoncés oraux et écrits. M. BAKHTINE remarquait : « Le texte (oral ou écrit) en tant que donné premier de toutes ces disciplines [linguistique, philologie...] ou encore d'une manière plus explicite chez V. DIJK :

« Tout d'abord précisons que nous considérons comme « texte aussi bien les textes parlés que les textes écrits (imprimés même si dans le langage courant on utilise le mot « texte » principale-ment pour des textes écrits imprimés. » [8]

Quant à R. ESCARPIT, il différencie le texte (écrit) du discours (oral) ; une acception qui ne se démarque pas de l'acception courante, mais qui suggère le souci méthodologique de l'auteur de distinguer la communication orale de la communication écrite en synchronie et en diachronie : « Afin d'éviter toute erreur de terminologie nous dirons tout de suite que pour nous le langage oral produit des discours , alors que l'écriture produit des textes. » [9]

Cette acception contredit celle de GREIMAS et de COURTES citée auparavant qui considèrent les termes textes et discours comme synonymes.

En fait, de ce qui précède, il est difficile une distinction très nette entre texte et discours. A cela s'ajoute la concurrence des autres termes comme énoncé, message, œuvre...etc.

La différenciation, si elle existe, révèle un choix méthodologique de la part des utilisateurs de ces concepts et ne trouve sa raison d'être que dans ce choix.

La distinction de J.M.ADAM entre texte et discours relève également d'un choix méthodologique :

« En d'autres termes, un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles ; mais surtout comme acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps) ; ce dont rend bien compte le concept de « conduite langagière » comme mise en œuvre d'un type de discours dans une situation donnée, le texte en revanche, est un objet abstrait résultant de soustraction du contexte opérée sur l'objet concret (le discours). [10]

Quant à J.M. SCHEAFFER, il donne une autre acception des termes « texte et discours » :

« La notion de texte ne se situe donc pas sur le même plan que celle de la phrase (ou de propo-

sition, syntagme, etc.). Les structures textuelles, bien que réalisées par des entités linguistiques, constituent des entités communicationnelles [...]. Quant à la relation entre texte et discours, elle dépend évidemment de définition qu'on donne à ce dernier terme. Si on le considère tout ensemble d'énoncés d'un énonciateur caractérisé par une unité globale de thème (topic), on dira qu'il peut coïncider avec un texte (c'est le cas en communication écrite, où une unité communicationnelle et unité thématique coïncident généralement), soit se composer de plusieurs textes (dans une conversation, il y a interaction de deux ou plusieurs discours centrés sur leur thème global respectif et, en général, composés chacun de plusieurs textes, puisque chaque réplique de l'échange constitue une unité communicationnelle, et donc un texte, spécifique). [11]

On le voit le terme discours n'a pas le même sens que celui de BENVENISTE entre autres. Cependant si on appliquait cette acception en didactique, on pourrait distinguer dans la communication didactique plusieurs textes et paratextes dans les discours des acteurs de la communication didactique. Ainsi le discours du scripteur du manuel peut être caractérisé par un thème (contenu didactique à faire apprendre), des textes et des paratextes (titres, chapeaux, questionnaires...).

Si on essaie d'appliquer ce concept de discours selon SCHEAFFER, à d'autres productions des acteurs de la communication didactique, on pourrait dire à propos du discours de l'enseignant, qu'il est composé de plusieurs textes : cours, cours magistraux, répliques à des questions, métatextes qui évaluent et corrigent l'apprenant. Il peut être écrit, ayant le caractère d'un « paratexte » qui se situe en marge de l'écriture de l'apprenant mais avec une valeur illocutoire capitale : évaluer, corriger, orienter...

Le discours de l'apprenant, quant à lui, il se modèle dans les textes : réponses à une question, exposés, et même parfois un texte qui se greffe sur un autre texte, notamment littéraire en l'imitant ou en le parodiant....

Voilà donc comment un concept compris d'une façon particulière peut générer une analyse cohérente qui pourrait être riche. Mais cette analyse n'enlève pas l'ambiguïté du terme discours. R. ESCARPIT, A.-J.GREIMAS, BENVENISTE et

SCHEAFFER, chacun a sa conception des termes texte et discours, ce qui rend problématique une définition rigoureuse et largement partagée.

Peut-être ne faudrait-il retenir de cette ambiguïté dans les définitions des termes que ce qui nous intéresse : Voilà des aspects qui pour nous sont importants :

- Le texte littéraire peut-être écrit ou oral ;
- Il est véhiculé par un système linguistique.

Ces deux aspects, entre autres sont suffisants pour étayer nos analyses ultérieures.

1.3 De la définition du texte littéraire

Le terme « texte » pris au singulier et ayant une acception générique, paraît rattaché au terme « littéraire » comme une expression naturelle, une désignation qui spécifie un ensemble de textes à l'exclusion d'autres.

L'usage commun de ce terme et du terme apparenté « littérature » confirme cette constatation. Le texte littéraire est en rapport avec le phénomène littéraire, ce dernier appelé communément « littérature » apparaît comme allant de soi, comme le confirme TODOROV :

« [...] Nous étudions les œuvres littéraires à l'école, puis à l'université ; nous trouvons ce type de livres dans des magasins spécialisés ; nous sommes habitués à citer les auteurs « littéraires » dans la conversation courante. Une entité « littérature » fonctionne dans les relations intersubjectives et sociales. » [12]

Il existe un fait littéraire qui se déploie dans le champ social : des scripteurs qui écrivent, des lecteurs qui lisent, des critiques qui commentent. Il y a également des lieux de déploiement du fait littéraire, changeant à travers l'Histoire : marchés, cours des princes, cafés, cénacles, émissions littéraires, librairies, bibliothèques, lectures privées et scolaires. Le texte littéraire circule dans un

champ, ce champ est reconnu par la société, et le champ reconnaît le texte littéraire : prix littéraires, consécration. L'école joue un rôle non négligeable dans l'initiation de l'individu à ce texte. La littérature (écrite souvent) est d'abord rencontre scolaire avec le texte littéraire.

Mais la spécificité du texte littéraire reconnu comme littéraire est-elle à rechercher dans le texte lui-même ou en dehors de lui.

1.4 La notion de littérature comme notion historique

Notons pour étayer notre conviction sur la difficulté à définir le texte littéraire, ou du moins à le caractériser, que la conception de la littérature, comme corpus de textes à valeur esthétique, est relativement récente.

Comme on le sait, terme désignant tour à tour, « culture » au sens de « savoir » que possède « l'honnête homme », puis somme de productions écrites dans un domaine d'activités intellectuelles dans une période bien déterminée et enfin le sens que nous lui connaissons aujourd'hui, c'est-à-dire des écrits à valeur esthétique :

«En effet la littérature telle que le comprend encore Voltaire impliquait essentiellement l'appartenance à une élite, une aristocratie intellectuelle. Son antonyme était le public, mot péjoratif qui, précisé-ment, s'est trouvé revalorisé quand le contenu de littérature a changé. Les nouveaux sens qui se greffent à partir de 1770 sur le mot littérature demeurent (d'assez loin d'ailleurs) fidèles à l'idée de l'écriture, mais ils innovent pour leur caractère objectif. La littérature cesse d'être une qualité, une condition, pour devenir le résultat d'une activité, plus tard, un ob- jet d'étude. La hiérarchie restrictive subsiste, mais au lieu de s'appliquer aux hommes, elle s'applique aux œuvres, à l'acte d'écrire, à la publication, en un mot à l'échange littéraire. On n'a plus de la littérature [savoir], on en fait [écrit à caractère esthétique]. [13]

Ainsi la conception de la littérature rejoint celle des « Belles-Lettres », mais avec un écart historique certain. Comme l'affirme R. ESCARPIT, le terme « littérature » épouse toutes les acceptions du terme « Belles-Lettres », mais en englobant des textes non reconnus jadis par les Belles-Lettres : textes prosaïques

notamment romanesques. Et si on suit davantage les constatations de R. ESCARPIT, on pourrait même dire que la notion « littérature » s'est imposée et a évincé le terme « Belles-Lettres » pour des raisons Socio-historiques : la montée de la bourgeoisie et le développement de l'imprimerie.

Mais ce qui nous intéresse ici est que les textes littéraires ne sont pas diachroniquement toujours les mêmes. On le voit, dans l'évolution et l'imposition du terme « littérature », les textes « littéraires » ne sont pas toujours un ensemble de textes à caractéristiques immuables.

D'autre part, le terme de « esthétique » pose problème. Plutôt qu'une caractéristique objective, il désigne souvent un jugement subjectif :

« La première opération est un choix : n'est digne du nom de la littérature que ce qui offre une valeur littéraire, c'est à dire un minimum d'art. ces écrits offrent à l'esprit, au cœur, une jouissance plus au moins vive dans laquelle entre déjà parfois de l'admiration. » [14]

Mais ce jugement esthétique, pouvons-nous dire, n'est pas laissé au commun des hommes pour juger et apprécier le texte dans son aspect esthétique, ou du moins son jugement n'est pas le plus légitime et le plus légitimant des jugements. Ce sont les critiques qui sont les agents de légitimation par excellence du texte, qui font acquérir au texte le qualificatif « littéraire » par leurs appréciations :

« Pour le dire très schématiquement, ce qui est socialement reconnu comme littéraire est plutôt de l'esthétique-lettré. Et cette légitimité est accrue en fonction des relations à l'idéologie propre au champ littéraire qu'incarnent sans doute plus exemplairement les lectures de professionnels qui conjurent soit théorie et esthétisme (cf. Barthes), soit surtout pratique d'écriture et esthétisme comme peuvent le faire les écrivains légitimés (cf. Gracq, Kundera, Sallenave... » [15]

La critique (au sens large du terme) est pour quelque chose dans la transformation du manuscrit en texte imprimé. Ce dernier n'est pas uniquement un support de communication, il est aussi un label de distinction. Le lecteur, à notre époque, reçoit rarement un texte manuscrit.

La légitimation du texte littéraire relève également du support. Le comité de lecture (des critiques), l'éditeur, donnent à l'écrit une légitimité (esthétique) en le laissant s'imprimer.

Ainsi peut-on voir que la définition du texte littéraire se fait d'abord par un jugement extérieur. Par conséquent, le texte littéraire est opposé non seulement aux textes non littéraires, mais également aux « textes moins littéraires » ou « médiocres ».

1.5 Le texte littéraire comme « discours »

Le texte littéraire est un texte véhiculé par une langue naturelle. Il partage avec d'autres textes plusieurs caractéristiques fondamentales. De ce fait, les notions mêmes appliquées aux textes littéraires se trouvent facilement transposables aux textes non-littéraires :

«Lorsque V. Propp analyse le conte populaire russe, forme codée de la culture populaire et du folklore (Propp, 1970), il est loin de se douter qu'il va donner naissance à la sémiotique greimassienne si prégnante dans le champ de l'analyse littéraire (Greimas, 1970, 1976, 1979). Le modèle actanciel, même raffiné à l'extrême, se prête à tout, non seulement à l'analyse du roman, mais à l'analyse de recette de cuisine (Greimas, 1979, p.157-169) aussi bien qu'à celle du discours journalistique ou juridique (Coquet, 1982). Quant aux modèles narratologiques si bien représentés par les travaux de G. Genette (1972) ou R. Barthes (1974), ils s'appliquent tout aussi bien à Proust qu'à l'éditorial ou au reportage de presse (Maldidier/Robin, 1979), qu'au fait divers (Petitjean), 1986. [...]»[16]

Et on peut ajouter que même les procédés littéraires comme la métaphore, les répétitions et même la fiction, ne sont pas exclusivement littéraires.

Impuissance de la théorie à saisir son objet ou difficulté à trouver des caractéristiques intrinsèques qui se généralisent à tout texte ? Remarquons que dans le même ordre d'idées, J.-M. ADAM a tenté de catégoriser un type « poétique » qui s'ajouterait aux autres types de textes : le narratif, l'argumentatif,

le descriptif.....mais il est vite revenu sur cette catégorisation renvoyant « la poéticité » à la structure de surface :

« [...] il me paraît impossible de considérer le type « poétique » comme type de mise en séquence comparable aux cinq autres. Il n'est, en effet, pas prioritairement réglé par la structure hiérarchique de l'ordre des propositions qui définit le mode de structuration séquentielle. Sa spécificité réside probablement dans le fait qu'il est organisé en « surface par un processus de composition qui a le principe d'équivalence (Jakobson 1963 :220) pour loi : « les textes poétiques se caractérisent par l'établissement, codifié ou non, de rapport d'équivalence entre différents points de la séquence du discours, rapport qui sont définis aux niveaux de représentation « superficiels » de la séquence. » [17]

Cette difficulté à identifier le littéraire du non littéraire a été déjà constatée par JAKOBSON. Il remarquait, par un rapprochement géographique propre à son époque, que « la frontière qui sépare l'œuvre poétique de ce qui n'est pas œuvre poétique est plus instable que la frontière des territoires administratifs de la Chine. »

1.6 Le texte littéraire comme ensemble de traits spécifiques

Ce qu'il faudrait remarquer, ici, que déclarer que le texte littéraire est un phénomène inconnaissable au niveau intrinsèque du texte amènerait à mettre des ornières et ne pas considérer les travaux qui ont été faits sur cet objet singulier et pluriel. Si la littérarité n'est pas un phénomène immuable, et si elle ne doit pas être recherchée uniquement dans le texte :

« dans l'impossibilité de reconnaître l'existence de lois, ou même de simples régularités qui seraient propres au discours littéraire, on est ainsi amené à considérer le concept de littérarité – dans le cadre de la structure intrinsèque du texte – comme dépourvu de sens, et à lui conférer, en revanche, le statut de connotation sociale (dont on sait qu'elle varie selon les cultures et les époques : un texte reconnu comme religieux Au Moyen Age – J. Lotman, entre autres, a insisté sur ce point- est reçu aujourd'hui comme littéraire ; c'est à dire que la littérarité doit être intégré dans la problématique des ethnothéories des genres(ou des discours) » [18]

ses tenants proposent quand même des procédures d'analyse qui ne sont pas toutes dénuées d'intérêt lorsqu'on aborde le texte littéraire.

Les critères de la littérarité sont changeants à travers l'histoire. Cette idée semble-t-il n'est pas seulement celle de GREIMAS, mais également de TYNIA NOV, un formaliste russe, si on croit la présentation de ce théoricien par M. AUCOUTURIER :

« Tynianov paraît lui aussi renoncer à toute définition à priori de la littérature pour s'en tenir à la notion purement empirique du « fait littéraire », tel qu'il est attesté sans aucun doute possible par l'expérience du contemporain : « toutes les définitions statiques fixes qu'on peut en donner, écrites, sont balayés par le fait de l'évolution, alors qu'il est de plus en plus difficile de donner une définition stable de la littérature, n'importe vous montrera du doigt ce qu'est un fait littéraire. » [19]

Les formalistes russes le confirment, on peut – sans avoir une définition exhaustive d'un objet – mener des recherches sur cet objet :

« C'est ce que déclare Tomachevski en 1925 en réponse à l'accusation d'éluider la question de savoir ce qu'est l'électricité : « Je répondrai par une comparaison. On peut ne savoir ce qu'est l'électricité, et l'étudier tout de même. D'ailleurs, que veut dire la question : « qu'est-ce que l'électricité ? ». Je répondrai : « c'est une chose qui fait que si on branche une ampoule électrique, elle s'allume », lorsqu'on étudie un phénomène, il n'est absolument pas nécessaire d'avoir une définition à priori des essences, ce qui est important, c'est d'en distinguer les manifestations et de reconnaître leurs liens [...] » [20]

Si les concepts pour identifier le *littéraire* apparaissent comme un agrégat de concepts souvent non généralisable à tous les textes considérés comme littéraire, ils sont cependant d'une efficacité certaine pour caractériser un ensemble de textes par rapport à d'autres. Chaque époque littéraire et chaque culture codifient un ensemble de régularités qui fait apparaître le texte littéraire comme différent des autres textes, même si cette codification n'est jamais définitive.

Le texte littéraire est présent, il est perçu à travers des titres génériques (roman, poèmes, nouvelles) qui nous mettent en contact avec des textes spécifiques nommés littéraires. La disposition typographiques des ces textes

sur les espaces des pages nous permet de distinguer « le poétique » du « non poétique », « le dramatique » ; et même le roman, réputé très prosaïque, a une certaine aire scripturale qui nous permet de le reconnaître. Tout cela est dû, peut-être, à des catégorisations socio- culturelles, mais qu'importe le texte littéraire est là, et ceci nous autorise à parler de lui.

1.7 Texte littéraire comme genre

Tout texte pour Bakhtine est un énoncé dans la mesure où il s'inscrit dans la chaîne de l'échange verbal. De ce fait, il entre dans un mouvement dialogique ou intertextuel. Il se construit à partir des énoncés d'autrui, il peut y répondre et anticiper sur les répliques supposées. Chaque énoncé dialogue avec des énoncés qui l'ont précédé, ou qui l'ont suivi en pressentant leurs réponses virtuelles :

« L'œuvre, [disait Bakhtine] tout comme la réplique du dialogue, vise à la réponse de l'autre (des autres), à une compréhension responsive active, et elle le fait sous toutes sortes de formes : elle cherchera à exercer une influence didactique sur le lecteur, à emporter sa conviction, à susciter son appréciation critique, à influencer sur des émules et des continuateurs, etc. L'œuvre prédétermine les positions responsives de l'autre dans les conditions complexes de l'échange verbal d'une sphère culturelle donnée. L'œuvre est un maillon dans la chaîne de l'échange verbal ; semblable à la réplique du dialogue, elle se rattache aux autres œuvres-énoncés : à celle auxquelles elle répond et à celle qui lui répondent, et, dans le même temps, semblable en cela à la réplique du dialogue, elle en est séparée par la frontière absolue de l'alternance des sujets parlants. » [21]

Le texte n'est jamais une création ex-nihilo. Le locuteur, le scripteur trouve toujours sur son chemin le texte d'autrui. Il peut créer son texte à partir de ce texte, comme il peut le parodier, polémiquer avec lui, le citer... Il sait, d'un autre côté, que son texte pourrait recevoir le même sort, de l'imitation jusqu'au geste signifiant d'indifférence.

Par conséquent, le texte n'est pas seulement la réalisation individuelle du système linguistique, ni même de surcroît la conformité aux règles

grammaticales et à la cohésion-cohérence. Il est aussi et surtout relation à d'autres textes, effective ou potentielle.

Mais le rapport du texte avec d'autres textes peut se concevoir d'une autre manière. Le scripteur écrit son texte non pas uniquement à partir de règles grammaticales, mais également à partir des modèles textuels qu'il a assimilés consciemment ou inconsciemment. Le terme genre désigne ce rapport. G. GENETTE propose un autre terme : architextualité :

« Le cinquième type (je sais), le plus abstrait et le plus implicite, est l'architextualité, définie plus haut. Il s'agit ici d'une relation tout à fait muette, que n'articule, au plus qu'une mention paratextuelle (titulaire comme dans Poésies, Essais, Le roman de la Rose, etc., ou, le plus souvent, infratitulaire : l'indication Roman, Récit, Poèmes, etc., qui accompagne le titre sur la couverture, de pure appartenance taxinomique. » [22]

La question du genre a été une préoccupation majeure dans les études littéraires, notamment traditionnelles. La littérature a été souvent pensée en termes de genres et sous-genres. Ceci avait permis de donner aux phénomènes littéraires une intelligibilité en synchronie et en diachronie :

« Depuis la Poétique aristotélicienne la réflexion sur la littérature tourne autour de la problématique des genres. Les paramètres qui interviennent habituellement dans leur définition sont très hétérogènes : dialogue, roman d'apprentissage, sonnet, comédie d'intrigue... Le romantisme a développé l'idée qu'il existerait des Genres suprêmes (le lyrique, l'épique, le dramatique) qui se spécifieraient eux-mêmes d'une manière arborescente en sous-genres. L'épique, par exemple s'analyserait en épopée, en roman, en conte.... Le roman en roman d'aventures, en roman d'amour, etc. » [23]

Cette classification confond souvent le typologique comme le dialogue, la description, le récit...de nature transculturelle et transhistorique avec les genres proprement dits comme le roman ou l'épopée qui sont soumis à l'évolution historique et à la diversité culturelle.

Cette classification, d'autre part, n'est pas seulement théorique mais historique également. Certains critiques ont contesté les divisions génériques, notamment

Croce et Blanchot ; seul, pour ces derniers, importe le livre littéraire au-delà des divisions génériques abstraites et généralisantes.

Par ailleurs, la mouvance structuraliste ne s'est pas intéressée au problème générique ou pas assez. Rappelons, à titre indicatif, que l'étude générique de Propp sur le conte merveilleux russe a été comprise dans son aspect typologique (le récit) plutôt que générique, voir entre autre les études de BREMOND, de GREIMAS et de TODOROV. Le champ de recherches des structures était souvent le texte « décontextualisé »

Le terme genre est pour GREIMAS, par exemple, un terme présscientifique, noyé dans la contingence historique et socioculturelle :

« L'étude d'un texte littéraire pose inévitablement, [disait Greimas] de manière plus ou moins explicite, le problème de sa situation dans l'univers littéraire sociolectal. Si l'on entend, par « univers littéraire », des classifications de textes correspondant aux dimensions des aires culturelles (ou parfois des limites des sociétés fermées sur elles-mêmes) et ayant la forme d'ethno-taxinomies qui articulent – à l'aide de catégories distinctives et de lexicalisations appropriées – l'ensemble des discours en classe et sous-classes et qui régissent, par la suite, les productions ultérieures de nouveaux discours : et si l'on pense que ces classifications « naturelles » peuvent être explicitées et présentées comme « des théories de genres », on voit qu'en essayant de décrire un texte littéraire, comme celui de Maupassant, il faut commencer par se demander dans quelle mesure on ne décrit pas, en même temps, un texte « réaliste » de la prose française du XIX^{ème} siècle. » [24]

De ce fait, le concept genre apparaît comme une taxinomie faiblement heuristique. Elle est ou bien trop historique ou bien non systématique, se basant ainsi sur des critères éthnolittéraires non généralisables.

Ce qu'il faudrait remarquer, cependant, que les études actuelles ont remis à l'honneur la notion de genre. Cette dernière permet de lire le processus de communication littéraire où le texte littéraire est souvent reconnu par le lecteur à travers l'air de famille qui l'unit à d'autres textes.

Les travaux de TODOROV, « L'origine des genres » par exemple, la traduction des travaux de l'école de Constance sur la réception, la découverte des travaux de BAKHTINE, et ensuite les travaux de MAINGUENEAU ont relancé l'intérêt pour la notion du genre, non seulement comme catégorie d'analyse littéraire mais également comme catégorie d'analyse en science du langage.

1.8 Les genres comme modèles de création et de réception

Par ailleurs, le genre n'est pas uniquement une catégorie théorique, il est aussi un modèle de création. Il se présente sous forme de critères implicites ou explicites.

Le genre littéraire est « une classe de textes » selon TODOROV, mais une classe de textes codifiée à une époque de l'Histoire et dans une culture particulière. Souvent abstrait dans ses critères, il se réalise souvent à travers des textes individuels.

Mais le texte peut se conformer aux règles génériques ou des postures collectives d'écriture comme il peut se démarquer ou carrément s'opposer à elle ; comme c'est le cas d'une certaine littérature moderne. Cette dernière a voulu subvertir la notion du genre ou l'exclure de l'usage. Mais cela n'a pas condamné la notion à la disparition :

« Que l'œuvre « désobéisse » à son genre ne rend pas celui-ci inexistant, on est tenté de dire : au contraire. Et ceci pour une double raison. D'abord parce que la transgression, pour exister, a besoin d'une loi – qui sera précisément transgressée. On pourrait aller plus loin : la norme ne devient visible – ne vit – que grâce à ses transgressions. » [25]

D'autre part, la notion de genre est déterminante dans la réception du texte littéraire. Le lecteur reçoit un texte selon son horizon d'attente constitué de ses lectures antérieures. Un changement d'horizon peut se produire lorsque le lecteur est confronté à un texte composé différemment de son horizon d'attente ; mais le lecteur peut ne pas accepter cette « transgression » des règles du genre

et refuser ce texte nouveau et ne pas accepter le changement d'horizon d'attente.

1.9 Texte littéraire et approches théoriques

Il est vrai qu'on ne peut trouver une définition satisfaisante du littéraire, mais les tentatives pour le caractériser ne sont pas demeurées des tentatives vaines, malgré l'absence de généralisation qui est pourtant un critère essentiel de scientificité. Ces tentatives constituent cependant des procédures utiles pour cerner le littéraire et le comprendre. Les formalistes russes ont essayé de caractériser certains aspects de la littérature en général et du texte littéraire en particulier. Le concept d'étrangeté ou de défamiliarisation a été une tentative pour approcher l'identité du texte littéraire par rapport à d'autres textes. Le texte littéraire « désautomatise » le langage en insistant sur le signifiant, sur l'aspect inédit de l'utilisation du langage :

« Il y a plusieurs façons de rendre perceptible le langage [le mettre en évidence] de manière à ce que le lecteur ne reçoive pas le texte comme un simple moyen transparent de communiquer un message, mais se trouve engagé par la matérialité du signifiant et d'autres aspects de la structure verbale. La déviation ou l'aberration linguistique – la création des néologismes, les combinaisons insolites des mots, le choix des structures non grammaticales ou aberrantes sur le plan sémantiques – sont des formes de mise en évidence utilisés surtout en poésie [...]. Le but et le résultat de cette sorte de mise en évidence du langage, qui produit la perceptibilité des signes en tant que tels. [26]

En effet, cette « désautomatisation » se fait par les procédés de « construction » qui nous font sentir la différence entre un discours quotidien et un poème, un récit banal et un roman : répétition, équivalences, mise en intrigue, récit dans un récit, etc. Ces procédés peuvent exister dans d'autres discours, mais ils sont généralement accentués dans le texte littéraire.

Cet intérêt pour le signifiant, pour le message en tant que tel, a été systématisé par Jakobson dans son analyse de la fonction poétique :

« La visée (Einstellung) du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte, est ce qui caractérise la fonction poétique du langage. Cette fonction ne peut être étudiée avec profit si on perd de vue les problèmes généraux du langage, et, d'un autre côté, une analyse minutieuse du langage exige que l'on prenne sérieusement en considération la fonction poétique. Toute tentative de réduire la sphère de la fonction à la poésie, ou de confiner la poésie à la fonction poétique, n'aboutirait qu'à une simplification excessive et trompeuse. La fonction poétique n'est pas la seule fonction de l'art du langage, elle en est seulement la fonction dominante, déterminante, ce pendant que dans les autres activités verbales, elle ne joue qu'un rôle subsidiaire, accessoire. » [27]

La fonction poétique est déterminante dans la poésie, mais elle est non exclusive. D'autres fonctions peuvent exister ; la fonction référentielle en poésie épique (l'exemple de Jakobson), quant à la fonction émotive, elle est présente dans la poésie lyrique, mais ces fonctions jouent en poésie un rôle un rôle secondaire. De même la fonction poétique peut être présente dans des messages non poétiques comme la publicité, le slogan politique et même dans la conversation quotidienne.

Les équivalences jouent un rôle essentiel dans la manifestation effective de la fonction, poétique ; la sélection caractéristique de l'axe paradigmaticque est projetée vers l'axe syntagmaticque :

« La fonction poétique projette le principe d'équivalence de l'axe de la sélection sur l'axe de la combinaison. L'équivalence est promue au rang de procédé constitutif de la séquence. En poésie chaque syllabe est mise en rapport d'équivalence avec toutes les autres syllabes de la même séquence ; tout accent de mot est censé être égal à tout autre accent de mot ; et de même ; inaccentué égale inaccentué ; long (prosodiquement) égale long, bref égal bref ; frontière de mot égale frontière de mot, absence de frontière égale absence de frontière ; pause syntaxique, absence de pause égale absence de pause. Les syllabes sont converties en unités de mesures, il en va de même des mores ou des accents. » [28]

La définition de Rifaterre évoquée par R. ESCARPIT rejoint celle de JAKOBSON et les formalistes russes dans la mesure où elle considère l'intérêt

pour le signifiant comme caractéristique essentielle du texte littéraire, mais en insistant sur la perspective du lecteur :

« C'est pourquoi, comme le remarque encore Michael Rifaterre, l'auteur essaie de capter l'attention du lecteur en réduisant les possibilités de lecture nonchalante par la multiplication des stimuli nécessaires au déchiffrement des ensembles logographiques : « Et puisque la prévisibilité est ce qui fait qu'un décodage elliptique suffit au lecteur, les éléments qui ne peuvent échapper à l'attention devront être imprévisibles. » [29]

Par ailleurs, on a essayé le texte littéraire stylistiquement, il est un écart, utilisation marquée de la langue :

« on constate alors qu'il existe un second niveau de mécanismes de production déterminant ce que nous concevons d'appeler des « écarts », faute d'autres termes plus adéquat. Ces écarts ont une valeur stylistique représentant en fait la traduction par les possibilités combinatoires propres au discours d'une intention expressive qui constitue un type de méta- signe linguistique. » [30]

Une signification similaire se trouve chez M. BENAMOU : « Ainsi, pour nous, la littérature se définit soit parce qu'elle s'écarte de cette langue courante [...]

D'un autre point de vue, le texte littéraire serait un texte polysémique permettant plusieurs lectures. L'ouverture du texte littéraire s'oppose à la clôture des autres textes :

« Il en est bien autrement de ce genre particulier de message esthétique : dans ce cas l'auteur de former une série de signes qui échappent à la rigide univocité de la communication ordinaire ; il veut que celui qui reçoit soit entraîné dans une aventure interprétative, qu'il interroge les signifiants, les rapporte à leur matrice physique (son, couleur, pierre, métal –en un mot : « matière », qu'il enrichisse le message d'apports personnel, qu'il le charge d'évocation accessoires. » [31]

Par ailleurs, certains théoriciens ont élargi de la littérarité à la fiction. R. WELLEK et A. WARREN ont déjà insisté que la fiction est parmi les caractéristiques essentielles du texte littéraire. Ils ont même généralisé cette caractéristique aux textes qui semblent au premier abord comme non fictif, comme la poésie lyrique :

« C'est évidemment avec les grands genres traditionnels (lyrique, épique, dramatique) que nous sommes au centre de la littérature. Or, dans chacun de ces genres, le signifiant renvoie à un monde fictif,

imaginaire. Dans un roman, un poème ou une pièce de théâtre, les énoncés ne sont pas, au pied de la lettre vrais ; ce ne sont pas des propositions logiques. Il y a une différence cruciale entre un énoncé, même dans un roman historique ou un roman de Balzac, qui semble fournir une « information » sur des événements véritables, et la même information lue dans un livre d'histoire ou de sociologie. Même dans la poésie lyrique subjective, le « je » du poète est un « je » fictif et dramatique. » [32]

Evidemment, le texte littéraire cherche ou bien à rendre son univers crédible, ou bien se soumet aux règles du genre en rendant évident le caractère fictif par rapport aux croyances du lecteur comme cela se manifeste dans le roman de science fiction.

Vraisemblance « réaliste » ou soumission, aux règles génériques qui contredisent l'expérience du lecteur ? Les formalistes russes ont donné à ces phénomènes des dénominations particulières :

« Dans le premier cas (motivation), on justifie l'existence même du livre pour faire encore plus « vrai » : c'est un manuscrit trouvé par hasard, ou une correspondance, ou les mémoires d'un personnage historique. Dans le second, [dénudation] on détruit constamment l'illusion pour rappeler que nous une fiction et qu'il ne faut pas prendre pour la réalité. » [33]

Selon une autre perspective, notamment avec SEARLE, nous sommes dans un texte fictif – qui ne doit pas être confondu avec toute la littérature - devant des actes de langage non sérieux. Le scripteur, le narrateur et les personnages énoncent sans qu'ils aient besoin de soumettre leurs énoncés à l'épreuve de vérité. On pourrait dire qu'un pacte générique réunit le scripteur et les lecteurs : les deux participants à la communication littéraire considèrent l'énoncé littéraire ni vrai ni faux mais fictif. Si le scripteur écrivait « il pleuvait » dans un roman, cela ne veut pas dire qu'il pleuvait effectivement lors de l'écriture du texte, ou même qu'il avait plu effectivement dans l'univers des personnages.

La fiction semble ne pas englober tous les genres littéraires. TODOROV considère comme non pertinent le critère de la « fiction » dans la poésie :

« Serait – ce un hasard que nous appliquons volontiers le mot « fiction » à une partie de la litté-

rature (romans, nouvelles, pièces de théâtre). Mais que nous le fassions beaucoup plus difficilement, sinon jamais, pour une de ses parties, qui est la poésie ? On aurait envie de dire que, tout comme la phrase romanesque n'est vraie ni fausse bien qu'elle décrive un événement, la phrase poétique n'est ni fictive n'est non fictive : la question ne se pose pas dans la mesure même où la poésie ne raconte rien, ne désigne aucun événement, mais se contente, très souvent de formuler une médiation ou une impression. » [34]

Notons d'autre part, que même dans le récit, le fictif n'a pas le même statut lorsqu'on parle d'une autobiographie, d'un roman réaliste ou d'une nouvelle de science – fiction.

Et il paraît même que le fictif dépasserait le littéraire et peut exister là où l'on soupçonne le moins, par exemple dans les situations d'apprentissage d'une langue. Comme le remarquait F. CUREL :

« Il existe ainsi dans la classe quelque chose comparable au texte littéraire, un ordre de l'imaginaire connecté au réel, manifesté par des phénomènes énonciatifs de pseudo-référence. L'entrée en fiction est signalée par des marques linguistiques comme la fréquence d'injonctions telles que « imagine » ou « tu es + identité imaginaire ». ce passage d'une identité réelle à une identité imaginaire ne va pas sans une certaine fluctuation dans la position énonciative qui peut-être perçue à travers du repérage de marques linguistiques, par exemple les pronoms personnels je et tu. » [35]

Cette fiction existe également dans les textes d'apprentissage appelés communément textes fabriqués. Dans ce cas les personnages sont également des « êtres de papiers » à l'instar des personnages littéraires, en dépit d'un certain faire-croire à travers lequel les personnages sont ancrés dans un espace et un temps vraisemblables. Ces textes fabriqués sont construits pour servir l'objectif didactique.

Mais le texte littéraire, ou du moins un ensemble de textes littéraires, notamment fictifs a été toujours mis en rapport avec la réalité. Il faudrait peut-être ne pas prendre à la lettre l'expression structuraliste « être de papier » le texte littéraire est toujours en relation avec le lecteur :

« Chaque tableau, chaque livre renvoie ainsi à celui qui le regarde, qui lit, l'image de ce qu'il éprouve et de ce qu'il vit. Ce qui nous porte vers les œuvres d'art, c'est ce besoin de trou-

ver un écho à nous – mêmes, un sens à ce que nous vivons. » [36]

L'originalité du texte littéraire est son pouvoir de « décontextualisation ». Non seulement, il circule à travers des contextes différents, mais il se laisse approprier par n'importe quel lecteur : identification, convocation de son autorité, adaptabilité à des contextes culturels différents.

Par ailleurs, le texte littéraire peut renvoyer à celui qui le lit ou celui qui l'écrit : le phénomène de « satisfaction imaginaire » des désirs que ce soit pour le lecteur lisant ou l'auteur écrivant si on suit l'analyse psychanalytique. La clôture méthodologique du texte, comme on le voit, n'est qu'un point de vue qu'il faut prendre pour ce qu'il est : une tentative pour cerner un aspect du texte.

Le texte littéraire peut renvoyer à la vie inconsciente de l'écrivain, à son enfance. Les êtres du papier, comme on peut le constater ne sont pas un pure espace graphique. D'ailleurs, ce dernier est toujours une communication d'un sens et donc une potentialité de réponse de la part du récepteur.

D'autre part, le texte fictif peut renvoyer à un référent situationnel. Les théories marxistes se sont évertuées à mettre en rapport les personnages fictifs avec la situation sociale extralittéraire. Le texte littéraire précède même les économies dans sa vision d « correcte » de la réalité comme il a précédé la psychanalyse selon cette vision.

Par ailleurs, comme le signalait Th. ARON, le texte fictif peut-être mis en rapport avec un contexte historique précis :

« [...] Le texte n'est jamais plus ou moins coupé du référent situationnel, et toutes les positions peuvent être occupées à cet égard entre un maximum et un minimum. La littérature « engagée », à côté des mémoires, de l'autobiographie, des correspondances, fournirait les meilleurs exemples du maximum : SARTRE (1948) a développé longuement l'idée que *Le silence de la mer* n'avait revêtu sa pleine signification que dans la conjoncture précise, extrêmement limitée dans le temps, des premiers mois de l'occupation allemande en France [...] » [37]

D'un point de vue du lecteur au cours de la lecture, la question de la « fiction » est relégué au second plan, sinon évacuée. Le texte littéraire l'interpelle toujours, dans ses valeurs, ses expériences et ses désirs, même pour des textes allégoriques ou symboliques.

Ces tentatives pour caractériser le texte littéraire, et d'autres qu'on n'a pas citées, peuvent nous amener à un constat négatif ; il est difficile, sinon impossible, du moins actuellement, de définir le texte littéraire. Plutôt que des définitions, on des approches partielles du (ou des) texte(s). Il leur manque *la généralisation* qui est un principe fondamental de toute constitution d'un « objet » scientifique.

Mais au-delà de cette difficulté à définir le texte littéraire, les diverses approches mêmes partielles ont eu le mérite d'attirer l'attention à certains aspects du texte littéraire.

1.10 Texte littéraire et contexte didactique

A notre époque, le phénomène littéraire est très hétérogène. Par conséquent, et même en synchronie, il est difficile d'identifier un corpus de textes qu'on peut qualifier aisément de littéraire :

« Bien avant ce trouble de l'objet littéraire, des formes de la première culture de masse (avant la primauté absolue des médias électroniques) s'étaient déjà taillé une place de choix au niveau du cercle large de l'institution littéraire, en se conquérant un nouveau public urbain, parmi les femmes, et les couches nouvelles issues de l'industrialisation et de la saga des divers exodes ruraux.

Il s'agit de l'immense domaine de ce qui prendra plus tard le nom de « paralittérature », genres dévalorisés dans l'institution : du roman dit populaire ou populiste, du roman policier au roman d'espionnage et au roman d'aventures en passant par la science-fiction, pour ne rien dire de « la littérature industrielle » de type (Arlequin). » [38]

Mais comme on l'a signalé auparavant, cette difficulté à identifier le littéraire ne présume en rien de son existence au sein de la société sous forme de corpus valorisé. L'école, à travers les manuels, les programmes et les experts a joué souvent ce rôle de médiateur :

« La littérature scolaire compose un corpus clos, signifiant parce qu'il sélectionne et parce qu'il

exclut. Il véhicule une représentation de la littérature comme un ensemble de « grands » ou de « beaux » textes, composant un « patrimoine culturel » qu'il s'agit de défendre et de révéler. » [39]

Mais cette conception élitaire du littéraire se trouve aujourd'hui contestée. Le contexte scolaire s'ouvre également, à notre époque aux textes dits paralittéraires :

« [...] D'un autre côté, on remarque l'émergence croissante depuis une trentaine d'années d'une perspective de type « intégrationniste » ou « relativiste », qui considère la littérature dans « sa sphère de production large » et relève d'une conception « extensive » de la culture [...] » [40]

Cette attitude est une réaction contre l'attitude traditionnelle qui voyait la littérature comme corpus d'œuvres des « grands Auteurs » légitimé par l'institution scolaire. Il était clair, selon cette dernière attitude, que les auteurs n'avaient pas le même statut : Zola est moins important que Balzac, les contes de Perrault ne peuvent voisiner avec les fables de La Fontaine dans un manuel comme celui de « Lagarde et Michard ». quant à Nerval, il a fallu la reconnaissance des surréalistes pour qu'enfin on l'autorise à entrer dans le panthéon des œuvres littéraires « éternelles ».

Cette attitude n'est pas aussi prégnante aujourd'hui. Les manuels algériens de français incluent des textes paralittéraires dans l'apprentissage, même si cet apprentissage n'est pas littéraire.. ainsi peut-on trouver des extraits de bande dessinée, des romans policiers ou de science-fiction. Il y a peut-être une « marginalisation de la littérature classique au profit des textes modernes : trop littéraire ou anachronique peut-être pour enseigner le français ?

Les théories littéraires ont eu une influence certaine sur la manière d'aborder la littérature en classe. Une certaine révérence apparaît dans les approches historiques et sociologiques. La psychanalyse a insisté sur l'auteur qui apparaît, selon cette approche, comme une personne non ordinaire.

En revanche, les théories formalistes et post- formalistes ont insisté sur le texte littéraire comme espace de langage, une dimension souvent omise par les approches contextuelles :

« Cet objet produit [le texte littéraire] est considéré comme un lieu de « travail du langage », c'est-à-dire, où l'on peut percevoir et analyser des effets discursifs singuliers. Travail du langage par le scripteur. Mais scripteur travaillé par le langage. Ecrire est un geste actif / passif, qui par ses traces dans le texte signale son travail. Et ce travail met les niveaux et les éléments d'une langue en question (s). Non pas comme il est convenu d'interroger les faits morpho-syntaxique ou lexicosémantiques d'un document (dans l'exercice de langue ou de vocabulaire), mais de manière très spécifique. La langue est questionnée par les épreuves qu'elle traverse. Non qu'il s'agisse d'imaginer du langage comme « torture » (même s'il en est une aussi), mais bien comme une invention / découverte. Ce qui apparaît d'abord, le plus immédiatement, dans les écarts, tout ce qui fait l'inattendu et les surprises attachantes, par exemple, d'écrire, « l'eau était morte » (Rimbaud), mais surtout dans « l'extranéité », telle que proposée par les formalistes russes. » [41]

Cet intérêt pour la dimension langagière a permis de reconsidérer l'apprentissage littéraire. Le texte est aussi *une écriture*. Il faut reconsidérer l'activité littéraire en classe dans son aspect créatif, résultat d'un labeur.

En définissant ainsi le texte littéraire, comme le fait PEYTARD et les théories contemporaines, ils lui rendent son aspect le plus essentiel : le langage, l'intérêt pour le message en tant que message. Cela, bien entendu n'exclut pas le rapport du texte avec le contexte, biographique, psychologique, historique.

Cette considération du texte littéraire comme espace du langage, comme véhicule et fin en soi, permet, par la transposition didactique, de considérer le texte littéraire comme espace de l'expérience langagière de l'apprenant en contexte didactique et familiarise l'apprenant en contexte didactique et familiarise l'apprenant avec l'écriture.

1.11 Conclusion

Le texte littéraire se distingue par sa différence par rapport aux discours qui circulent dans une collectivité quelconque. Cette différence émane d'une appréciation collective qui n'est pas toujours homogène dans ses jugements esthétiques. De ce fait, il n'existe pas une définition immuable de la littérature ou du texte littéraire.

D'un autre côté, le texte littéraire comme un tout achevé, est fait de différence par rapport à d'autres discours qui circulent dans la vie sociale ; un texte spécifique perçu collectivement. Cette spécificité est sentie collectivement à une époque donnée. Les « définitions » des Formalistes Russes, de JAKOBSON, de PEYTARD ne sont pertinentes que dans un contexte historique déterminé, que par un sentiment collectif de ce qui est littéraire et non littéraire.

Le texte littéraire est donc une activité de lecture qui sans elle il devient un pur objet au sens matériel du terme. Ce texte, transposé en contexte didactique, doit être perçu dans sa différence et dans sa spécificité : texte polysémique à valeur récréative.

Ainsi, le texte littéraire peut-être considéré comme générateur de plusieurs activités et non, pas uniquement en lui – même. Activité élaboratrice du texte par exemple : des brouillons, un avant texte, un texte qui circule au sein de la vie sociale, qui peut s'altérer, perdre son achèvement.

CHAPITRE 2

L'EXPLOITATION DIDACTIQUE DU TEXTE LITTÉRAIRE

2.1 Introduction

L'originalité de l'apprentissage d'une langue quelconque, est non seulement de transmettre un savoir mais aussi et surtout de transmettre un savoir faire de type linguistique et discursif. Pour accroître le rendement pédagogique, la théorie et la pratique didactiques recouraient aux savoirs qu'elles croyaient les plus attestés dans le domaine des sciences du langage. Les théories du langage ont de commun avec la didactique des langues de s'intéresser aux phénomènes linguistiques et langagiers. Par conséquent, la didactique des langues a emprunté les méthodes, concepts et procédures des sciences du langage pour les « appliquer » dans la pratique didactique en classe. C'est l'expert en général et l'enseignant en particulier qui transposent ce savoir en classe. Dans tout ça le texte littéraire, demeure « comme naguère et jadis » - si on emprunte la belle expression de PEYTARD – un prétexte pour appliquer en classe les concepts et

les procédures d'analyse de ces « sciences » qui se remettent en cause de façon systématique.

Lors de nos analyses concernant l'emplacement et la fonction du texte littéraire dans les manuels, nous avons constaté que le texte littéraire figurait comme support aux différentes évaluations pour les nouveaux manuels et support aux exercices de langue pour l'ancien manuel. Cependant ce texte se présente rarement solitaire, sans le renfort et l'accompagnement d'un certain nombre de productions elles-mêmes verbales ou non, comme nom d'auteur, un titre, un chapeau, des illustrations fabriqués aussi par l'expert. Ces éléments ou « paratextes didactiques » entretiennent toujours un rapport de dialogue avec le texte ou l'extrait pour l'annoncer, l'expliquer, l'interroger. De ce fait ils sont dialogiques et intertextuels au sens Bakhtinien. Ils sont interrogés par le didacticien, au même titre que l'extrait et font parfois objet d'apprentissage

2.2 Texte littéraire et savoir méthodologique

Le texte littéraire se réalise par le biais d'un système : une langue naturelle. Tous les niveaux de cette langue apparaissent dans le texte littéraire ; niveaux phonologique, morpho-syntaxique et sémantique, comme le remarque à juste titre M. BAKHTINE :

« [...] derrière tout texte, on trouve le système de la langue, ce qui, dans le texte, y correspond, c'est tout ce qui est répétitif et reproductible, tout ce qui peut –être donnée hors du texte. » [42]

D'autre part, le texte littéraire semble utiliser tout ce que la langue dans son processus textuel peut saisir. Il exploite toutes les virtualités de ce langage fourre-tout selon HJELMSLEV, la langue naturelle. Et on sait que :

« Toute langue peut servir à toutes les fins linguistiquement pertinentes, alors que les autres systèmes de signes sont restreints à des usages spécifiques. Les langues sont aptes à former n'importe quelle signification, et selon la remarquable formule de Tarsky, elles constituent les seuls systèmes par lesquels on peut « s'occuper de l'inexprimable jusqu'à ce qu'il soit exprimé ». les langues peuvent être utilisées pour tout et en toute situation. » [43]

D'un autre côté, le texte littéraire utilise également les types et genres textuels à ses propres fins. Si les types textuels : narration, argumentation, explication, dialogue, description.... tous les genres textuels : le discours politique, le fait divers.... Contrairement à certains genres textuels, le texte littéraire peut mimer les discours sociaux et les actes de langage. Il est apte d'appréhender n'importe quelle expérience verbalisable. Il peut même mettre en scène son propre discours. Il intègre ainsi tous les autres discours de la société.

Ce pouvoir d'intégration est dénommé par Y. REUTER d'un terme assez inhabituel : porosité.

« Il s'agit en l'occurrence de la capacité spécifique des biens littéraires d'intégrer une grande diversité de textes, de thèmes, de méthodologies, de théories, de notions, etc., que ce soit dans la fiction (par exemple tel personnage de chercheur dans ses activités), dans la composition textuelle (par exemple des cartes, discours autres champs...), dans la production (par exemple les règles de ma-thématiques, de l'Oulipou), dans le commentaire (par exemple les références à la psychanalyse, à l'Histoire, à la sociologie ...). » [44]

Ce pouvoir intégrateur de l'espace discursif du texte littéraire a souvent servi la constitution des savoirs disciplinaires, notamment ceux des sciences dites humaines et sociales.

Comme on l'a remarqué auparavant, le texte littéraire est susceptible d'une réaction d'ordre métatextuel ou métalinguistique. Comme tout objet culturel, il

est sujet à jugement appréciatif « intuitif » mais également à une forme structurée de savoir.

Le savoir sur le texte littéraire (et à la littérature en général) n'est pas – il va de soi – une activité récente. En effet comme bien symbolique valorisé, le texte littéraire a toujours suscité une réaction « responsive » discursive.

Notons que le savoir appliqué à la littérature peut – être compris de deux manières différentes :

- 1° un savoir acquis à partir du texte ; le texte communiquer des connaissances, notamment sur des objets en dehors de sa texture,
- 2° et un autre savoir qui se conforme généralement à une méthode, découvre le texte à partir d'un point de vue savant et applique des concepts propre à chaque discipline.

Ainsi le texte a été toujours considéré comme un lieu de savoir sur l'individu, la société, la culture, l'époque ou l'homme en général. Certains écrivains revendiquent même ce rattachement à la communication d'un savoir au nom du réel, de l'idéologie ou du dire vrai.

Certaines tendances, depuis Hegel au moins, considère le texte littéraire comme espace où se déploie un savoir, même si ce savoir demeure pour Hegel inférieur à la connaissance qu'on peut acquérir de la philosophie, ZIMA remarquait :

« L'essentiel, c'est que Hegel ait défini la fonction de l'art à l'aide des critères philosophiques de sa dialectique. Selon lui, l'art, tout comme la philosophie, assume une fonction cognitive qui doit assurer une meilleure compréhension de la réalité. Comme la philosophie (la pensée conceptuelle), l'œuvre d'art doit révéler l'essence derrière les phénomènes [...]. Comme la philosophie, l'art pénètre jusqu'à la vraie réalité, jusqu'à l'essence. L'œuvre d'art réussie sa « grande œuvre », fait apparaître une loi générale (allegemeine Maxime, Hegel) dans un phénomène particulier : dans un caractère, dans une action ou dans une situation. La loi générale, conceptuelle, qui a revêtu une forme particulière, devient alors accessible aux sens. » [46]

D'autre part, certaines tendances marxistes ont souvent considéré le texte littéraire comme un lieu de savoir sur la société, ce savoir peut-être vrai comme il peut-être faux (idéologique) selon cette conception. A partir de cela s'est constitué une hiérarchie axiologique qui scinde les écrivains en deux catégories : 1° ceux qui ont véhiculé un savoir « vrai », « typique » sur la société comme Balzac, 2° et ceux qui ont donné un savoir superficiel « non typique » sur la société comme Zola. Les travaux de G. Lucas sont un exemple de cette vision qui voit le texte comme un savoir sur ce qui déborde sa texture.

Quant à Freud il a révélé l'inconscient dans les écrits des romanciers : un savoir inconscient communiqué par les écrivains sur eux – mêmes ou sur l'individu en général.

Par ailleurs, l'histoire de la littérature traditionnelle a considéré le texte littéraire comme document qui manifeste un savoir hors de lui : sur son auteur, sur la société, sur les valeurs et la culture.

Ces approches qui voyaient le texte littéraire comme un réceptacle d'un savoir ont été stigmatisées au nom de la littérarité, de la polysémie du texte.

Rappelons aussi que les études de Jauss, de Barthes et Eco ont montré que le lecteur peut projeter son savoir à lui dans le texte. L'originalité du texte littéraire est de permettre cette disponibilité à signifier, cette signification n'est pas toujours la même, pour l'auteur et le lecteur ou pour les lecteurs successifs.

Mais peut-être le plus intéressant pour notre propos est de considérer de près l'application d'un certain savoir méthodologique au texte littéraire et sa transposition dans le contexte didactique.

En fait c'est approximativement à partir du XIX^{ème} siècle que le commentaire sur la littérature a pris une forme plus méthodologique, et cela suite au développement des sciences dites humaines et sociales. Ainsi peut-on

constater des savoirs sur la littérature qui empruntent les méthodes, les procédures et les concepts des sciences humaines et sociales : critique (littéraire) historique, critique (littéraire) sociologique, critique (littéraire) psychanalytique, critique (littéraire) linguistique...etc.

Ces sciences – ou exactement ces savoirs savants – pour approcher le flux verbal du texte et lui donner une intelligibilité, recourent à un découpage de la réalité textuelle selon une méthode en appliquant ou en forgeant des concepts qui sont souvent généralisants, essayant par – là de trouver des régularités dans un ensemble textuel.

Cependant le savoir sur la littérature n'a pas toujours bonne presse. On revendique souvent la singularité, l'impressionnisme de l'expérience littéraire contre le savoir sur elle toujours rationnel :

« Certains théoriciens voudraient purement et simplement nier que l'étude de la littérature soit connaissance, et prôner une "création au deuxième degré", dont les réalités aujourd'hui nous paraissent la plupart du temps futiles [...]. D'autres théoriciens, plus sceptiques, tirent des conclusions différentes de ce contraste en littérature et études littéraires : on ne peut absolument pas, disent-ils, "étudier" la littérature. On peut la lire, l'apprécier, y prendre plaisir. Pour le reste, on ne peut qu'accumuler toutes sortes de renseignements "autour" de la littérature. » [48]

Cette revendication de la spécificité de l'expérience littéraire apparaît sporadiquement dans les études littéraires et didactiques. RICARDOU, au début des années soixante-dix du xx^e siècle, revendiquait la primauté de l'expérience esthétique en classe contre les savoirs savants sur la littérature, notamment ceux de l'histoire traditionnelle. L'expérience littéraire en classe revendiquait même sa légitimité contre un certain savoir sur le texte qui la réduit en métatexte, notamment pour l'approche historique :

« Avec la scolarisation de la littérature, la tension entre l'intérieur (l'institution scolaire) et l'extérieur (la littérature) est maximale. L'école réduit la littérature- qui est essentiellement dans le partage social des tâches, un lieu de production et de réception- à un objet de savoirs scolaires. » [49]

D'autre part, peut-être remarquer, ici, que la singularité de la littérature (et le texte littéraire) fait qu'elle n'a pas de science spécifique à elle. Cela est dû probablement caractéristiques de l'objet littéraire difficilement définissable :

« Un premier problème serait donc de savoir s'il existe des propriétés intéressantes que possèdent toutes les œuvres que nous nommons littéraires et qui les distinguent des objets non littéraires auxquels ils ressemblent. Même cette question devient plus difficile dans une perspective tant soit peu historique. » [50]

L'objet « texte littéraire » n'a pas de science propre à lui, sauf peut-être pour une discipline comme la métrique. Cela est dû à ce que le texte littéraire partage avec les autres ensembles textuels les mêmes caractéristiques textuelles. Les sciences humaines (et sociales) sont généralement (et souvent) en rapport avec le texte au sens linguistique et même sémiotique du terme :

« Nous nous intéressons à la spécificité des sciences humaines, dirigées vers les pensées, le sens, les significations, etc., qui viennent d'autrui, et qui sont réalisés et offert au savant uniquement sous les espèces d'un texte (30,282). Le texte (écrit ou oral) comme donnée primaire de toutes ces disciplines [linguistique, philologique, études littéraires] et en général de toute science humaine et philologique (y compris même la pensée théologico-philosophique à sa source). Le texte est cette réalité immédiate (réalité de la pensée et des expériences) dans laquelle seule peuvent se constituer ces disciplines et cette pensée. Là où il n'y a pas de texte, il n'y a pas non plus d'objet de recherche et de pensée [...] » [51]

Si la littérature est d'abord un texte, elle peut faire l'objet d'investigation des sciences qui s'occupent du texte : analyse sociologique (et idéologique) avec Marx, Engels et Lukacs, analyse psychanalytique avec Freud...etc. la capacité d'intégrer des discours sociaux, comme on l'a signalé, par le texte littéraire rend celui-ci perméable à toute « science » qui explore le sens. Le texte littéraire peut reproduire toutes les significations véhiculées par les langues naturelles.

D'un autre côté, et selon la même perspective, les études menées initialement sur des textes littéraires (rhétoriques, sémiotiques,

narratologiques...) se sont avérées facilement transposables, dans leurs méthodes et acquis conceptuels, à d'autres ensembles textuels non littéraires. Qu'on se souvienne des analyses sémiotiques de GREIMAS et ses disciples qui se sont basées sur des textes éthnolittéraires pour passer ensuite à des textes qu'on appelle la littérature lettrée comme ceux de Maupassant, et enfin arriver à appliquer les acquis à des recettes de cuisine...

« Dans le projet sémiotique, qui est le nôtre [Greimas et Courtés], la narrativité généralisée-libérée de son sens restrictif qui la liait aux formes figuratives des récits- est considérée comme le principe organisateur de tout discours. Toute sémiotique pouvant être traitée soit comme système soit comme procès, les structures narratives peuvent être définies comme constitutives du niveau profond du procès sémiotique. » [52]

2.3. La transposition didactique

Dans ce qui a précédé, nous n'avons pas cherché donc la systématisation, mais nous avons préféré insister sur l'hétérogénéité des approches dans les domaines littéraire et linguistique.

Ces approches linguistiques et littéraires ont eu des incidences sur la théorie pratique didactiques, même si ces diverses approches n'ont pas eu la même fortune dans le contexte didactique.

Il s'agit d'une véritable transposition de ces savoirs savants à l'école. Le terme transposition, comme on le sait, est un terme emprunté à la didactique des mathématiques, il a été employé initialement par CHEVALLARD : « Au sens restreint, écrit Y. Chevallard, la transposition didactique désigne donc le passage du savoir savant au savoir enseigné. »

Notons que si on élargit le terme transposition dans le cas de l'exploitation didactique du texte littéraire en classe de langue, on pourrait supposer non seulement une transposition du savoir mais également du savoir - faire linguistique et langagier. La transposition est également d'un texte littéraire

sous forme d'extrait ou de texte intégral entouré de paratextes et de métatextes, transposition également de la lecture en lecture scolaire : lecture oralisée, lecture silencieuse, lecture suscitant des métatextes didactiques imposés.

Mais on doit réserver le terme de transposition au seul savoir savant à propos du texte littéraire transposé en milieu didactique dans ce qui suit. Nous serions par-là fidèle à la conception didactique.

L'école est le lieu de l'enseignement / apprentissage du texte littéraire et du français en général, le savoir (ou les savoirs) les concernant y est souvent imposé.

« En tant que lieu expressément construit pour importer des savoirs, et, surtout, pour les transmettre de manière dirigée, l'école est par contre une institution extraordinaire. Les actes didactiques sont artificiels, en ce sens, par construction, parce qu'on n'y apprend pas naturellement "comme dans la vie", c'est-à-dire par incidence, mais par une guidance intentionnelle extrêmement lourde puisqu'elle commence, comme la T.D. [transposition didactique] insiste largement, très en amont de la classe et continue tout le temps de la scolarité. C'est la spécificité radicale de l'école, si l'on eut, son "artificialité constitutive. » [53]

Signalons encore une fois que dans ce qui va suivre, il ne s'agira pas des savoirs qui ont influencé les méthodologies didactiques : grammaire – traduction, lecture - traduction, méthode audio- orale, S.G.A.V. et méthodologie communicative. Il s'agira surtout des savoirs méthodologiques linguistiques et littéraires qui ont été transposés en contexte didactique et appliqué au texte littéraire.

En fait les sources méthodologiques appliquées au texte littéraire dans les manuels que nous avons analysés sont diverses. Rappelons, cependant que les savoirs transposés en milieu didactique sont souvent les savoirs relatifs aux sciences du langage : sémiotique, théorie de l'énonciation, narratologie.

Cette prédilection pour les sciences du langage dans le domaine didactique s'explique aisément par des préoccupations communes aux sciences du langage et à la didactique du français, des phénomènes linguistiques comme le système des verbes dans la théorie de l'énonciation et la didactique du français, les typologies textuelles et leur relation avec les temps verbaux : les phénomènes de la narration et de la description et leur relation avec les temps verbaux comme le passé simple et l'imparfait intéressent les sciences du langage mais également la didactique du français.

D'autre part, ces sciences du langage offrent à la didactique du français des taxinomies qui peuvent être exploitées dans la classification, la progression et la périodisation de l'apprentissage : enseignement. Le « texte » narratif, le « texte » descriptif, le « texte » argumentatif... jouent le même rôle que les concepts historiques (siècle, époque, courant...) dans la classification de l'apprentissage et sa progression.

D'abord il y a le savoir grammatical traditionnel à partir des concepts, le texte littéraire ou l'extrait sert dans ce cas à discriminer les régularités linguistiques. Rappelons cependant que le nouveau programme algérien a fait passer cet apprentissage dans une deuxième position, laissant la place à l'approche par les compétences. Il y a ensuite les concepts de l'histoire littéraire traditionnelle, ces concepts ne sont utilisés qu'à un niveau supérieur de l'enseignement en Algérie (licence de français). Il y a également transposition des modèles d'analyse, des schémas, des concepts des théories linguistiques et sémiologiques contemporaines : le modèle actanciel de Greimas, les concepts de Benveniste, ceux narratologiques ou paratextuels de Genette ou ceux de la grammaire de texte de Charolles. Le texte littéraire dans tous ces cas peut-être un tremplin pour la discrimination de ces concepts dans la réalité textuelle. Ces concepts décrivent des régularités aux niveaux linguistique, typologique ou énonciatif. Ils sont des instruments didactisés pour approcher et sensibiliser l'apprenant aux faits de langue ou de discours, ils ont donc une fonction heuristique et appartiennent à un savoir explicité sur la langue et sur le discours.

2. 4. Le schéma de la communication et transposition didactique

Le schéma de la communication de JAKOBSON a connu le succès que l'on sait. Issu initialement pour rendre compte de la communication linguistique, ce schéma est vulgarisé en contexte didactique pour servir de base à une thématique.

Par ailleurs, ce schéma a été transposé dans la recherche didactique pour rendre compte du processus et des éléments de la communication didactique. D'un autre côté, il a constitué dans l'ancien manuel un objet d'apprentissage spécifique : chapitre 1 – se présenter-. Il est reconduit dans le nouveau manuel sous une autre forme. Les six éléments de ce schéma sont interrogés dans le texte littéraire pour désigner le scripteur ; le destinataire ; le thème du texte.

D'un autre côté, il a constitué avec la théorie d'énonciation de Benveniste et les types textuels, des modèles explicatifs et classificatoires des contenus didactiques. Ces derniers deviennent même un principe de découpage des projets comme cela apparaît dans le nouveau manuel : Projet 1- Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée ; Projet 2- Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions ; Projet 3 Ecrire une petite biographie romancée.

En effet, le schéma de la communication de Jakobson définit les éléments les plus essentiels dans toute communication verbale. J.- F. HALTE renvoie le succès de ce schéma à sa simplicité, son exhaustivité et à sa capacité d'être généralisable :

« Ce succès [du schéma de Jakobson] peu commun est dû, je crois à la simplicité remarquable du modèle. Six facteurs repérables entrent dans un processus de communication. Six, pas un de plus : le schéma est exhaustif. Il est aussi universel, apte à rendre compte de n'importe quel processus. A cette plasticité remarquable s'ajoute une redoutable praticité : les fonctions, générées par les facteurs intangibles permettent de fonder une typologie des messages. Le schéma permet d'inventorier, de trier, de classer les textes (on s'en sert surtout à l'écrit et ce n'est pas un hasard), bref d'enseigner rationnellement. » [54]

Ce schéma est composé de six éléments. Pour chaque élément correspond une fonction du langage. Nous les reproduisons ici en empruntant le schéma original – ou du moins sa traduction française - :

CONTEXTE
 DESTINATEUR..... MESSAGE DESTINATAIRE
 CONTACT
 CODE

« Chacun de ces six facteurs donne naissance à une fonction linguistique différente »

2.5 Types de textes, théories du récit et transposition didactique

Ce sont la poétique, la sémiotique de Greimas, la narratologie et enfin la linguistique textuelle qui ont accordé plus d'intérêt aux types textuels. Les recherches langagières, notamment sémiotiques, ; avaient commencé à explorer le narratif et à chercher ses critères les plus typiques à travers la découverte et la critique des travaux de Propp sur le conte populaire russe.

D'un autre côté, PH. Hamon, à partir de 1972, commençait à explorer la description et le descriptif. Viennent enfin les travaux de la linguistique textuelle, notamment avec les travaux de J.-M. ADAM où on a essayé de trouver des types textuels (ou des séquences typologiques) à travers les manifestations textuelles concrètes. Par ailleurs, dans une perspective

narratologique, mais plus littéraire, on a voulu étudier le récit dans ses manifestations hétérogènes : discours narrativisé, rapporté, transposé, description...etc.

C'est à partir des contributions de l'analyse du récit qu'on avait essayé de rechercher des discours possibles, des types. TODOROV dans son ouvrage Poétique s'est donné pour objectif non l'analyse des textes particuliers mais un discours narratif (et littéraire) possible, le texte concret ne constitue qu'une réalisation particulière. Ce discours possible peut même englober des textes littéraires futurs non réalisés historiquement :

« La poétique vient rompre la symétrie ainsi établie entre interprétation et science dans le champ des études littéraires. Par opposition à l'interprétation d'œuvres particulières, elle ne cherche pas à nommer le sens mais vise la connaissance des lois générales qui président à la naissance de chaque œuvre. Mais par opposition à ces sciences que sont la psychologie, la sociologie, etc., elle cherche ces lois à l'intérieur de la littérature même. La poétique est donc une approche de la littérature à la fois "abstraite" et "interne. Ce n'est pas l'œuvre elle-même qui est l'objet de la poétique: ce que celle-ci interroge, ce sont les propriétés de ce discours particulier qu'est le discours littéraire : toute œuvre n'est alors que la manifestation d'une structure abstraite et générale, dont elle n'est qu'une réalisation possible. » [55]

Ce souci de trouver des discours possibles ou des types a été très manifeste dans l'approche structuraliste du récit, chez TODOROV, GREIMAS et GENETTE mais également chez BREMOND, où l'effort de Propp dans l'analyse du conte populaire russe a été compris non dans son aspect générique populaire mais dans son aspect typologique (narratif) :

« Le domaine sémiotique qui a connu, lors des dernières années, les progrès les plus notables – ou, du moins, des recherches théoriques et des applications les plus nombreuses – est sans conteste celui de l'analyse narrative des discours. Partie de l'exploitation un peu hâtive de la "morphologie" de Propp, la réflexion sur la narrativité a donné lieu tantôt à des projets de discipline autonome, la "narratologie" par exemple, tantôt à des constructions rapides de "grammaire" ou des "logiques" narratives. C'est que, contrairement à ce qui s'est passé en U.R.S.S ou aux Etats-Unis où les sémioticiens ; tels

que E. Melintsky ou A. Dundes, se sont efforcés d'approfondir la connaissance des mécanismes internes de la narration limitée aux textes ethno-littéraires [...]. » [56]

Ainsi pour Todorov, Brémond ou Greimas ; Propp n'a fait que résumer le conte russe, il a attiré l'attention sur le principe de la succession qui n'est pas à lui seul suffisant pour caractériser la structure du récit. Le deuxième principe – le plus essentiel - est la transformation ou le changement :

« [...] Analysant ainsi les Oies-Cignes, [déjà analysé par Propp] nous aboutirons au résultat suivant : ce conte comporte cinq éléments obligatoires : 1) la situation d'équilibre du début, 2) la dégradation de la situation par l'enlèvement du garçon, 3) l'état de déséquilibre constaté par la petite fille, 4) la recherche et la découverte du garçon, 5) le rétablissement de l'équilibre initial, la réintégration de la maison paternelle [...] Mais si l'on hiérarchise de la sorte les actions élémentaires, on s'aperçoit qu'entre elles s'établissent de nouvelles relations : nous ne pouvons plus nous contenter de la consécution ou de la conséquence. Il est évident que le premier élément répète la cinquième (l'état d'équilibre), et que le troisième en est l'inversion. De plus, le deuxième et le quatrième sont symétriques et inverses : on enlève le petit garçon de chez lui ou on l'y ramène. Il n'est donc pas vrai que la seule relation entre les unités est celle de succession ; nous pouvons dire que ces unités doivent se trouver aussi dans un rapport de transformation. Nous voici devant deux principes du récit. » [57]

A partir de ces considérations sur la structure du récit, se sont constitués des modèles et des schémas qui ont influencé la théorie et la pratique didactiques. Ces modèles et schémas offraient à l'expert des entrées efficaces et économiques aux textes, leur aspect généralisant leur permet de s'appliquer à un ensemble de textes. Les régularités qu'ils prévoient dans les textes permettent à l'expert de classifier son enseignement, d'enseigner ces modèles heuristique, de les appliquer avec les apprenants et d'évaluer le degré d'assimilation de ces modèles dans les épreuves qu'il fait subir aux apprenants.

Dans les manuels qu'on a examinés, la structure du récit est généralement conceptualisée sous forme d'un schéma comportant trois phases : une situation initiale rendant compte d'une partie du texte ou de l'extrait narratif. Cette partie est la première dans la linéarité du texte ou de l'extrait. La

raison de ce découpage est que cette partie est considérée comme la situation d'équilibre :

« Le schéma narratif est constitué de :
La situation initiale qui donne le cadre général du récit (temps, lieu),
 et présente le (les) personnages principal (aux). » [58]

Le deuxième découpage est relatif à la transformation, à la situation de déséquilibre, c'est le nœud selon la théorie classique du récit. Cette partie est généralement suivie par la situation finale, le rétablissement de l'équilibre ou le dénouement (la résolution) selon la théorie classique :

« la perturbation qui déclenche les actions,
 le déroulement des actions,
 la résolution qui est le résultat des actions
 et enfin, **la situation finale** qui clôt le récit. » [59]

Dans cette définition du récit, l'influence du discours heuristique du scientifique est patente, non seulement de la conceptualisation qui rend compte du procès narratif dans sa structure profonde, mais également dans le lexique utilisé : « situation initiale », « situation finale », « perturbation », « résolution » sont des concepts utilisés par la sémiotique narrative et la narratologie structuralistes.

Ce schéma d'analyse est non seulement donné comme discours théorique vulgarisé destiné aux apprenants, mais il est aussi appliqué comme outil de discrimination de la structure du texte concret à travers le questionnaire qui suit généralement le texte ou l'extrait narratif.

D'autre part, ce schéma narratif constitue un arrière-métatexte dans les activités proposées dans le sous-chapitre évaluation diagnostique, du nouveau manuel, concernant les récits lacunaires dans lesquels on supprime une situation du récit et on demande à l'apprenant de la compléter.

Ce schéma peut prendre la forme d'un tableau où l'apprenant est appelé à le compléter, comme cela se manifeste dans le manuel déjà mentionné :

- « Déterminez les parties du récit en complétant le tableau suivant »

	contenus	Résumé du contenu
Situation initiale		
Déroulement des événements		
a- Perturbation		
b- Actions		
c- Résolution		
Situation finale		

Il s'agit de remplir ce tableau en indiquant dans la deuxième colonne le contenu globale de chaque situation, quant à la troisième partie elle est réservée au résumé de chaque phase.

L'activité de résumé est présente presque dans toutes les matrices de textes accompagnant chaque questionnaire.

2.6 Texte littéraire et transposition didactique des actes de langage

Actuellement, on ne considère plus la langue uniquement dans ses aspects systémiques : phonologiques, morpho- syntaxiques et sémantiques. En effet, « la parole » n'est pas un phénomène contingent, trop individuel pour être objet de systématisation.

Les raisons de cette rupture épistémologique dans les sciences du langage sont multiples.

La découverte des travaux de Bakhtine, notamment en ce qui concerne le *dialogisme* et la translinguistique, n'est pas tout à fait étrangère à cette rupture. D'autre part, « et selon une autre perspective, E. Benveniste a accordé une attention particulière à l'énonciation lorsqu'il a analysé le système des temps grammaticaux français et les indicateurs. Ces derniers, par exemple, ne peuvent avoir leur pleine signification qu'utilisée dans une énonciation.

Les études de Austin et Searle concernant les actes de langage (appelés aussi actes de discours ou actes de paroles) ont attiré l'attention sur le

phénomène que la langue (en fait l'utilisation de la langue) n'est pas seulement structure ou représentation mais fonction et cation.

« La langue » comme objet abstrait n'est qu'un découpage de la réalité linguistique qui aide certainement à comprendre le langage verbale mais qui n'existe nullement comme fait empirique autonome. La langue, en fait, est toujours réalisée par des actes de langage qui nécessitent une situation d'énonciation - même si ce dernier terme ne relève pas de la terminologie de Austin et Searle - Cette situation d'énonciation englobe des éléments essentiels pour l'interaction verbale : un énonciateur qui utilise la langue pour communiquer une intention : pour représenter un état de monde, pour changer une réalité, pour agir ou influencer. En effectuant les actes de langage, l'énonciateur s'engage à être sincère en adaptant l'acte de langage à la réalité du monde ou en s'engageant à se conformer à l'acte de langage proféré.

La langue se réalise donc par des actes de langage dans une situation particulière, mais aussi à travers un rituel de paroles, de la possibilité de préférer tel acte ou tel acte de langage, des conditions de succès ou d'adaptation de l'acte de langage à la situation d'énonciation. L'acte de parole (ou la parole) n'est pas donc exclusivement individuel, comme semble le soutenir Saussure, mais il est aussi social ; se conformant par-là à des codifications socio- linguistiques qui rappellent sans doute les normes génériques de Bakhtine. Ces normes se superposent aux règles grammaticales. Les actes de langage ont donc un contexte de déploiement ou un contexte pragmatique selon l'expression de VAN DIJK :

« Le contexte pragmatique se compose de tous les facteurs psychiques qui déterminent systématiquement l'adéquation des actes de langage. Ce sont, entre autres, le savoir, les désirs ou la volonté, les préférences et les jugements des usagers de la langue et d'autre part les relations sociales (par exemple, relation d'autorité et d'amitié). Dans certains cas, il peut exister également des restrictions institutionnelles à l'accomplissement d'actes de langage (arrêter quelqu'un , rendre un verdict de non lieu, faire passer un examen...). » [60]

D'autre part, les actes de langage s'effectuent aussi dans une situation d'interlocution, le locuteur s'adresse à un interlocuteur en ayant l'intention de communiquer : d'affirmer, d'interroger, de remercier...etc. en fait, l'autre est toujours présent dans la situation d'énonciation (écrite ou orale), sa réponse est toujours potentielle, ce qui peut conduire au succès ou à l'insuccès de l'acte de langage :

« Dès lors que le langage n'est plus conçu comme un moyen pour les locuteurs d'exprimer leurs pensées ou même de transmettre des informations mais plutôt comme activité qui modifie une situation en faisant reconnaître à autrui une intention pragmatique ; dès lors que l'énonciation est pensée comme un rituel fondé sur des principes de coopération entre les participants du procès énonciatif ; l'instance pertinente en matière de discours ne sera plus l'énonciateur mais le couple que forme le locuteur et l'allocutaire, l'énonciateur et son co-énonciateur, pour reprendre un terme d'A. Culliolli. Le Je n'est que le corrélat du Tu, du Tu virtuel ; le présent de l'énonciateur n'est plus seulement celui de l'énonciateur mais un présent partagé celui de l'interlocution. » [61]

Comme on peut le voir, la théorie des actes de langage insiste sur l'aspect communicatif. Cet intérêt pour cet aspect, elle le partage avec d'autres théories qui ont succédé au structuralisme. Cette « ambiance méthodologique » qui insistait sur l'aspect résolument communicatif de la langue n'a pas manqué d'influencer la théorie et la pratique didactiques. On ne voudrait pas, selon cette perspective, enseigner le français mais enseigner « à communiquer en français ». la composante linguistique ne constitue qu'un niveau de la compétence de communication qui englobe d'autres composantes à savoir : une composante discursive, une composante référentielle et une composante socioculturelle.

En effet, parler une langue, notamment étrangère, consisterait à émettre des actes de langage dans un contexte pragmatique adéquat.

Dans la citation qui suit, S. MOIRAND montre clairement comment les tendances méthodologiques « communicationnelles » ont influencé la didactique à partir des années 70 du xx^{ème} siècle :

« La didactique des langues des années 70, parallèlement d'ailleurs au déclin des théories dominantes de la décennie précédente, a alors redécouvert d'autres champs d'études de la linguistique en Europe qui ont paru mieux correspondre à son propos : d'autre part, les recherches qui essayaient de dépasser le cadre de la phrase et qui, étudiant les discours, furent vite obligées de prendre en compte des facteurs socioculturels et idéologiques (Robin 73, Maingueneau 76), d'autre part, les études philosophiques analytiques de l'école d'Oxford sur l'intention de communiquer, les effets de la communication et le langage comme action sur l'autre (Searle 69, Austin 62, Strawson 71). Cependant, si enseigner une langue, c'est enseigner à communiquer, sans doute vaut-il mieux se référer à des champs théoriques qui s'occupent du fonctionnement des communications sociales, c'est-à-dire soit des interactions verbales dans des situations langagières définies telles que la conversation par exemple (Gumperz et Hymes 72 et les travaux des éthnométhodologues), soit des corrélations entre variations linguistiques et des paramètres sociologiques (Labov 72). » [62]

Pour exemplifier ces concepts théoriques, nous allons choisir des exemples du contexte didactique algérien, comme on a l'habitude de le faire durant tout le travail que nous menons dans cette partie théorique.

Signalons d'abord le terme « acte de parole constitue un principe de classification des « chapitres » didactiques : dialoguer ; argumenter ; raconter... Cette conception communicationnelle de l'enseignement / apprentissage des langues se constate même dans la formulation des titres des chapitres didactiques. Ces derniers sont formulés à l'infinitif, comme le montrent les exemples précédents, témoignage, peut-être d'une conception de l'apprentissage de la langue comme intervention de l'apprenant, intervention qui se réalise par des actes de parole.

On l'a déjà remarqué au début de ce chapitre, le texte littéraire possède cette capacité d'« intégrer » tous les procédés de la langue et des discours. Par conséquent, il est capable d'intégrer notamment pour le récit fictif, tous les actes de langage qui peuvent se manifester dans les pratiques langagières ordinaires ; c'est cette « porosité », selon le terme de REUTER, qui le rend facilement utilisable dans l'apprentissage / enseignement des langues.

En effet, le texte littéraire peut- être un prétexte pour apprendre les actes de langage, qu'on appelle « les actes de parole » utilisant ici la même terminologie que celle de la pratique didactique comme le montre l'exemple tiré d'un questionnaire didactique :

- « Quels sont les deux interlocuteurs ? Quel est le rôle de chacun d'eux ?
- En quoi la situation d'énonciation complète –t-elle la situation de communication ?
- Remplissez le tableau suivant qui met en évidence les intentions du sociologue :

Questions appelant des informations	Questions servant à maintenir le contact

- "Pourriez-vous revenir à vos débuts ?" : quel est l'acte de parole manifesté dans cette phrase? »

2.7 Les paratextes et didactiques

2.7.1 Le nom d'auteur

Le premier paratexte qu'on peut aborder est le nom d'auteur. Dans les manuels, il est souvent indiqué à la fin de l'extrait ou du texte cité. Il est rarement cité seul, le titre de l'œuvre le suit, parfois avec la mention de la maison d'édition. Dans des cas très rares, le titre de l'œuvre précède celui de l'auteur. Parfois, le nom de l'auteur mentionné en fin de l'extrait est précédé de l'expression « d'après », une mention de signaler au lecteur que le texte n'a pas été restitué fidèlement et a été transformé par le didacticien.

Scripturalement, le nom d'auteur, en fin de texte cité, est généralement aligné à droite. Sa présence typographique est discrète : la dimension des lettres est plus petite que celle de l'extrait ou du texte cité.

Par ailleurs, la mention du nom d'auteur a une fonction d'authentification : cet extrait ou ce texte appartient à un auteur bien déterminé. De ce fait, le texte littéraire, à l'instar des autres textes tirés des autres sphères de la communication verbale, se distingue, entre autre, du texte fabriqué, par la mention du nom de l'auteur à la fin du texte ou de l'extrait ou du texte cité.

D'autre part, en classe, le nom d'auteur peut constituer une entrée, un thème de recherche qui sera suivi par des informations sommaires sur la biographie de l'auteur et les titres de ses œuvres.

2.7.2 Le titre

Le titre d'une œuvre est paratexte linguistique qui relève de l'ordre du scriptural. Cependant, il peut-être oralisé dans une lecture à haute voix, il constitue par là le seuil de l'oralisation du texte écrit.

Comme paratexte, il entretient avec le texte qu'il désigne un rapport de voisinage scriptural. Ses entailles scripturales et son emplacement le distinguent du corps du texte :

« Avant même d'être (le résumé d') un contenu sémantique, le titre est l'objet d'une mise en espace typographique (forme, grandeur et espacement des caractères) et topographique (place dans l'air scripturale de la page). »

Par ailleurs, le titre entretient avec le texte qu'il désigne et devance une relation textuelle étroite contrairement aux autres paratextes, il anticipe sur le contenu du texte et il peut suggérer le genre. Ceci a amené certains linguistes à utiliser des notions de cohésion textuelle comme l'anaphore et la cataphore pour expliciter la relation entre le texte et son titre. L'analyse de J.-M. ADAM en est un exemple :

« [...] Fonction II : Il [titre] évoque et informe sur le contenu du texte qui le suit. En ce sens on peut parler d'une FONCTION CATAPHORIQUE : le titre annonce un contenu d'information, contenu de l'article ou "contenu" du poème. » [63]

En classe, on accorde souvent une attention particulière au titre. On l'analyse, on le met en rapport avec son texte, comme le montre l'exemple suivant :

- 1- « Dans le titre, la conjonction de coordination "et" peut- elle exprimer l'addition ?
- 2- Quel sera le contenu du texte d'après les indications que donne le titre ? »

Les textes supports à l'évaluation diagnostique ou formative sont souvent titrés. Par ailleurs, on peut demander aux apprenants de trouver un titre au texte. Parfois même, à partir du titre, on demande aux apprenants de produire un texte. Comme le signalait H. RUCK :

« On dispose de deux méthodes (connues) [concernant l'enseignement du titre] :
 1°- On donne un titre et on laisse les apprenants deviner de quel contexte il s'agit (procédure déductive) ou bien,
 2°- On propose un titre et on laisse chercher un intitulé adéquat (procédure inductive) ;
 [...] » [64]

Les exemples suivants le montrent :

« [...] Assurez la mise en page :
 Trouvez un autre titre au texte,
 Trouvez d'autres sous-titres pour marquer les parties du texte. »

2.7.3. Le chapeau didactique

Le terme « chapeau » est peut- être une métaphore figée empruntée vraisemblablement au lexique vestimentaire. Il désigne dans l'écriture journalistique et didactique des manifestations textuelles qui se situent à la frange du texte proprement dit pour l'annoncer ou le prolonger.

Le chapeau didactique est dépendant du texte ou de l'extrait qu'il précède. Dans chaque livre didactique, le chapeau a une identité scripturale. Dans les manuels qu' on a examinés, les chapeaux sont écrits en italique, la dimension des lettres est plus petite que celle de l'extrait et la justification des lignes moins longue à gauche de la page. Un espace blanc sépare de

haut en bas nettement le chapeau de l'extrait. Ce blanc, il va de soi, est plus important que celui qui sépare les lignes du chapeau entre elles.

Le chapeau est un texte court, non seulement dans sa matérialité scripturale mais également comme résumé d'un texte plus long que lui. Il globalise un texte-source et supprime les détails.

Le chapeau est un paratexte qui résume *in absentia* le cotexte précédent l'extrait dans le continuum originel. Il anticipe également sur le contenu de l'extrait en le présentant sous une forme globale.

De ce fait, le chapeau est une macroproposition ou un nombre limité de macropropositions qui paraphrasent un texte ou une partie d'un texte en éliminant les détails, et en essayant d'être fidèle au contenu sémantique, tout en créant un texte formellement différent :

« On sait que, par principe, l'activité résumante admet que tout texte peut faire l'objet d'une réécriture fondée sur un double principe d'économie et de fidélité : économie en ce sens qu'il s'agit de faire disparaître du texte initial un certain nombre d'éléments considérés comme secondaires, fidélité dans la mesure où il ne s'agit pas d'altérer le noyau de sens qui doit subsister au terme de cette opération de transformation, un jugement d'identité pouvant alors être porté sur le texte-source et sa réécriture. » [65]

En classe, il est pris au même titre que l'extrait ou le texte littéraire. Il est observé dans sa forme et dans son contenu. Il peut même faire l'objet d'apprentissage, comme le montre les exemples suivants :

- 1- « Quels renseignements nous donne le chapeau sur la situation de communication ? (manuel: p. 74)
- 2- Imaginez un chapeau qui introduirait ce récit. »

2.7.4. Le questionnaire

Interroger ou questionner sont autant des actes comportementaux que linguistiques. Dans une acception plus générale, l'interrogation ou la question

peut- être synonyme de recherche à résoudre un problème ou une problématique. Interroger, c'est chercher à s'informer même s'il n'est pas toujours nécessaire de poser des questions ou des interrogations explicites.

Tout au long de l'Histoire de l'enseignement, la question est omniprésente dans la communication didactique :

« De temps immémoriaux, c'est par la question que le professeur établit la communication en classe.

L'histoire de la pédagogie en offre de multiples exemples, à commencer par Socrate qui, par ce

moyen, guidait son élève vers la découverte de la vérité [...]."

La classe de langue étrangère semble bien devoir être le lieu privilégié de l'échange des questions et

réponses [...]. » [66]

Mais on reproche à la question didactique son caractère non sincère : le locuteur didacticien s'adressant à l'allocutaire élève connaît déjà la réponse. Le dialogue ainsi entamé est un pseudo- dialogue :

- « Tout d'abord, il n' y a ni de véritable demande d'information ni de véritable réponse, puisque le demandeur connaît la réponse au moment où il formule sa question ;
- En second lieu, l'analyse des conversations authentiques prouve à l'évidence que les dialogues scolaires en langues étrangères ne respectent aucune des règles des échanges de la vie quotidienne. » [67]

Cependant, la question didactique comme « fausse » question peut-elle être évitée ?

Comment peut-on évaluer, tester, corriger, éveiller la curiosité et même motiver sans se poser des questions et des « fausses » questions ?

Toutefois, créer un véritable dialogue avec des vraies questions est cependant possible dans le contexte didactique : débat entre apprenant par exemple. Et c'est ce que nous envisageons de proposer dans un travail ultérieur.

Notons également que la question n'est pas toujours posée par le didacticien, elle peut- être posée par l'apprenant. Dans ce cas, il ne s'agit pas de « fausses » questions mais des questions véritables qui peuvent être le signe d'une véritable autonomie de l'apprenant.

2.7.5. Les illustrations

On a eu déjà l'occasion de le remarquer, le texte littéraire est généralement défini comme texte scriptural. Mais le recours au langage iconique n'est pas absent. L'image accompagne ou seconde parfois l'écriture.

Dans certains genres considérés comme paralittéraires comme la bande dessinée, le liage de l'image et de l'écriture est indispensable pour caractériser le genre.

L'image est une icône au sens sémiotique du terme, c'est à dire :

« Un signe qui renvoie à son objet en vertu d'une ressemblance, du fait que ses propriétés intrinsèques correspondent d'une certaine façon aux propriétés de cet objet. Comme Morris (1946 : 362) devait le dire plus tard, un signe est iconique dans la mesure où il possède les propriétés de son denotatum. De sorte que sont des icônes une photocopie, un dessin, un diagramme, mais aussi une formule logique et surtout une image mentale. » [68]

Dans les manuels qu'on a examinés, l'image est fortement présente. Elle peut-être une photo dans les nouveaux manuels ou un dessin dans les anciens manuels. Son rôle est d'illustrer, de doubler le sens du texte écrit. Elle prolonge le texte en traduisant son thème ou l'un de ses sous-thèmes.

Comme elle peut-être un support à une matrice de texte dans l'évaluation formative, pour développer une compétence d'expression orale ou écrite, comme le montrent les exemples suivants :

1. « Observez attentivement ce dessin de Slim puis, sur le modèle du texte de Buzzati "Le chef", rédigez un portrait original ou caricatural de cet homme. (Manuel: p.172).
[...]
1. Que représente l'image ? Quelle impression se dégage d'elle ?
2. Quel rapport voyez-vous entre :
 - l'image et le titre du petit énoncé qui l'accompagne ?
 - l'image et l'énoncé lui-même ?

- le titre et l'énoncé ? »

2.8. Conclusion

En dépit des changements des paradigmes « scientifiques » transposés en milieu didactique, le texte littéraire demeure toujours un tremplin pour l'application des concepts, méthodes et procédures. En effet, la capacité du texte littéraire d'intégrer n'importe quel phénomène verbalisable fait de lui un support d'apprentissage inégalable et très apprécié par les experts.

D'un autre côté cela profite non seulement aux savoirs savants mais aussi à la didactique des langues qui transpose ces savoirs et qui cherche toujours des supports pour exemplifier ses concepts, notamment à partir de textes disponibles comme le texte littéraire.

Par ailleurs, le texte littéraire (ou l'extrait) ne se présente jamais seul dans les manuels. Il est toujours soigneusement entouré d'un *discours d'escorte* qui le fait fonctionner. Ce discours, ou paratextes, ne tire sa cohérence et sa cohésion que par rapport au texte ou à l'extrait présenté.

Chaque catégorie de ces paratextes didactiques a son identité scripturale et textuelle qui le différencie des autres paratextes didactiques et de l'extrait.

Notons, enfin, que ces paratextes constituent en classe une source d'information qui peut-être indispensable pour des stratégies d'apprentissage.

CHAPITRE 3

LA DIDACTIQUE DU TEXTE LITTÉRAIRE EN F.L.E

3.1 Introduction

Le texte littéraire a toujours occupé une position dans l'enseignement / apprentissage d'une langue. Toutefois, « l'autarcie » du texte littéraire semble être une nécessité théorique plutôt qu'une réalité empirique. Le texte en général ne trouve sa plénitude qu'à travers la lecture. Le texte littéraire en particulier exige la lecture, la saisie du signifiant – auquel ce texte accorde une importance primordiale – ne peut – être effective qu'à travers la lecture.

Paradoxalement, dans la perspective didactique, la genèse de tout processus lectoral trouve son origine à l'école que ce soit pour la lecture littéraire ou autre... ce milieu dit « artificiel » est souvent le premier déclencheur des activités lectorales considérées comme « naturelles », c'est-à-dire situées en dehors de l'apprentissage en classe.

Cependant, l'enseignement / apprentissage de la lecture à travers le support « texte littéraire » peut- être entravé par des facteurs liés soit à l'apprenant de la langue étrangère, soit à la particularité du texte littéraire ou soit au contexte spécifique dans lequel est enseigné cette langue.

3.2. Texte littéraire et lecture

Le texte littéraire, comme tout texte, peut- être considéré comme « une unité communicative ». Sa signification n'est que virtuelle, elle ne se réalise qu' à travers un acte concret : la lecture. Déjà dans les années trente, Ingarden et Mukarovsky différenciaient le texte comme matière et sa concrétisation comme objet esthétique par la lecture :

« Mukarovsky (1939) démontra que le texte littéraire est en même temps un signe et une structure de signes, et qu'il représente en outre une valeur. Si le texte est conçu comme un signe, deux aspects peuvent être distingués : le symbole externe ou signifiant, qui représente une signification, et la signification représentée ou signifié. L'œuvre littéraire ne peut être réduite à son aspect matériel, puis que le texte matériel, qui selon la terminologie de Mukarovsky est artefact, n'est investi de signification que par l'acte de perception. » [69]

avec un style imagé, J. P. SARTRE ne disait pas autre chose lorsqu'il compara le texte littéraire à une toupie qui n'existe qu'en mouvement. Ce mouvement est la lecture :

« [...] l'objet littéraire est une étrange toupie, qui n'existe qu'en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s'appelle la lecture, et elle ne dure qu'autant que cette lecture peut durer. Hors de là, il n' y a que des tracés noirs sur le papier. » [70]

On peut donc parler d'un texte que s'il est concrétisé, c'est-à-dire relayé par l'acte de lecture. A travers celui-ci, le texte littéraire quitte sa qualité d'objet matériel pour devenir signification et communication de la communication.

« [...] 1°) tant qu'il n'est pas "concrétisé" dans une lecture donnée, le texte littéraire est un produit achevé, un message purement virtuel ;
2°) considéré en lui-même, le texte n'est qu'un ensemble d'indéterminations, d'ouvertures de sens que seule la collaboration active d'un lecteur peut transformer en système de signification. » [71]

En milieu didactique, le concept lecture est compris dans son double sens : lecture compréhension et activité méta textuelle qui en résulte.

L'école a pour mission d'enseigner la lecture, la lecture déchiffrement mais aussi la lecture en général :

« La lecture n'est pas une activité "naturelle" : elle représente le fruit d'un travail au terme duquel le sujet lisant (à des fins au reste variées : informatives, communicatives, esthétiques, culturelles, symboliques, cathartiques, etc.) s'insère avec plus au moins de bonheur dans une relation au langage, au savoir et à l'imaginaire. » [72]

3.3. Lecture de texte littéraire et compétences

La lecture est rencontre avec des traces écrites qui sont des signes virtuels. Ces signes doivent être identifiés par le lecteur pour que le texte trouve sa plénitude. Cela exige donc une compétence linguistique et scripturale.

L'école est considérée à notre époque comme le lieu privilégié de l'apprentissage de la lecture, la lecture déchiffrement d'abord, mais aussi premières rencontres avec des textes littéraires. L'école crée également des lecteurs compétents qui peuvent être des lecteurs potentiels hors du contexte didactique.

La lecture nécessite l'apprentissage ou l'acquisition d'une langue mais aussi du langage écrit. C'est généralement à l'école au sens large du terme que s'effectue cet apprentissage ou du moins elle est un passage obligé.

Dans le cas d'une langue maternelle, l'apprentissage de la lecture est secondé par l'acquisition de la langue en milieu parental comme le confirme J. GIASSON :

« Les connaissances que possède le lecteur sur la langue lui seront d'une grande utilité dans la compréhension de la lecture. Il existe quatre catégories de connaissances sur la langue que l'enfant développe de façon naturelle dans son milieu familial, et ce avant d'abord l'apprentissage de la lecture.

- Connaissances phonologiques; distinguer les phonèmes propres à sa langue. [...]

- Connaissances syntaxiques : ordre des mots dans la phrase [...]
- Connaissances sémantiques : connaissances du sens des mots et des relations qu'ils entretiennent entre eux. [...]
- Connaissances pragmatiques : savoir quant utiliser telle formule, sur quel temps parler à telle personne, qui vouvoyer, quand utiliser un langage plus formel...[...]. » [73]

Mais dans une situation d'apprentissage du français langue étrangère comme la nôtre, l'apprenant n'a pas ou pas tout à fait ces connaissances linguistiques préalables. L'ordre oral et l'ordre écrit sont appris en même temps.

D'un autre côté, l'accès à la signification du texte exige une compétence encyclopédique, une connaissance du monde comme le soutient V. DIJK

« A l'intérieur d'une communauté linguistique, cette connaissance du monde est plus ou moins générale et conventionnelle. Nous savons tous à peu près comment faire des courses, comment prendre le train, aller au restaurant, etc. ces blocs de connaissances stéréotypées, nous les nommons cadres ("frames"). Ces cadres sont de la plus grande importance pour la perception, l'interprétation et l'orientation de notre faire social et jouent aussi un rôle important dans l'interprétation des textes qui renvoient aux types d'événements cités plus haut. Ce genre de connaissances détermine ce que, sous l'influence de nos espérances (plus ou moins "normalisés"), nous croyons possible et vraisemblable dans la réalité (sociale) et par conséquent aussi dans le texte. » [74]

Ces cadres (ou frames) peuvent être exprimés par une série d'actions stéréotypées appelées « scriptes » :

- « Selon Schank Abelson (1977), un script se compose des catégories suivantes :
- un thème-titre définissant la séquence événementielle visée : aller au restaurant, par exemple ;
- une liste d'objets qui vont intervenir dans cette séquence : tables, couverts, menu, nourriture...;
- des préconditions : avoir faim, avoir de l'argent ;
- des rôles : le client, la petite serveuse, le cuisinier... ;
- des conséquences : être rassasié, avoir moins d'argent..;
- un ordre dans la réalisation des actions successives : entrer dans la salle, s'asseoir à une table, choisir le menu, commander, manger, demander l'addition, payer, quitter le restaurant. » [75]

Il est évident que les scriptes relèvent du savoir culturel d'une communauté particulière : « les tables, les menus, la petite serveuse... » ne sont pas des éléments culturels partagés par toutes les communautés à travers toute les histoires et les cultures.

Par ailleurs, certain vocabulaire peut rendre aussi l'accès à la signification difficile dans le texte littéraire. Il est difficile, par exemple, d'expliquer des mots tels que : « pavés », « auvent » ou de distinguer la nuance entre se promener en fiacre ou en carrosse au XIX^{ème} siècle.

3.4. Texte littéraire et altérité culturelle

Mais la langue n'est pas uniquement une langue maternelle, elle peut-être aussi une langue étrangère, seconde ou a un statut non défini. Et le texte littéraire est aussi un texte exprimé en langue étrangère.

La langue étrangère est une confrontation avec l'altérité mais aussi un regard sur soi, le sujet apprenant est en face de schémas langagiers inhabituels par rapport à son expérience linguistique en langue maternelle :

« La découverte d'une langue étrangère, une fois goûtés les charmes superficiels de l'exotisme ou dépassés les premières préventions, se révèle comme une confrontation au langage. En effet, par la mise en perspectives des langues naturelles qui se trouvent alors impliquées, le sujet apprenant découvre combien la relativité des codages linguistiques renvoie à une commune exigence d'expression. Mais il découvre par là même aussi combien sont partiels, partiels peut-être, les choix opérés par sa langue maternelle. Ainsi s'ouvre dans l'apprentissage d'une langue étrangère une blessure symbolique renvoyant du même coup le sujet à son identité et sa fragilité. » [76]

dans le cas algérien, le sujet apprenant n'est pas seulement un sujet psychologique et culturel face à une altérité, il est aussi historique en face d'une langue qui est non seulement celle de l'autre mais d'un autre qui, à un moment donné de l'histoire, s'était mis en confrontation, voire en affrontement vis – à – vis de l'identité du sujet apprenant.

Le français est considéré en Algérie comme une langue étrangère. Parfois on utilise une expression générique « langue étrangère » ou son équivalent a

rabe pour désigner cette langue spécifique : le français ; expression périphrastique qui révèle une attitude distante à l'égard de cette langue.

Cela révèle que le français n'est pas considéré uniquement comme langue étrangère au sens de F.L.E., mais aussi au sens civilisationnel. Le français n'est pas la langue de l'étranger au sens de « l'inconnu » de « l'étrange » de celui qu'on n'a pas de « rapport avec lui » mais au sens de l'image de l'autre : le colonisateur, avec qui on avait eu des rapports conflictuels. Celui-ci est certes différent du JE, mais il est aussi celui qui est venu d'ailleurs, avec qui l'Algérien avait entretenu des rapports parfois antagoniques à une époque de l'Histoire :

«Au niveau symbolique, la langue française qui s'est instaurée, pendant la période coloniale, par et contre la langue arabe – qui était avant l'occupation langue de l'école algérienne, langue des institutions juridiques et religieuses... - dans une perspective comparatiste reste marquée comme la langue du colonisateur qui a usurpé son statut de langue officielle, aux dépens de la langue arabe qu'elle a selon l'expression de M. Lacheraf "déclassée", qui a bafoué, sinon ruiné, les valeurs culturelles algériennes. » [77]

le rapport actuel avec la langue française se poursuit parfois sous- forme de belligérance, chaque étape est marquée par la reconquête pas toujours totale des lieux, occupés par la langue française dans l'administration, dans l'enseignement, les mass-médias...

En revanche, cette étrangeté de la langue française n'a pas toujours cet aspect conflictuel avec l'autre. Si l'image dévalorise, elle valorise aussi.

L'étranger peut- être aussi dépositaire des valeurs appréciées par la société. La langue française est celle de l'étranger dépositaire du savoir-faire (la technologie) et de savoir- être (l'organisation efficiente de la société). Cependant, il faut remarquer que cette image est concurrencée par l'anglais.

Cette dualité de l'image à notre époque même peut générer une attitude ambivalente à l'égard du français : distance et admiration se rejoignent dans un comportement qui n'est pas toujours clair.

Cette attitude à l'égard du français a souvent amené les experts algériens à neutraliser la culturalité de la langue française. Faudrait-il signaler que le français n'est pas enseigné comme langue véhiculant une culture étrangère, une culture de l'autre comme c'est souvent le cas lorsqu'on enseigne une langue étrangère ?

« Parmi les apports de l'enseignement des langues étrangères à l'éducation des élèves on peut citer la présentation de ce qui est "autre" aux apprenants et une aide à la compréhension de cette altérité : que ce soit en termes linguistiques ou culturels, les apprenants se trouvent confrontés à la langue d'autres individus, à leur culture, à leur façon de penser et d'affronter le monde. » [78]

Cependant, le français constitue une réalité historique et sociale en Algérie. Il est la langue la plus familière. C'est la première langue étrangère enseignée en Algérie. Quoique arabisées certaines filières recourent souvent à une documentation en langue française, en droit par exemple. Dans le programme de licence de lettres arabes, on trouve aussi des modules de français. Même dans les recherches en critique littéraire algérienne d'expression arabe, on recourt souvent à une documentation et une méthodologie tirées des sources bibliographiques françaises. Le français est présent dans les mass-médias, notamment la presse écrite, il « résiste » dans l'administration. Par ailleurs, les parlers algériens sont traversés par le français non seulement au niveau lexical mais également au niveau énonciatif. Le sujet algérien alterne parfois parler maternel et énoncé en français.

Il existe déjà une littérature en langue française en Algérie qui est considérée comme appartenant à l'identité nationale en dépit parfois de certaines contestations quant à son algérianité entière. D'autres positions plus extrêmes revendiquent même qu'elle soit exclusivement enseignée dans le cours de français.

3.5. Texte littéraire et aspects culturels

Lire un texte étranger c'est se confronter donc à une langue étrangère. Cette confrontation peut générer parfois la non compréhension ou susciter des interprétations selon la culture propre du lecteur. Dans le cas du lecteur natif, il est difficile parfois d'appréhender le sens étranger :

« [...] il convient de repérer les difficultés majeures qu'un apprenant non francophone peut ren-

contrer. Il en est de trois espèces :

Difficultés de se situer dans l'institution littéraire où le texte littéraire est pris.

Un lecteur français natif acquiert empiriquement et presque à son insu, les connaissances qui

font qu'il est relativement aisé de situer une revue, une maison d'édition, un ouvrage, un auteur.

Cet arrière-texte, important pour accéder à la littérature française, est surtout le fruit d'une durée,

d'un contact prolongé lors d'un séjour en France. Et tout cela ne s'enseigne pas.

Difficultés de situer le texte dans un intertexte ; à comprendre un énoncé, parce que manque la

connaissance socioculturelle, parce que les effets de connivence culturelle ne sont pas relevés, ne

sont pas sentis [...]

Difficultés à pénétrer les réseaux connotatifs. Tout texte littéraire se définit par un jeu, illimité

ou indéfini, de connotations qui sont le fait de sa "disponibilité polysémique. » [79]

En effet, les difficultés à appréhender un texte étranger sont diverses. A côté des lexèmes qui sont difficiles à expliquer parce qu'ils désignent des référents étrangers à la culture de l'apprenant non natif, on peut ajouter les difficultés relatives aux codes rhétoriques, génériques et aux rapports intertextuels.

Certes, la communication audiovisuelle et par satellite a certainement créé une compétence de communication interculturelle, mais il demeure des zones d'ombre où l'apprenant a besoin de connaissance culturelle de la langue à apprendre.

Par ailleurs, le lecteur reçoit le texte selon ses propres valeurs qu'il partage avec les membres de sa culture d'origine. Selon MUKAROVSKY :

« [...] l'œuvre littéraire, en tant que fait sémiologique, est d'une part un signe matériel polysémique, d'autre part une concrétisation ou interprétation de ce signe par la conscience collective des membres d'un groupe social particulier. Il appelle l'œuvre concrétisée ou interprétée l'objet esthétique, dont le contenu sémantique correspond au système de valeurs et au système normatif de la collectivité qui l'a accueilli [...]. » [80]

Et dans certains cas, le lecteur non natif projette même les valeurs de sa culture d'origine comme le confirme les deux exemples qu'on va citer et qui appartiennent à des cultures différentes.

La première expérience a été menée en anthropologie où un texte se trouve interprété différemment selon la culture du lecteur.

« Toujours dans le cadre des recherches interculturelles, Reynolds et al. (1982) ont présenté à des élèves de huitième année, de race noire et de race blanche, un texte se référant à un rituel de la culture noire : une forme de combat verbal dans lequel les participants essaient de se surpasser les uns les autres au moyen d'insulte. Les sujets noirs ont interprété correctement le texte, c'est-à-dire en considérant le combat comme un échange compétitif amical, alors que les sujets blancs ont vu dans ce texte un affrontement très dur impliquant même de la violence physique. Lorsque l'expérimentateur a rapporté à un des sujets noirs que les élèves blancs croyaient qu'il s'agissait d'une bataille physique plutôt que verbal, il s'est exclamé : "Mais il ne savent donc pas lire ?". On voit clairement dans cet exemple l'effet de la culture dans la compréhension, des textes. » [81]

Dans ce deuxième exemple qu'on va citer, il s'agira d'un domaine qui nous intéresse directement, le domaine didactique. A SEOUD a montré – à partir d'une expérience qu'il a menée avec des apprenants tunisiens – comment la culture des apprenants, les valeurs en rapport avec la religion et l'enseignement littéraire peuvent influencer l'interprétation d'un texte, en l'occurrence « Le lac » de Lamartine :

« Dans un numéro récent d'études de Linguistique Appliquée nous faisons nous-même part d'une expérience de lecteurs qui nous semble, à plus d'un titre, intéressant à rappeler ici : Le Lac de Lamartine, lu par des élèves tunisiens de 6^{ème} année secondaire, classe terminale (1994). La lecture, sur la de-

mande de l'enseignant, mettait l'accent sur la valeur de la métaphore, celle du temps qui coule. A la première question : "Quel est, pour vous, le sens de cette métaphore ?" il a été constaté que les réponses, données par écrit pour la circonstance, sont marquées par un thème dominant : celui de la faiblesse de l'homme et de son impuissance face au temps, à son destin, alors qu'aux yeux de la tradition littéraire de référence, le poème exprime moins cette faiblesse de l'homme elle-même que son inquiétude ou son angoisse devant la fuite du temps, sans parler du sentiment de l'amour, ou de son manque, que le poète chante, et qui a encore moins de place dans les réponses des élèves. Mais leurs réactions trouvent leur légitimité dans le milieu culturel ambiant qui est le leur, et dans lequel la notion de destin, de prédilection, etc., sont cardinales. Le mot destin, qui a, dans l'esprit des élèves en tout cas, des connotations religieuses évidentes, apparaît bien souvent dans leurs réponses que le mot temps, concept profane qu'emploie Lamartine. » [82]

3.6 Conclusion

On peut remarquer que l'introduction du texte littéraire dans la didactique du français langue étrangère pourrait créer des situations de blocage chez l'apprenant non natif. Il est vrai que le texte littéraire n'est pas ordinaire et exige des compétences linguistiques, encyclopédiques et référentielles.

Cependant, les exemples précédents montrent assez clairement comment la culture du lecteur influe sur l'interprétation du texte étranger. Par conséquent dans une didactique des langues étrangères, il faudrait peut-être diriger l'attention des lecteurs apprenants vers une interprétation « spontanée » qui serait en rapport avec ses valeurs culturelles, mais en même temps, il faudrait désambiguïser le texte étranger et arriver à une disponibilité de compréhension proche de celle du natif. Dans les deux cas, il ne faut pas chercher le syncrétisme, ni la synthèse des deux lectures, ni laquelle des deux interprétations est la meilleure. La connaissance de soi-même et la connaissance de l'autre peuvent passer également par le texte littéraire étranger. Le propre du texte c'est sa disponibilité interprétative comme le confirme BARTHES et Jauss, même à l'intérieur d'une seule communauté culturelle.

CHAPITRE 4 LA COMPARAISON DE L'ANCIEN ET NOUVEAU PROGRAMMES

4.1 Introduction

Un programme scolaire détermine les objectifs et les finalités d'un système éducatif. Il définit les orientations pédagogiques, méthodologiques et le cadre théorique.

Le manuel scolaire doit être en relation étroite avec les finalités du système éducatif et ce à deux niveaux : à un niveau explicite, il doit être en concordance avec les finalités ; à un niveau implicite, il doit être bien au clair avec les valeurs qu'il véhicule, que ce soit les valeurs véhiculées dans un texte de lecture, des situations proposées, dans les types d'exemples développés ou dans les illustrations. Le niveau implicite est aussi important que le niveau explicite et influe autant sur le profil de l'élève qui sera induit.

Par ailleurs, le recours aux objectifs pour guider l'action pédagogique est aujourd'hui une nécessité largement acceptée. L'expert traduit ces objectifs sous forme de projets didactiques.

4.2. Evolution du système scolaire algérien

Le système éducatif algérien a connu ces derniers temps des réformes qui ont touché tous les cycles de l'enseignement. Désormais, on ne parle plus d'enseignement fondamental mais de cycle primaire avec six années d'enseignement, le cycle moyen avec quatre années au lieu de trois et le cycle secondaire avec trois années.

Dans le nouveau système, l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère commence à partir de la 2^{ème} année primaire au lieu de la quatrième année de l'ancien système.

Signalons également dans la perspective de notre travail de recherche qu'il existe actuellement deux manuels de langue de 1^{ère} A.S.. L'un est destiné pour la filière scientifique et l'autre pour la filière littéraire.

4.3. Les finalités de l'enseignement dans l'ancien et le nouveau programmes

Nous remarquons de prime à bord que l'ancien et le nouveau programmes ont presque la même visée concernant les finalités et les buts de l'enseignement du français en première année secondaire en Algérie :

« Une finalité est une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation. » [83]

Toutefois, le nouveau programme, d'une part prend en charge la dimension apprentissage, et il est beaucoup plus centré sur l'apprenant et surtout sur son autonomie :

« ...passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. » [84]

D'autre part, il donne beaucoup plus d'importance aux valeurs scientifiques et prend en considération la dimension universelle de la culture et particulièrement les cultures francophones :

« L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les autres dimensions universelles que chaque culture porte en elle.
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. » [85]

Signalons aussi qu'il préconise à l'enseignant beaucoup plus de liberté dans le choix des outils pédagogiques et l'organisation de son enseignement : apprentissage.

4.4. Les projets didactiques dans les deux programmes

Les deux programmes prônent une démarche de projet. Cependant, dans le nouveau programme, le projet est une réalité concrète que l'apprenant réalise tout au long du chapitre :

« Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports didactiques entre l'enseignement et l'apprentissage. » [86]

Dans l'ancien programme, le projet didactique s'organise en unités didactiques tandis que le nouveau programme se présente sous forme de chapitres.

Dans les deux programmes, le nombre des projets est le même, il s'agit en l'occurrence de trois projets que nous présentons dans un tableau de synthèse.

Remarquons également que dans le nouveau programme les contenus ont une dominante thématique qui n'existait pas dans l'ancien programme. Chaque chapitre s'organise autour d'un, deux ou même trois thèmes qui sont négociables entre les apprenants et l'enseignant :

« Parce que tout apprentissage est tributaire de l'environnement des apprenants, de leur degré de mobilisation, de l'estime qu'ils se portent ainsi de la qualité de leurs relations avec le professeur, il est indispensable que l'intitulé du projet soit négocié avec eux au niveau de la thématique et au niveau de la forme que prendra le produit. » [87]

4.5. Cadre théorique dans les deux programmes

En plus de l'approche communicative présente dans l'ancien programme, le nouveau programme s'appuie, dans son cadre théorique, d'une part sur la linguistique de l'énonciation :

« Le présent programme accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. » [88]

d'autre part, sur l'approche par les compétences :

« Le programme ne peut plus être basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la

base de compétences à installer. » [89]

Si l'ancien programme est basé sur les compétences linguistiques et les compétences textuelles à faire installer, le nouveau programme envisage la compétence de communication avec toutes ses composantes : la compétence sémiotico-sémantique, la compétence situationnelle et la compétence pragmatique.

4.6. Les techniques d'expression orales et écrites

Les techniques d'expression sont considérées comme des compétences à développer et font objet d'apprentissage, dans le nouveau programme. Leur nombre a augmenté par rapport à l'ancien programme. Leur nombre qui est de deux dans l'ancien programme (le paragraphe et le résumé), passe à huit dans le nouveau programme : la prise de notes, l'exposé orale, le plan, le résumé, la lettre personnelle, la lettre administrative, le C.V. , et la fiche de lecture.

Signalons ici l'importance qu'accorde le nouveau programme aux techniques d'expression orale par rapport à l'ancien programme où elles ne figurent pas.

4.7. Les séquences d'apprentissage dans les deux programmes

Les étapes méthodologiques dans l'acquisition d'un objet d'apprentissage sont en nombre de trois dans les deux programmes, mais elles sont tout à fait différentes.

Dans l'ancien programme, elles sont appelées : exposition → consolidation → évaluation ; dans le nouveau programme, elles sont désignées par :

1° évaluation diagnostique :

« Ce sont des activités d'expression ou de compréhension qui permettent de connaître les apprenants dans leur niveau pour détecter les éléments positifs sur les quels le professeur peut s'appuyer. » [90]

2° évaluation formative :

«Ce sont des activités de remédiation qui ciblent principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée.» [91]

3° évaluation certificative :

« Ce sont un ou plusieurs activités où l'apprenant réinvestit ses acquis et s'auto-évalue. » [92]

Remarquons que dans l'ancien programme l'évaluation clôture la séquence didactique et elle est sommative. En revanche, l'évaluation prend une place cardinale dans le nouveau programme, elle commence la séquence et se prolonge jusqu'à la fin de la séquence d'apprentissage.

4.8 Conclusion

Au terme de cette analyse comparative des programmes, nous pourrions dire que l'enseignement du français en première année secondaire en Algérie prend une nouvelle orientation. Les finalités et buts de l'enseignement du français restent les presque les mêmes. Toutefois, le nouveau programme considère beaucoup les valeurs scientifiques et s'ouvre sur les autres cultures francophones.

Par ailleurs, nous constatons que d'une didactique de modèle de textes véhiculés dans l'ancien programme, on passe à une didactique de projet dans le nouveau programme. A cet effet, l'apprenant est au centre de l'apprentissage. L'enseignant est plus libre dans le choix des outils pédagogiques, le cadre théorique est plus varié, les techniques d'expression font objet d'apprentissage et sont plus nombreux et les contenus ont une dominante thématique négociable par les apprenants.

Nous verrons dans la suite de notre travail comment se traduisent, effectivement, ces différences dans les contenus de l'ancien et les nouveaux manuels que nous examinerons pour déterminer la place et la fonction du texte littéraire.

Tableau de synthèse

	Pratiques discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Techniques d'expression	séquences d'apprentissage	thématique	Cadre théorique
Ancien	1. communiquer 2. dialoguer 3. raconter (1) 4. raconter (2) 5. raconter (3)	1. la lettre personnelle 2. le dialogue 3. Le fait divers 4. le récit de fiction 5. décrire dans le récit	1. le paragraphe 2. le résumé	1. exposition 2. consolidation 3. évaluation		Approche communicative
nouveau	1. exposer 2. dialoguer 3. argumenter 4. raconter (1) 5. raconter (2)	1. textes de vulgarisation scientifiques. 2. l'interview 3. la lettre ouverte 4. le fait divers 5. la nouvelle	1. le plan 2. la prise de notes 3. l'exposé oral 4. le résumé oral 5. la lettre administrative 6. le C.V. 7. la fiche de lecture	1. évaluation diagnostique 2. évaluation formative 3. évaluation certificative	1. langues 2. l'homme et son environnement 3. les loisirs 4. les transports 5. les métiers	1. Linguistique de l'énonciation. 2. approche par les compétences 3Le cognitivisme

CHAPITRE 5

LE TEXTE LITTÉRAIRE DANS LES MANUELS

5.1 Introduction

Le texte littéraire est une réalité singulière ou concrète qui appartient à tel écrivain, à telle nationalité, à tel genre, à tel siècle...

Ce texte singulier est médiatisé dans le contexte didactique, et dans le cas qui nous concerne dans les nouveaux et ancien manuel algériens de première année secondaire. En effet, ce texte subit l'effet de la structuration des manuels algériens dans leurs objectifs méthodologiques, linguistiques, culturels et idéologiques. De' ce fait, chaque texte ou ensemble de textes acquiert un statut.

Nous trouvons dans les manuels des écrivains algériens, français et autres. Chaque auteur et chaque littérature sont insérés pour servir des objectifs culturels, linguistiques et idéologiques du didacticien.

La représentativité du genre littéraire est dépendante quant à elle de la fonction du texte littéraire dans les manuel : « texte » support à l'évaluation diagnostique, support à l'évaluation formative et support à l'évaluation certificative dans les nouveaux manuels ou support d'exercices grammaticaux, support de leçon et texte récréatif dans l'ancien manuel.

5. 2. Considération théorique

Nous nous proposons dans ce travail de brosser un descriptif du statut et des modes de présence du texte littéraire dans les nouveaux manuels par comparaison avec évidemment l'ancien manuel. Nous citerons donc les nouveaux manuels lettres et science et technologie, et l'ancien manuel.

La comparaison est de deux ordres ; elle s'effectue à l'horizontal et à la verticale. Nous comparons les nouveaux manuels entre eux et nous les comparons avec l'ancien manuel.

Le texte littéraire sera abordé ici dans ses aspects particuliers : roman ou nouvelle, texte appartenant à tel écrivain ou tel autre, à cette nationalité ou à une autre...

Dans ce chapitre, nous utilisons certaines notions comme « littérature », « texte », « siècle » et « nationalité ». Ces notions constituent une grille de

lecture. Cependant, certaines de ces notions nous ont posé des problèmes lors de l'élaboration de cette grille.

- Le terme texte, par exemple, est utilisé dans ce chapitre pour désigner une matérialité textuelle écrite qui peut- être un texte intégral, un extrait et même parfois une phrase littéraire incluse dans le manuel. Pour signaler cette conception floue du texte en milieu didactique, nous avons parfois mis entre guillemets le terme « texte ».
- D'autre part, nous avons utilisé dans ce chapitre la notion de « littérature » non pas dans son aspect théorique mais dans son aspect particulier ou factuel : « littérature française », « littérature algérienne d'expression française »...etc. Cette utilisation très classique du terme littérature ne doit pas nous faire oublier que la littérarité n'est pas toujours la littérature. La fonction poétique dépasse parfois le texte littéraire et peut exister dans des textes dits authentiques ou fabriqués.
- Par ailleurs, la notion de genre est également ambiguë, le roman par exemple regroupe dans notre corpus des romans réalistes, des romans autobiographiques...
- Nous avons utilisé aussi une autre notion rattachée à la conception traditionnelle de la notion de littérature, celle de siècle. Notons que cette notion fut largement critiquée comme notion impropre pour caractériser l'évolution littéraire : trop large et trop ambiguë où le siècle chronologique ne correspond pas en amont et en aval au « siècle » littéraire. D'ailleurs cette notion fut largement critiquée en milieu didactique, notamment avec Kuentz, où le concept de siècle littéraire correspond artificiellement à un enseignement périodique d'une année.
- Enfin une autre notion qui fait problème ; c'est celle de « nationalité ». cette notion pose le problème de situer certains

écrivains comme Camus qui à un moment donné de l'Histoire appartenait à l'Algérie. Les inclure ou les exclure de la littérature algérienne d'expression française ne va pas sans frictions et sans souvenirs qui rappellent une période douloureuse et sanglante des rapports algéro-français ou franco-algériens.

Mais cette considération du texte concret, avec toutes les apories théoriques que nous avons signalées, ne veut pas dire que le chapitre se soustrait de la problématique de la médiation. En fait, il y a présence d'un texte d'un tel écrivain ou tel autre, d'une telle littérature ou telle autre parce que ce texte ou cette littérature particulière (algérienne, française...) appartiennent tous à un corpus valorisé. C'est pourquoi nous avons discuté dans une section d'un chapitre précédent sur la spécificité du contexte algérien en ce qui concerne l'enseignement de la langue française et son influence sur la présence du texte algérien dans le manuel.

5. 3. Organisation du manuel

La première remarque à faire est que les nouveaux manuels sont loquaces s'agissant du discours métatextuel. En effet, le discours métatextuel accompagne chaque « texte ». il est représenté dans des rubriques appelées « Faites le point » et « Savoir faire ». ce discours est destiné à l'apprenant pour clarifier pour clarifier et expliqué des notions et des concepts. Dans l'ancien manuel, il ne figure pas. Par contre, il figure dans un livre destiné à l'enseignant et qu'on nomme : le guide du professeur.

Le nouveau manuel (que ce soit lettres ou science et technologies) se présente comme un ensemble de textes ou d'extraits, suivi de questionnaire et terminé par une consigne d'expression écrite supports l'évaluation diagnostique. Et en deuxième lieu un ensemble de textes, suivi de

questionnaire et terminé par une consigne d'expression écrite supports à l'évaluation formative, et en troisième lieu un texte suivi d'un questionnaire des fois sans expression écrite support à l'évaluation certificative.

Comme on le verra par la suite, le discours métalinguistique est dominant dans les notes explicatives et le discours injonctif dans le questionnaire.

De ce qui précède, et si nous suivons les précisions de F.M. GERARD et X. ROEGIERS sur les fonctions dévolues au manuel, nous pouvons dire que les nouveaux manuels jouent le rôle d'un matériel destiné au développement des capacités et des compétences. Selon les mêmes auteurs une capacité est :

« l'actualisation d'un savoir-faire ou d'un savoir-être qui permet la réalisation de performances »

alors qu'une compétence est « un ensemble intégré de capacités qui permet de manière spontanée d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment. »

Cependant, ce développement des compétences se fait dans le nouveau manuel à travers des activités de compréhension et d'expression :

« acquérir des connaissances, acquérir des capacités et des compétences, c'est devenir capable d'exercer certaines activités sur certains contenus. »

D'un autre côté, Gérard et Roegiers donne une autre fonction au manuel : celle de l'évaluation de l'acquis :

« L'évaluation devrait par exemple déterminer la remédiation la plus appropriée aux difficultés de chaque élève en vue de le faire progresser, ou tout simplement améliorer sa progression en localisant le plus précisément possible l'origine de ses difficultés à travers une analyse de ses erreurs. » [93]

Dans les nouveaux manuels, l'analyse de l'erreur se fait au niveau de la période d'apprentissage déjà citée : l'évaluation diagnostique, alors que la remédiation se fait lors de la période d'apprentissage déjà citée également : l'évaluation formative.

Nous considérons, d'autre part, les manuels comme livre, et le livre est généralement divisé en chapitres. Nous utilisons donc le terme de chapitre

didactique pour le découpage livresque en contenus didactiques effectués dans les manuels. Le chapitre didactique peut-être désigner par des titres comme : exposer, dialoguer , argumenter , raconter...

On peut subdiviser le chapitre didactique des manuels algériens en sous-chapitres. Ces derniers sont en nombre de trois :

- 1° le sous- chapitre des textes supports à l'évaluation diagnostique,
- 2° le sous- chapitre des textes supports à l'évaluation formative et
- 3° le sous- chapitre des textes supports à l'évaluation certificative

Ces sous –chapitres peuvent également être subdivisés en sections. Nous utilisons ce dernier terme d'une façon particulière pour désigner une unité typographique incluse dans le sous- chapitre.

Le sous- chapitre didactique textes supports à l'évaluation diagnostique est composé d'une série de textes ou d'extraits, rarement un seul texte, parfois on recourt à l'illustration qui est redondance avec le thème du texte.

On peut donner ici l'exemple du chapitre analysé qui s'intitule : exposer (1^{er} chapitre du manuel lettres). Il figure en annexe à ce travail.

Le contenu didactique de ce chapitre est exemplifié au début par plusieurs « textes » (ou extrait) qui s'enchaînent comme suit : le premier extrait n'a pas de titre, il est tiré de l'ouvrage « L'intelligent N° 229 L ». cet extrait est suivi d'un questionnaire occupant toute la page également. Ce déroulement graphique sera le même à partir d'un deuxième extrait cité. Ce dernier n'a pas de titre également. Il est tire de l'ouvrage « pour une typographie arabe ». Quant au troisième extrait cité, il n'a pas de titre aussi. Il est tiré de « l'Encyclopédie Universalis ». le quatrième extrait cité a pour titre « le langage de l'image » et il est tiré de l'ouvrage « Lire le journal ». ces textes ou extraits constituent le noyau de l'unité typographique section de textes supports à l'évaluation diagnostique. Dans le cas qui nous intéresse ici, il y a quatre sections. Chaque section contient un texte (ou un extrait) support à l'évaluation diagnostique autour duquel gravitent plusieurs

paratextes didactiques comme le titre didactique, les notes explicatives, le questionnaire... On appelle pour le moment ces paratextes des séquences. Ces séquences constituent le discours didactique qui entoure le texte ou l'extrait support à l'évaluation diagnostique. On le verra chaque séquence est un bloc typographique avec une identité scripturale qui le différencie des autres blocs typographiques.

► On pourrait caractériser la succession des séquences didactiques à l'intérieur de la première section du sous- chapitre textes supports à l'évaluation diagnostique comme suit :

Une image typographique en rapport avec le thème de l'extrait est insérée en haut et à droite de la page formant avec la suite de l'extrait une deuxième colonne. L'extrait en deux colonnes occupe toute la page. Le questionnaire s'inscrit ensuite sur une autre page qu'il occupe complètement. Les notes explicatives viennent après le questionnaire et clôture cette première section du sous- chapitre didactique.

► Une deuxième section succède à la première. Un autre extrait est soumis, il n'a pas de titre. Un tableau s'inscrit en bas de l'extrait occupant avec lui toute la page. Le questionnaire sera suivi du bloc typographique des notes explicatives. Une image typographique en rapport avec le thème clôt cette deuxième section du sous- chapitre didactique.

► La troisième section est structurée de la même manière : un extrait sans titre s'inscrit dans le déroulement graphique linéaire. Le questionnaire vient après l'extrait et les notes explicatives clôturent cette troisième section du sous – chapitre didactique.

► La quatrième section est globalement structurée de la même manière que les précédentes. L'extrait domine la page, il n'a pas de titre. Le questionnaire s'inscrit ensuite en bas de l'extrait dans le déroulement typographique linéaire. Les notes explicatives terminent cette section didactique.

Nous avons appelé ces textes des textes supports à l'évaluation diagnostique, mais dans la réalité graphique du manuel, ils sont toujours suivis de questionnaire. Cette appellation trouve sa justification dans le fait que ces textes constituent des supports pour l'évaluation des pré-requis et des pré-acquis des apprenants. Selon GERARD et ROGIERS « les pré-requis sont des objectifs considérés comme devant être maîtrisés au départ de l'apprentissage, sous peine d'insuccès ». toujours selon les mêmes auteurs « les pré-acquis sont les objectifs réellement maîtrisés au départ de l'apprentissage, qu'ils soient pré-requis ou non par cet apprentissage. Cette description montre comment se déroule graphiquement le sous-chapitre des nouveaux manuels. Le sous-chapitre textes supports à l'évaluation formative est structuré de la même manière.

Cependant une précision s'impose : le deuxième nouveau manuel (sciences et technologies) est organisé de la même manière comme on l'a signalé sauf que les exercices grammaticaux sont insérés dans le sous-chapitre alors que dans le manuel (lettres), ils sont recalés à la fin du chapitre et laissés au choix de l'enseignant. Par ailleurs, le discours métatextuel qui accompagne les textes n'existe pas dans le nouveau manuel (sciences et technologies). Remarquons aussi que le sous-chapitre du texte support à l'évaluation certificative ne figure pas dans le manuel (sciences et technologies).

Notons également que le thème « La vulgarisation scientifique », dans le manuel (lettres) il constitue le premier chapitre du manuel, par contre dans le manuel (sciences et technologies), il constitue le dernier chapitre du manuel.

En revanche, l'ancien manuel a une organisation complètement différente des autres manuels. L'unité didactique ou chapitre se subdivise en sous-chapitre mais le texte littéraire est d'une part support de leçon, et d'autre part support d'exercices de langue. L'expression écrite ne suit jamais le texte. Elle clôture toujours le chapitre didactique.

Par ailleurs, signalons aussi que dans l'ancien manuel chaque chapitre didactique est suivi de textes récréatifs ; terme emprunté à PEYTARD,

appelés Textes Annexes ou lectures complémentaires. Ces textes ou cette partie a totalement disparu des nouveaux manuels.

Ainsi, nous pouvons schématiser les sous- chapitres des nouveaux manuels comme suit :

Sous-chapitre textes supports à l'évaluation diagnostique (T.S.E.D)			
1 ^{ère} section	2 ^{ème} section	3 ^{ème} section	4 ^{ème} section
Texte →	Texte →	Texte →	Texte →
Questionnaire →	Questionnaire →	Questionnaire →	Questionnaire →
Expression écrite	Expression écrite	Expression écrite	Expression écrite.

Sous-chapitre textes supports à l'évaluation formative (T.S.E.F.)			
1 ^{ère} section	2 ^{ème} section	3 ^{ème} section	4 ^{ème} section
Texte →	Texte →	Texte →	Texte →
Questionnaire →	Questionnaire →	Questionnaire →	Questionnaire →
Expression écrite	Expression écrite	Expression écrite.	Expression écrite.

Et nous pouvons schématiser le chapitre de l'ancien manuel comme suit :

Sous- chapitre texte support de leçon	Sous- chapitre texte support d'exercices	Sous- chapitre texte récréatif
Texte → questionnaire	Consigne → texte	Texte sans questionnaire, sans consigne

Cependant, le nombre de textes supports à l'évaluation formative dans les nouveaux manuels peut varier, il peut dépasser quatre textes. Dans les exercices de syntaxe, de conjugaison et de vocabulaire proposés, la

présence du texte littéraire est quasi- nulle. Deux occurrences seulement dans tout le manuel. Ces exercices sont essentiellement des phrases littéraires et des propositions. C'est pourquoi, nous n'avons pas considéré la partie des exercices grammaticaux dans le découpage des textes.

Par ailleurs, comme on peut le voir, dans les nouveaux manuels, le texte littéraire ou non est prolongé par le discours métatextuel. Ce discours qui était contenu uniquement dans le livre du professeur dans l'ancien programme est introduit dans le nouveau manuel de l'élève. Il sert à clarifier et expliquer les techniques d'expression suggérés dans la consigne qui accompagne le questionnaire. De plus, le didacticien recourt souvent à l'image comme aide à la compréhension du texte qu'il soit littéraire ou non. L'illustration accompagne le texte. Elle peut- être enchâssée à l'intérieur du texte, le précéder ou le clôturer. Elle est en relation thématique avec lui. Des fois, elle est utilisée comme point de départ à la compréhension et d'autres fois comme support à l'expression orale ou écrite. Dans tous les cas de figure , elle est utilisée comme aide à l'installation d'une compétence.

Les illustrations sont plus nombreuses dans les nouveaux manuels que dans l'ancien. Le seul argument justificatif est que l'illustration a une place de choix dans le discours de vulgarisation scientifique.

5. 4. Les critères de classification du contenu didactique adoptés dans les manuels

Chaque manuel, comme livre, propose un découpage pour le contenu didactique à enseigner. Dans les nouveaux manuels le découpage est thématique comme on a pu le constater : la communication, l'environnement, la ville, dans le premier chapitre ; les métiers dans le deuxième chapitre : les loisirs dans le troisième chapitre ; la sécurité et les transports dans le quatrième chapitre ; L'homme et la mer dans le dernier chapitre. Signalons par là qu'ils sont les mêmes dans les deux nouveaux manuels sauf qu'il ne suivent pas le même ordre. Rappelons ici que le découpage pour le contenu didactique n'est pas thématique dans l'ancien manuel

Par ailleurs, le découpage du contenu didactique dans les manuels se fait aussi en genres : le fait divers et la nouvelle sont reconduits de l'ancien manuel, le texte argumentatif, l'expositif font leur apparition. Ces deux genres sont présents dans les manuels de 2^{ème} A.S. et 3^{ème} A.S. de l'ancien système.

Ce qui est important pour notre propos est qu'à travers ces classifications, le texte littéraire est souvent présent malgré ces nouveaux genres retenus par le didacticien.

5. 5. Modes de présence du texte littéraire dans les manuels

Si le texte « fonctionnel » concurrence le texte littéraire dans les nouveaux manuels, cependant, la présence de ce dernier reste considérable. Il occupe, en effet, plusieurs endroits. Il est parfois un texte support à l'évaluation diagnostique, à l'évaluation formative mais rarement à l'évaluation certificative. Sauf pour le chapitre littéraire « La nouvelle ». outre le chapitre découpé en genre littéraire où il est présent d'une manière exclusive, il peut même occuper l'espace réservé aux textes supports à l'évaluation diagnostique et formative dans un chapitre qui n'est pas

littéraire ; l'exemple de l'espace réservé au thème « Les métiers » dans le manuel (sciences et technologies).

Cette « omniprésence » du texte littéraire dans les nouveaux manuels s'explique par le fait que le texte littéraire utilise tous les autres types et genres textuels à ses fins. Si les types et genres textuels sont d'un usage restreint, le texte littéraire inclut tous les types textuels : narration, argumentation, explication, dialogue, description... tous les genres textuels : le discours politique, le fait divers... il intègre ainsi tous les autres discours de la société : ce pouvoir d'intégration est dénommé par Y. REUTER d'un terme inhabituel : porosité

« Il s'agit en l'occurrence de la capacité spécifique des biens littéraires d'intégrer une grande diversité de textes, de thèmes, de méthodologies, de théories, de notions, etc...., que ce soit dans la fiction (par exemple tel personnage de chercheur dans ses activités), dans la composition textuelle (par exemple des cartes, discours autres champs...), dans la production (par exemple les règles de mathématiques, de l'Oulipou), dans le commentaire (par exemple les références à la psychanalyse, l'histoire, à la sociologie...). » [94]

Ainsi, cela n'est pas seulement valable pour les macro-actes considérés comme des types de textes comme raconter qui sont à travers toutes les époques, souvent exemplifiés par des textes littéraires, mais également pour des chapitres didactiques appeler dialoguer. En dépit de l'intérêt à la parole en situation, dans ce dernier le nombre de texte littéraire égale le nombre de texte non littéraire (manuel lettres). Il peut même dépasser le nombre de textes non- littéraires dans certaines périodes d'apprentissage. Toutefois l'apparition du texte littéraire dans les nouveaux manuels est beaucoup plus faible par rapport à l'ancien manuel, comme on le verra dans les tableaux ci- dessous. Ce recul est dû aux nouvelles orientations pédagogiques où le discours a pris une place considérable dans le programme algérien par rapport au récit. Le deuxième argument justificatif est la disparition dans les nouveaux manuels des deux parties où le texte littéraire figurait exclusivement dans l'ancien manuel : apprendre à lire ou textes annexes et les exercices grammaticaux.

1 °Disposition du texte littéraire dans l'ancien manuel

	Textes supports de leçons	Textes supports d'exercices	Textes récréatifs (textes annexes)	Totaux
1^{er} chapitre Communiquer 1° (se présenter) 2° (dialoguer)	6 textes 3 → T.L. 3 → T.N.L. 1 texte 1 → T.L. 0 → T.N.L.	21 textes 20 → T.L. 1 → T.N.L. 8 textes 7 → T.L. 1 → T.N.L.	2 textes 2 → T.L. 0 → T.L.N. 1texte 1 → T.L. 0 → T.L.N.	29 textes 25 → T.L. 4 → T.N.L. 10 textes 9 → T.L. 1 → T.N.L.
2^{ème} chapitre Raconter 1° (le fait divers) 2° (le récit)	10 textes 0 → T.L. 10 → T.N.L. 4 textes 4 → T.L. 0 → T.N.L.	11 textes 0 → T.L. 11 → T.N.L. 7 textes 6 → T.L. 1 → T.N.L.	0 textes 0 → T.L. 0 → T.N.L. 5 textes 5 → T.L. 0 → T.N.L.	2 textes 0 → T.L. 2 → T.N.L. 16 textes 15 → T.L. 1 → T.N.L.
3^{ème} chapitre Discours rapporté	2 textes 1 → T.L. 1 → T.N.L.	9 textes 6 → T.L. 3 → T.N.L.	3 textes 1 → T.L. 2 → T.N.L.	14 textes 8 → T.L. 6 → T.N.L.
4^{ème} chapitre Décrire 1° (une personne) 2° (un objet)	2 textes 2 → T.L. 0 → T.N.L. 2 textes 2 → T.L. 0 → T.N.L.	5 textes 5 → T.L. 0 → T.N.L. 6 textes 5 → T.L. 1 → T.N.L.	2 textes 1 → T.L. 1 → T.N.L. 3 textes 3 → T.L. 0 → T.L.	9 textes 8 → T.L. 1 → T.N.L. 11 textes 10 → T.L. 1 → T.N.L.

--	--	--	--	--

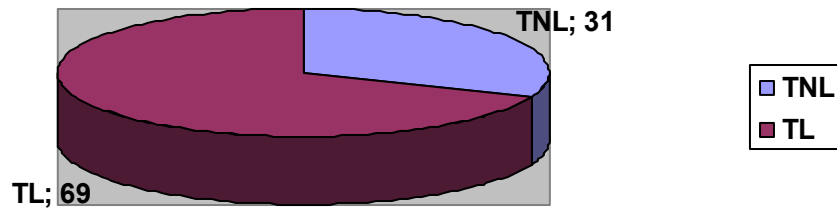
T.L. = texte littéraire

T.N.L. = texte non littéraire

1° Proportion des textes littéraires dans l'ancien manuel

Total des textes	Textes littéraires	Textes non littéraires	Pourcentage T.L	Pourcentage T.N.L
110 Textes	75 T.L.	35 T.N.L.	69 %	31 %

1° Représentation des textes littéraire dans l'ancien manuel



T.L. = 69 %
 T.N.L. = 31 %

2° Disposition du texte littéraire dans le nouveau manuel (sciences & technologies)

	Textes supports à l'évaluation diagnostique (T.S.E.D)	Textes supports à l'évaluation formative (T.S.E.F.)	Textes supports à l'évaluation certificative (T.S.E.C.)	Totaux
1^{er} chapitre Exposer (la ville)	14 textes 3 → T.L 11 → T.N.L	19 textes 4 → T.L. 15 → T.N.L.	.....	33 textes 7 → T.L. 23 → T.N.L.
2^{ème} chapitre Dialoguer (les métiers)	5 textes 1 → T.L. 4 → T.N.L.	7 textes 7 → T.L. 0 → T.N.L.	.....	12 textes 8 → T.L. 4 → T.N.L.

3^{ème} chapitre Argumenter (les transports)	8 textes 3 → T.L. 5 → T.N.L.	12 textes 3 → T.L. 9 → T.N.L.	.....	20 textes 6 → T.L. 14 → T.N.L.
4^{ème} chapitre Raconter 1° (le fait divers) 2° (la nouvelle)	5 textes 0 → T.L. 5 → T.N.L. 13 textes 12 → T.L. 1 → T.N.L.	5 textes 0 → T.L. 5 → T.N.L. 12 textes 12 → T.L. 0 → T.N.L.	.....	10 textes 0 → T.L. 10 → T.N.L. 25 textes 24 → T.L. 1 → T.N.L.

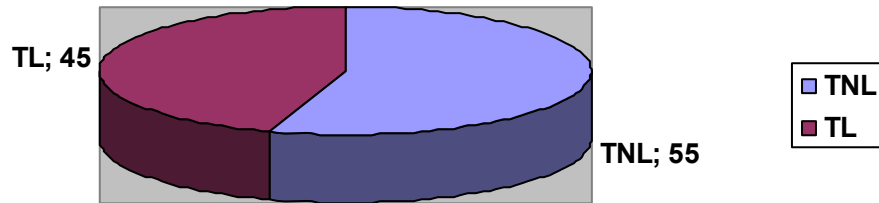
T.L. = texte littéraire

T.N.L. = texte non littéraire

2° Proportion des textes littéraires dans le nouveau manuel (sciences & technologies)

Total des textes	Textes littéraires	Textes non littéraires	Pourcentage T.L	Pourcentage T.N.L
100 Textes	45 T.L.	55 T.N.L	45 %	55 %

2° Représentation des textes littéraires dans le nouveau manuel (sciences et technologies)



T.L = 45 %

T.N.L. = 55 %

3° Disposition du texte littéraire dans le manuel (lettres)

	Textes supports à l'évaluation diagnostique	Textes supports à l'évaluation formative	Textes supports à l'évaluation certificative	Totaux
1^{er} chapitre Exposer (l'environnement)	8 textes → T.L. 8 → T.N.L.	20 textes 4 → T.L. 16 → T.N.L.	1 texte 0 → T.L. 1 → T.N.L.	31 textes 6 → T.L. 25 → T.N.L.
2^{ème} chapitre Dialoguer	4 textes 0 → T.L.	9 textes 7 → T.L.	1 texte 0 → T.L.	14 textes 7 → T.L.

(les métiers)	4 → T.N.L.	2 → T.N.L.	1 → T.N.L.	7 → T.N.L.
3^{ème} chapitre Argumenter (les loisirs)	4 textes 2 → T.L. 2 → T.N.L.	9 textes 4 → T.L. 5 → T.N.L.	1 texte 0 → T.L. 1 → T.N.L.	14 textes 6 → T.L. 8 → T.N.L.
4^{ème} chapitre Raconter 1° (le fait divers) 2° (la nouvelle)	19 textes 0 → T.L. 19 → T.N.L. 17 textes 15 → T.L. 2 → T.N.L.	12 textes 1 → T.L. 11 → T.N.L. 13 textes 13 → T.L. 0 → T.N.L.	1 texte 0 → T.L. 1 → T.N.L. 1 texte 1 → T.L. 0 → T.N.L.	32 textes 1 → T.L. 31 → T.N.L. 31 textes 29 → T.L. 2 → T.N.L.

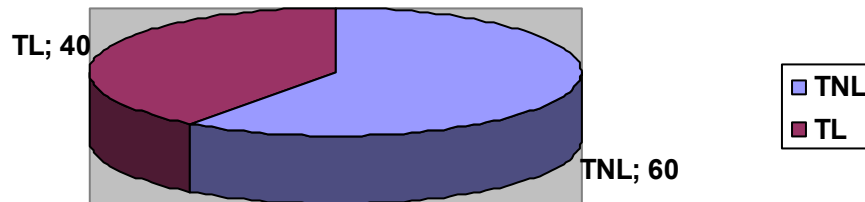
T.L. = texte littéraire

T.N.L. = texte non littéraire

3° Proportion des textes littéraires dans le nouveau manuel (lettres)

Total des textes	Textes littéraires	Textes non littéraires	Pourcentage T.L.	Pourcentage T.N.L.
120 Textes	49 T.L.	71 T.N.L.	40 %	60 %

3° Représentation des textes littéraires dans le nouveau manuel (lettres)



T.L = 40 %
T.N.L. = 60 %

5. 6. Le chapitre littéraire

Il est rare de trouver dans les manuels algériens des chapitres exclusivement littéraires, entendons par-là un enseignement / apprentissage littéraire. Le fait poétique n'est pas étudié en lui-même. Le texte littéraire est pris par le didacticien au même titre que les autres textes fonctionnels.

Prenons le cas de la fable de J. de La Fontaine qui figure dans le sous-chapitre textes supports à l'évaluation formative, dans le chapitre : Raconter une nouvelle ; elle est utilisée comme support de réécriture d'une scène ordinaire qui aurait la même morale que celle véhiculée par le texte de J. de La Fontaine. Il est tout à fait clair que le didacticien se sert ici du texte littéraire non pas pour sa littéarité mais comme support à des activités permettant de maîtriser le discours en situation, facilitant l'auto-structuration des connaissances, faisant travailler la réflexion et la créativité scripturale, et donnant enfin à l'apprenant la liberté d'exprimer avec les pré-acquis et les pré-requis qu'il possède la manière dont il interprète le fonctionnement des formes étrangères. Signalons aussi que dans l'ancien manuel le fait littéraire n'est pas étudié pour lui même. Même les poèmes servent surtout comme support à des exercices de langue. Et par là, les manuels ancien et nouveaux sont en adéquation parfaite avec les programmes.

5. 7. Statut du texte littéraire dans les manuels

On l'a déjà signalé que le texte littéraire peut occuper plusieurs endroits, comme texte support à l'évaluation diagnostique, comme texte support à l'évaluation formative et rarement comme texte support à l'évaluation certificative, dans les nouveaux manuels.

Statut du texte littéraire dans le manuel (lettres)

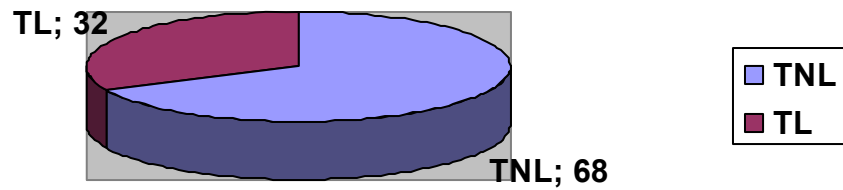
Dans ce manuel, le texte est très concurrencé par le texte fonctionnel ou de spécialité. Comme a pu le remarquer dans les tableaux ci-dessus. Dans un même sous-chapitre, le didacticien alterne texte littéraire et texte non littéraire. Nous remarquons que dans le sous-chapitre textes supports à l'évaluation diagnostique sur les 52 textes cités, 17 textes sont littéraires et 35 textes sont non-littéraires. En pourcentage cela donne 32 % seulement

de l'ensemble des textes qui sont littéraires, alors que 68 % des textes sont non- littéraires.

Par ailleurs, dans le sous- chapitre textes supports à l'évaluation formative, sur les 63 textes inscrits, 29 textes sont littéraires, par contre 34 textes sont non- littéraires. En pourcentage cela donne 46 % de l'ensemble des textes sont littéraires par contre 54 % des textes sont non- littéraires.

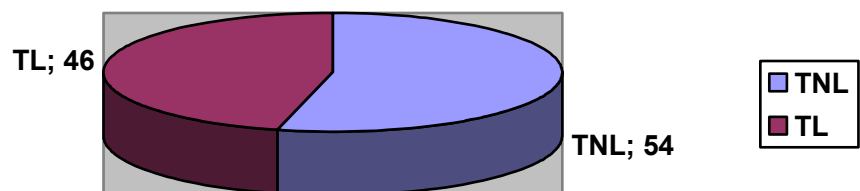
Le graphique ci- dessous est donné pour montrer le pourcentage approximatif des textes littéraires dans le manuel :

1° Représentation du texte littéraire dans le sous-chapitre textes supports à l'évaluation diagnostique



T.L = 32 %
T.N.L = 68 %

2° Représentation du texte littéraire dans le sous-chapitre textes supports à l'évaluation formative.



T.N.L. = 54 %
T.L = 46 %

De ces deux graphiques, nous constatons bien que le texte littéraire est beaucoup plus présent dans le sous-chapitre textes supports à l'évaluation formative que dans le sous-chapitre textes supports à l'évaluation

diagnostique. Cela s'explique, d'une part, par le fait que le didacticien tient compte de l'importance de l'évaluation formative dans la pédagogie de projet :

« L'évaluation formative prend une place centrale dans le processus d'enseignement apprentissage.

Elle gère l'articulation dynamique qui lie les contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage utili-

sés pour leur acquisition et les effets de régulation que cela implique. Elle facilite la gestion du pro-

jet, l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées, elle assure la qualité de l'information au

moment même de sa circulation ; elle cible principalement les apprenants en difficulté. »

[95]

et d'autre part, à la valeur récréative et formative que le texte littéraire possède. Ainsi, le texte littéraire est suggéré comme remédiation aux insuffisances décelés lors de l'évaluation diagnostique.

Or, où peut-on apprendre, si ce n'est dans une période d'évaluation formative, à décrypter les langages de tous les jours : textes journalistiques, publicitaires, textes de B.D. et surtout à travers le texte littéraire qui par vocation est un texte polysémique et aussi qu'il est un texte qui intègre tous les autres types de textes et discours.

Remarquons par là que le texte littéraire s'il a perdu sa place en nombre de présence dans les nouveaux manuels par rapport à l'ancien manuel, il reste le support le plus apprécié par le didacticien algérien en ce qui concerne l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être.

5. 8. Statut des genres littéraires dans les manuels.

D'un point de vue générique, nous pouvons remarquer la dominance du narratif dans les sous- chapitres réservés aux textes supports à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation formative.

En ce qui concerne les textes supports à l'évaluation diagnostique et textes supports à l'évaluation formative, nous constatons que dans le narratif, la représentativité du roman est plus importante quantitativement par rapport aux autres genres nonobstant l'hétérogénéité de la notion genre.

En effet, cette dernière englobe le roman réaliste, roman d'aventure, roman de science fiction, roman autobiographique. Pour un genre comme la poésie, elle a une faible présence dans les nouveaux manuels. 3 occurrences dans les textes supports à l'évaluation diagnostique. Alors que sa présence est plus importante dans l'ancien manuel. 13 occurrences dans les textes supports d'exercices et textes récréatifs. Un genre comme le théâtre est totalement absent dans les manuels ancien ou nouveaux. Le didacticien pourrait le suggérer dans le sous- chapitre intitulé l'interview pour mettre en valeur cet acte de parole. La nouvelle est représentée par 8 occurrences. Une seule occurrence dans les textes supports à l'évaluation diagnostique et le reste est inscrit dans les textes supports à l'évaluation formative. Remarquons ici qu'elle est moins présente dans l'ancien manuel. 2 occurrences seulement ; une dans les textes supports de leçons et une occurrence dans les textes récréatifs. Cette forte présence de la nouvelle dans les nouveaux manuels confirme ce que nous avons dit précédemment sur l'importance de l'évaluation formative et la valeur du texte littéraire dans cette période d'apprentissage.

La fable est représentée par 2 occurrences dans les nouveaux manuels mai inexistante dans l'ancien manuel. De ces chiffres, outre la dominance du roman, nous pouvons aisément déduire la dominance presque totale du narratif au dépens du dialogal avec 2 occurrences et du poétique avec 3

occurrences. Cela confirme t- il l'hypothèse que le narratif est le mieux adapté à l'apprentissage ? ou s'agit- il de la capacité du récit à englober tous les autres types de textes ou des phénomènes comme le discours rapporté. Par ailleurs, le narratif est générateur d'une immensité de genre que les autres sont incapables d'égaliser, du moins par l'écrit.

Pour revenir à notre propos, disons que cette dominance du narratif en général et du roman en particulier se confirme dans les textes supports à l'évaluation diagnostique et textes supports à l'évaluation formative comme nous le pouvons le constater dans les tableaux suivants.

1° Représentativité des genres dans les textes littéraires du nouveau manuel (lettres)

	T.S.E.D	T.S.E.F	T.S.E.C	Total
Roman	11	14	1	26
Nouvelle	1	7	0	8
Poème	1	3	0	4
Fables	1	2	0	3
Lettres	0	2	0	2

2° Représentativité des genres dans les textes littéraires de l'ancien manuel

	T.S.L	T.S.E	T.R	Total
Roman	7	17	6	30
Nouvelle	1	0	1	2
Conte	0	0	1	1

B.D.	0	3	0	3
Poésie	0	7	6	13
Lettres	0	2	0	2

5. 9. Manuels et littérature algérienne

Le texte algérien est très faiblement représenté dans les manuels nouveaux et anciens. En effet, les écrivains algériens M. Dib, M. Feraoun, T. Amrouche, A. Chédid et Amrouche sont les seuls cités dans le manuel (lettres). Chacun d'entre eux est représenté par une seule occurrence textuelle qui prend place parmi les textes supports à l'évaluation formative et textes supports à l'évaluation diagnostique.

En revanche, dans le manuel scientifique, en dépit du nombre limité des auteurs (4 auteurs), le corpus est plus important que dans le manuel (lettres).

En effet, nous remarquons la présence de M. Dib avec 5 textes tirés de la même œuvre : Le métier à tisser.

Rachid Mimouni est présent avec 7 textes tirés de son œuvre : La ceinture de l'ogresse.

Quant à M. Maameri et Malek Haddad, ils sont tous les deux présents avec un seul texte. Il s'avère que le didacticien algérien se sert du texte littéraire algérien comme support à une thématique véhiculée par le projet didactique.

Ainsi, pour le thème de la ville, il utilise le texte de M. Maameri, tiré de son œuvre « L'opium et le bâton », auquel il donne un titre « Panorama d'Alger » pour décrire la ville d'Alger.

De même que la série de textes de Rachid Mimouni. Le didacticien utilise une série de 7 textes auxquels il donne le même titre « Le train de 14h 12 » et qu'il divise en 7 épisodes pour le thème les transports.

M. Dib, lui, aussi est présent avec 5 textes pour le thème les métiers. La première occurrence textuelle porte le titre de son œuvre : Le métier à tisser, alors que les autres ont des numéros à la place du titre.

Dans l'ancien manuel, le texte algérien est plus présent que dans le manuel lettres mais moins présent que dans le manuel science. Il est surtout utilisé comme support d'exercices de conjugaison ou de grammaire.

1° Présence de la littérature algérienne d'expression française dans le manuel (lettres)

auteurs	Nombre de textes	oeuvre	fonction
Amrouche X. J.	1	Histoire de ma vie	T.S.E.D
Feraoun M.	1	Jours de Kabylie	T.S.E.F.
Dib M.	1	L'incendie	T.S.E.F
Chédid A.	1	L'enfant des manèges	T.S.E.D.
Amrouche T.	1	lettres	T.S.E.F.

2° Présence de la littérature algérienne d'expression française dans le manuel (sciences)

auteurs	Nombre de textes	oeuvre	Fonction 1	Fonction 2
Dib M.	5	Le métier à tisser	T.S.E.D	thématique
Mimouni R.	7	La ceinture de l'ogresse	T.S.E.D.	Thématique
Haddad M.	1	Poète national...	T.S.E.D.	.....
Ouray M.	1	Le grain dans la meule	T.S.E.F.	.....

3° Présence de la littérature algérienne d'expression française dans l'ancien manuel

Auteurs	Nombre de textes	Œuvre	fonction
Feraoun M.	3	Le fils du pauvre	T.S.E.
Dib M.	2	L'incendie	T.S.E
Amrouche T.	2	Le grain magique	T.R.
Ouray M.	1	Le grain dans la meule	T.R.
Aroua A.	1	Panorama (Poème)	T.R.
Amrouche J.	1	Histoire de ma vie	Texte sans consigne

Résumons à la fin pour dire que le texte littéraire algérien est utilisé par le didacticien comme support à une séquence d'apprentissage. Il marque sa présence comme textes supports à l'évaluation formative. Mais dans le manuel sciences, sa présence est fortement sollicitée par la thématique que par la stratégie d'apprentissage. Cela se confirme par le fait qu'il est placé

au début du chapitre. Et les textes du même auteur et de la même œuvre se prolongent dans la suite du chapitre.

5. 10. Manuels algériens et altérité

Nous constatons que le texte littéraire étranger autre que français est plus important dans les nouveaux manuels que dans l'ancien manuel (voir tableaux). Cela s'explique par le fait que le nouveau manuel prône en lui des valeurs universalisantes et s'ouvre beaucoup plus sur l'autre que l'ancien manuel. Cette ouverture sur l'autre se manifeste dans l'insertion des textes étrangers qu'ils soient écrits en français ou traduits dans cette langue. Les élaborateurs de manuels recourent à des textes littéraires de nationalités différentes. Comme on le constate dans les tableaux qui suivent. Ces textes apparaissent surtout comme textes supports à l'évaluation diagnostique où l'auteur peut faire l'objet d'une recherche biographique. Remarquons que parmi les six auteurs cités trois sont des Prix Nobel de littérature : Hemingway, Garcia Marquez, Golding W. . Cela confirme ce que nous avons avancé précédemment concernant la valeur retenue comme critère par le didacticien dans le choix du corpus présent dans les manuels.

1° Présence des littératures étrangères autres que françaises dans le nouveau manuel (lettres)

Auteur	oeuvre	nationalité	Fonction
Hemingway E.	Le vieil homme et la mer	U.S.A	T.S.E.D.
Garcia Marquez G.	Le dernier voyage	Colombien	T.S.E.D
Golding W.	Sa majesté des mouches	Anglais	T.S.E.D
Dillon J.	Beau temps pour caner	Irlandais	T.S.E.D.
Grimm	Contes	Allemands	T.S.E.D.
Wan De Wetering	.....	Belge	T.S.E.D.

2° Présence des littératures étrangères autres que françaises dans l'ancien manuel

Auteur	Œuvre	Nationalité	Fonction
Hemingway E.	Le vieil homme et la mer	U.S.A.	T.S.L
Steinbeck J.	Les raisins de la colère	U.S.A.	T.S.L

5. 11. Manuels algériens et littérature française

La présence de la littérature française dans les manuels est quantitativement la plus importante. Cela se justifie non seulement par le fait que c'est la littérature du français maternel, (donc le français supposé être le plus correct) mais également parce qu'elle est la lecture la plus productive statistiquement.

La raison la plus simple qui peut-être évoquée est la longévité séculaire par rapport à d'autres littératures d'expression française.

La présence de la littérature se dissémine dans tous les emplacements réservés aux « textes ». le texte littéraire français peut-être un texte support à l'évaluation diagnostique, il est aussi un texte support à l'évaluation formative et même un texte support à l'évaluation certificative. Dans l'ancien manuel, il est présent comme support dans tous les sous- chapitres.

Si nous suivons la périodisation la plus classique, nous pouvons constater que le nouveau manuel algérien emprunte leurs « textes » au $xvii^o$, $xviii^o$,

xix^e , xx^e siècles. Par contre, l'ancien manuel emprunte ses textes à partir du xix^e , xx^e siècles. seulement.

Mais la fortune des siècles n'est pas égale. La présence du texte littéraire du xx^e siècle est la plus dominante dans les manuels ancien et nouveaux, avec 28 occurrences pour le nouveau (lettres) et 24 occurrences pour l'ancien, suit ensuite le texte littéraire du xix^e siècle, avec 11 occurrences pour le nouveau et 5 occurrences pour l'ancien et enfin une faible présence du texte littéraire du xvii^e siècle, avec 2 occurrences dans le nouveau manuel.

Le xvii^e siècle est représenté par deux auteurs. La Fontaine avec deux occurrences textuelles parmi les textes supports à l'évaluation formative. Par contre, Diderot est cité avec une occurrence parmi les rares textes supports d'exercices grammaticaux qui sont rares aussi.

Nous constatons que les auteurs du xviii^e siècle sont totalement absents du manuel (lettres), cependant ils sont présents dans le manuel (sciences) avec quatre occurrences textuelles.

J.J. Rousseau s'inscrit avec deux textes parmi les textes supports de l'évaluation diagnostique, dans le chapitre ayant pour thème Les métiers. Ils sont tirés de son œuvre « L'Emile » et ont pour titres successifs : un métier qui vous rende indépendant – Emile apprendra un métier, titres choisis par le didacticien. Ils sont cités pour les besoins thématiques au même titre que les textes de M. Dib.

Montesquieu est présent avec un texte qui a le titre de l'un des chapitres tiré de son œuvre « Les lettres persanes ».

Montaigne, quant à lui, est présent avec un texte sans titre et qui n'est au fait qu'un texte de deux lignes tiré de son œuvre « essais ».

Le xix^e siècle est représenté, dans le manuel algérien, par une panoplie d'écrivains : des réalistes comme Zola, Flaubert et Balzac, des romantiques comme V. Hugo et une multitude d'autres célèbres qui ornent les Histoires littéraires : Maupassant, Baudelaire, Mérimée, Daudet...etc. Mais, il ne faut pas l'oublier ces écrivains ne sont présents dans les manuels algériens que pour servir des stratégies d'apprentissage, rarement des objectifs littéraires.

Le xx^e est bien entendu le siècle le plus représenté comme le montre les tableaux qui suivent. Nous trouvons toutes les tendances : Prévert, Camus, Queneau, renard J... etc.

Prévert qui était le plus cité dans l'ancien manuel est évincé par C. Buzzati. Ce dernier est cité avec 5 occurrences textuelles. Quatre textes sont tirés de la même œuvre « Le K ». deux textes sont sans titres et les deux autres ont pour titres successifs : L'obsession de Stéphanie et Vie de marin. Titres choisis par le concepteur du manuel. Le cinquième texte a pour titre Le chef et il est tiré d'une autre œuvre qui s'intitule les nuits difficiles. Cette suprématie confirme une fois de plus la présence de certains textes comme supports à une thématique définie dans l'objectif pédagogique. Comme dans ce cas du chapitre « littéraire » qui a pour thème La nouvelle.

1°Présence de la littérature française dans le nouveau manuel algérien (lettres)
(xvii^e siècle)

Auteur	Oeuvre	Fonction
Diderot	-----	T.S. Exercices
La Fontaine	Fables	T.S.E.F.
La Fontaine	Fables	T.S.E.F

2° Présence de la littérature française dans le nouveau manuel algérien (lettres)
(**xix° siècle**)

Auteur	Oeuvre	Fonction
Cocteau J.	Poème	T.S.E.F
Maupassant	Au soleil (nouvelle)	T.S.E.F
Hugo V.	Poème (Les contemplations)	T.S.E.F
Verne J.	20 000 lieux sous les mers	T.S.E.D
Zola E.	Germinal	T.S.E.D
Zola E.	Le rêve	T.S.E.C
Baudelaire	Le joujou du pauvre	T.S.E.D
Mérimée	Contes et légendes	T.S.E.D
Flaubert	Trois contes	T.S.E.F
Balzac	Les chouans	T.S.E.F
Daudet	Le petit chose	T.S.E.F

3° Présence de la littérature française dans le nouveau manuel algérien (lettres)
(**xx° siècle**)

Auteur	Œuvre	Fonction
Buzzati	Le K	T.S.E.F
Buzzati	Le K	T.S.E.F
Buzzati	Le K	T.S.E.D
Buzzati	Le K	T.S.E.F
Buzzati	Les nuits difficiles	T.S.E.D
Prévert	Poème	T.S.E.F
Prévert	Poème	T.S.E.F

Camus	L'Etranger	T.S.E.D
Renard J.	Poil de carotte	T.S.E.F
Queneau	Exercices de style	T.S.E.D
Cocteau J.	poème	T.S.E.D
Farrère C.	Mes voyages	T.S.E.F
Le Blanc M.	Arsène Lupin gentlemen combricoleur	T.S.E.F
Jacob M.	-----	T.S.E.F
Caillois R.	Les jeux et les hommes	T.S.E.D
Cioran E.M.	Aveux et anathèmes	T.S.E.F
Carles E.	Une soupe aux herbes sauvages	T.S.E.F
Pennac D.	L'œil du loup	T.S.E.D
Frison Roche R.	La piste oubliée	T.S.E.D
Dupuis P.	Le maître immobile	T.S.E.D
Claudé	Légendes de la mer	T.S.E.F
Loti P	Pêcheur d'Islande	T.S.EF

4° Présence de la littérature française dans l'ancien manuel algérien (xix° siècle)

Auteur	Œuvre	Fonction
Zola E.	La bête humaine	T.S.L
Zola E.	Germinal	T.S.E.
Hugo V.	Notre dame de Paris	T.S.E.
Hugo V.	Notre dame de Paris	T.S.E.
De Banville	Poème	T.S.E

5° Présence de la littérature française dans l'ancien manuel algérien (**xx° siècle**)

Auteur	Œuvre	Fonction
Prévert	Poème	T.S.R.
Prévert	Poème	T.S.R.
Prévert	Poème	T.S.R.
Prévert	Poème	T.S.E.
Prévert	Poème	T.S.E.
Prévert	Poème	T.S.E.
Prévert	Poème	T.S.E.
Saint Exupéry	Le petit prince	T.S.E.
Saint Exupéry	-----	T.S.L.
Camus A.	L'étranger	T.S.L.
Camus A.	L'étranger	T.S.E.
Desnos	Poème	T.R.
Fournier	Le grand Meaulnes	T.S.E.
Aragon	Poème	T.S.E.
Le Clezio	Le déluge	T.R.
Valère V	Le pavillon des enfants fous	T.S.E.
Valère V.	Le pavillon des enfants fous	T.S.E.
Robbe Grillet	-----	T.S.E.
Soupault Ph.	-----	T.S.E.

Trenet Ch.	Poème	T.S.E.
Brassens	Poème	T.S.E.
Simenon	Poème	T.S.E.
Celine	Mort à crédit	T.S.E.
Vaillant	325 000 francs	T.S.E.

5.12 Conclusion

Dans ce chapitre comparatif, nous avons pu constater que le texte littéraire a reculé quantitativement dans les nouveaux manuels. En effet, il a perdu la place de choix qu'il avait dans l'ancien manuel. Et cela est dû à la nouvelle orientation que connaît l'enseignement du français en Algérie.

Il est concurrencé par le texte « fonctionnel » et de « spécialité ». Nous avons remarqué qu'il peut occuper tous les emplacements réservés aux textes. Il peut- être texte support à l'évaluation diagnostique, formative ou même certificative.

Cependant, il faut signaler qu'il n'est pas étudié en lui- même. Le fait poétique fait rarement partie des objectifs retenus par le didacticien.

Par ailleurs, le texte littéraire occupe une nouvelle fonction dans les nouveaux manuels ; le didacticien le propose pour des objectifs stratégiques d'apprentissage. Pour ses qualités récréatives, il sert d'une part à développer des compétences d'expression et de compréhension, et d'autre part, il est soumis à une thématique, définit dans un projet pédagogique d'apprentissage et choisi par le concepteur du manuel.

Ainsi le texte littéraire n'est plus un support à des exercices de syntaxe, de conjugaison ou de vocabulaire comme il l'était dans l'ancien manuel

mais un support à valeur récréative et de stimulation à l'expression orale
mais surtout écrite.

Synopsis schématique d'un chapitre didactique (nouveau manuel lettres)

Exposer Pour donner des informations (1)	(1) Titre et sous-titre de l'unité d'apprentissage
La vulgarisation scientifique (2)	(2) l'objet d'étude ou thème
Un encadré (3) écrite en gras	(3) une citation de Ronsard
Evaluation diagnostique (4) encadré en haut positionné à la	(4) le titre didactique en page, sur fond blanc, diagonale

<p>Votre professeur.....information écrite essentielle (5) explicatives</p>	<p>(5) questionnaire d'expression englobant des notes</p>
<p>On dénombre.....de qui s'occuper (6) une illustration droite romains, d'après D. Mataillet (7) caractères gras.</p>	<p>(6) extrait en colonne avec l'illustration enchâssée en haut à gauche écrit en caractères constitué de 4 § (7) nom de l'auteur en</p>
<p>est adapté J/A L'INTELLIGENT N°2292 (8) l'extrait a été majuscule</p>	<p>Rappelons que le texte est destiné aux apprenants. (8) titre de la revue d'où il est tiré. Ecrit en</p>
<p>Observation une page, Lecture analytique romains. Utilisa- [...] Faites le plan du texte (9)</p>	<p>(9) questionnaire occupant une page écrit en caractères avec utilisation de tableau.</p>
<p>Faites le point sur fond Le paragraphe.....fin de paragraphe (10) romains de même</p>	<p>(10) texte écrit en encadré bleu, en caractères gras que l'extrait.</p>
<p>Dans le.....paragraphe (11) sur fond romains.</p>	<p>(11) texte écrit en encadré bleu, en caractères gras</p>
<p>Recherche documentaire (12) en gras, la page et</p>	<p>(12) titre didactique, écrit en gras disposé au milieu de la page et souligné en rouge.</p>
<p>Les langues.....cantonais (80) (13) d'exercices</p>	<p>(13) notes supports d'écriture.</p>
<p>Sciences & vie, N°227, juin 2004 de paru- sont tirés</p>	<p>(14) titre, numéro et date de la revue d'où sont tirés les notes.</p>
<p>Savoir-faire encadré sur pour réaliser.....les exemples (15)</p>	<p>(15) texte écrit en fond bleu.</p>

Retrouvez.....différents langues (17) d'évaluation	(17) extrait support diagnostique, écrit en caractères constitué de 5 §.
occupant toute romains,	
Tableau (18) accompagnant	(18) tableau l'extrait, en 2 lignes colonnes, titre en
et 5 gras.	
R. Hamm (19) italique et	(19) nom de l'auteur écrit en en gras.
Pour une typographie arabe (20) tiré	(20) nom de l'ouvrage d'où est l'extrait écrit en plus petits
caractères	
éd. Sindbad (21) en petits caractères	(21) nom de la maison d'édition
Lecture analytique caractère [...] l'extrait	(22) questionnaire en romains, plus petits que englobant un terminant par une gras et mis en évidence couleur rouge.
Expression écrite (22) organigramme, se consigne, écrit en par la	
Faites le point (23) écrit sur	(23) un texte en encadré, fond bleu.
Savoir-faire (24) écrit sur fond	(24) texte en encadré, bleu.
Illustration (25) le thème.	(25) image en relation avec
L'écriture.....pas moins (26) romains, la page,	(26) extrait écrit en occupant la moitié de constitué d'1 seul §.
Encyclopédie Universalis, chapitre écriture (27) d'où est tiré	(27) titre de l'ouvrage

caractères.	l'extrait, écrit en petits
Observation occupant l'autre [...] caractères	(28) questionnaire
Quelle idée pouvez-vous vous faire du scripteur (28)	moitié de la page en romains et en gras.
un adolescent.... de l'oral (29) le didacti-	(29) chapeau écrit par cien, en italiques
Non, les habitants....compris ce soir (30) caractères	(30) extrait écrit en romains, occupant la
moitié de	la page, constitué
d'un §	
je vais....des questions (31) caractères	(31) extrait écrit en romains, occupant
l'autre moitié	de la page, constitué
d'un §	
Lecture analytique en romains [...] presque la Expression écrite (32) terminant	(32) questionnaire écrit et en gras, occupant
en évidence	totalité de la page se par une consigne mise par de la couleur rouge.
Faites le point (33) romains, dans	(33) texte écrit en un encadré marron.
Argel.....Alguer. (34) la page, romains et gras	(34) extrait occupant toute écrit en caractères constitué de 4 §.
D'après René Lespes (35) texte de apprenants.	(35) nom de l'auteur. Le l'auteur est adapté aux
in Revue Africaine, n°67 (36) l'extrait	(36) titre de la revue d'où est tiré
Postulant (37) en gras	(37) explication de mot écrit

Lecture analytique romains et [...] de la page, Expression écrite (38) en rouge.	(38) questionnaire écrit en gras, occupant la moitié terminé par une consigne
Faites le point (39) marron clôturant	(39) texte en encadré la page.
Recherche documentaire (40) gras, disposé souligné en	(40) titre didactique en au milieu de la page, rouge.
Les langues...toubib, bled... (41) caractères	(41) consigne écrite en romains.
Le langage de l'image (42) gras.	(42) titre de l'extrait en
L'image.....long article (43) la page, constitué de 3 §	(43) extrait occupant toute Ecrit en romains,
Yves Agues et Jean Michel Croissandeau (44) gras	(44) noms des auteurs en gras
Lire le journal (45) d'où est tiré	(45) nom de l'ouvrage l'extrait.
éd. F.P. Lobies (46) d'édition	(46) nom de la maison
Observation occupant presque [...] en gras se Expression écrite (47) consigne de	(47) questionnaire la totalité de la page, écrit terminant par une Couleur rouge.
Faites le point (48) encadré marron	(48) texte écrit dans un clôturant la page.
Mettez .....précédent (49) l'illustra-	(49) consigne en rapport avec tion.
Illustration (50) disposées	(50) 4 photos en carré coupées

Sur l'écran....idée fausse. (51) romains, relation seul paragra-	au milieu de la page. (51) extrait écrit en caractères disposé sous l'illustration et en avec elle, constitué par un graphe.
P. Viansson Ponté (52)	(52) nom de l'auteur en gras.
Le monde, 25 juin 1972 (53) d'où est tiré	(53) nom et date du journal l'extrait.
Recherche documentaire (54) au milieu	(54) titre didactique en gras disposé de la page, souligné en rouge.
Trouvez des.....camarades (55)	(55) la consigne écrite en gras
Expression orale (56) disposé au rouge.	(56) titre didactique écrit en gras, milieu de la page et souligné en
Lisez.....résultats (57)	(57) consigne écrite en gras.
Tableau (58) colonnes.	(58) tableau chiffré formé de 5
Faites le point (59) un encadré	(59) texte écrit en romains dans marron clôturant la page.
Evaluation formative (60) encadré sur positionné à	(60) titre didactique dans un fond vert, en haut de page la diagonale.
Toute communication....au message. (61) romains, formé de	(61) extrait écrit en caractères occupant la moitié de la page, deux paragraphes
D'après F. Vanoye (62) Rappelons aux	(62) nom de l'auteur écrit en gras. que le texte de l'auteur est adapté apprenants.
Expression communication (63) le texte	(63) nom de l'ouvrage d'où est tiré écrit en italiques.
éd. A. Colin (64)	(64) nom de la maison d'édition

écrit en	caractères romains.
Compréhension (65) occupant par une	(65) questionnaire écrit en gras, l'autre moitié de la page, clôturé consigne de couleur rouge.
Dans ma maison (66) gras disposé	(66) titre du poème écrit en au milieu de la page.
Dans ma maison.....tout ça. (67) deux pages romains.	(67) texte littéraire occupant écrit en caractères
Jacques Prévert (68) poème en gras.	(68) nom de l'auteur du
Paroles (69) tiré l'extrait dimension celle de	(69) titre de l'œuvre d'où est en caractères italiques mais la des lettres est plus petite que l'extrait.
Observation caractères [...] Lecture analytique Ponctuez le .....constatez-vous (70)	(70) questionnaire en plus petits romains et gras.
Faites le point (71) romains dans un page.	(71) texte écrit en caractères encadré marron clôturant la
La planète (72) didacticien, de la page.	(72) titre de l'extrait donné par le écrit en gras, disposé au milieu
L'environnement.....terre entière. (73) la moitié romains.	(73) extrait scientifique occupant de la page écrit en caractères
A. Harris, C. Harrison, P. Smithson. (74) caractères	(74) noms des auteurs écrits en gros plus petits que l'extrait.
L'homme et son environnement (75) l'extrait	(75) titre de l'ouvrage d'où est tiré en petits caractères en italiques.

éd. Gamma. (76) en petits	(76) nom de la maison d'édition caractères romains.
Illustration (77) thématique avec	(77) une image en rapport l'extrait.
Carte, illustrant l'idée que se faisait juste au un grec (78)	(78) titre de l'image positionné dessous.
Observation petits [...] gras terminé Lecture analytique rouge occup- Expression écrite page. Rédigez.....rapidement (79)	(79) questionnaire écrit en plus caractères que le texte et en par une consigne de couleur pant plus que la moitié de la
Savoir-faire (80) romains dans	(80) texte écrit en caractères un encadré sur fond bleu.
Recherche documentaire (81) disposé au rouge.	(81) titre didactique écrit en gras, milieu de la page et souligné en
Votre projet (82) et en ma- séparé, sur fond	(82) titre didactique écrit en gras juscules dans un encadré vert disposé au milieu.
Feuille de route (1) (83) milieu de	(83) sous-titre écrit en gras au l'encadré.
Le moment .....besoin (84) du projet	(84) directives pour la réalisation écrites en caractères romains.
La terre et l'eau douce (85) milieu de	(85) titre écrit en gras disposé au la page donné par le didacticien.
3%.....l'eau douce. (86) occupant toute la paragraphe, écrits en	(86) extrait scientifique page disposé en trois caractères romains.
D'après I. Asimov (87) caractères plus	(87) nom de l'auteur en petits et en gras.

L'univers de la science (88) tiré l'extrait	(88) titre de l'ouvrage d'où est écrit en italiques.
interEditions (89) romains.	(89) nom de la maison d'édition en
Observation caractères gras [...] page, Lecture analytique couleur rouge. [...] Expression écrite Votre.....discours (90)	(90) questionnaire écrit en occupant plus que la moitié de la terminé par une consigne de
Faites le point (91) romains, dans un	(91) texte en caractères encadré clôturant la page.
Le Rhône (92) au milieu	(92) titre écrit en gras disposé de la page.
Le Rhône .....indomptés (93) moitié de constitué d'un	(93) extrait occupant la première la page, écrit en romains, seul paragraphe.
J. Michelet (94) caractères	(94) nom de l'auteur écrit en petits romains et gras.
Notre France. (95) de même	(95) titre de l'ouvrage en italiques que le nom de l'auteur.
éd. A. Colin (96) caractères	(96) nom de la maison d'édition en Romains de même dimension.
Le Rhône.....navigable (97) romains la page,	(97) extrait documentaire écrit en occupant la deuxième moitié de constitué de trois paragraphes.
Cours de géographie Foncin (98) l'extrait italiques.	(98) titre de l'ouvrage d'où est tiré écrit en plus petits caractères en
éd. Librairie A. Colin (99)	(99) nom de la maison d'édition.
Lecture analytique caractères [...]	(100) questionnaire écrit en gras et en romains, plus petits que le texte,

occupant la Expression écrite couleur Récrivez.....objectif (100)	page, terminé par une consigne de rouge.
Savoir-faire (101) romains dans un	(101) texte écrit en caractères encadré sur fond bleu.
Reconstituez .....texte reconstitué (102) caractères	(102) consigne écrite en gras et en romains
La deuxième.....importants (103) gras et en	(103) extrait en désordre écrit en caractères romains.
Paul Emile Victor (104) caractères	(104) nom de l'auteur en petits romains et en gras.
Courier de l'UNESCO, juillet 1986 (105) parution majuscules.	(105) titre de la revue et la date de écrit en italiques et en
L'alimentation (106) disposé au caractères romains.	(106) titre de l'extrait en gras, milieu de la page en
Chaque année....et intellectuel (107) quatre paragra- romains occupant	(107) extrait constitué de pne, écrit en caractères toute la page.
D'après des informations.....son environnement (108) en caractè- l'extrait. adapté aux	(108) titre de l'ouvrage écrit res italiques, plus petits que Rappelons que l'extrait est apprenants.
éd. Gamma (109) d'édition, de nom de	(109) nom de la maison même dimension que le l'ouvrage.
Lecture analytique [...] Expression écrite Commencez ainsi...paragraphe (110) occupant une écrit en gras	(110) questionnaire première partie (2/3), et en plus petits

caractères, terminé couleur rouge.		par une consigne de
Faites le point (111) caractères romains un encadré après le		(111) texte écrit en de même que l'extrait dans de couleur marron placé questionnaire.
Savoir faire (112) caractères romains à ceux du un encadré.		(112) texte écrit en pareil dimensionnellement texte sur fond bleu formant
Expression orale (113) caractères milieu de la		(113) titre didactique écrit en gras, disposé en haut et au page et souligné en rouge.
Expliquez.....suivant (114) caractères		(114) consigne écrite en romains et en gras.
Schéma (115) relation avec		(115) schéma annoté en la consigne.
Expression écrite (116) en relation		(116) consigne écrite en gras Avec le schéma.
Je me présente, je m'appelle gras disposé squelette (117)		(117) titre en gros caractères et en au milieu d'un encadré.
Deux cent six,.....atteindre (118) colonnes et encadré.		(118) texte authentique écrit en en caractères romains dans un
El watan, (119) tiré le texte petits que ceux		(119) nom du journal d'où est en caractères romains plus du texte.
Mardi 26 octobre 2004 (120) journal.		(120) date de parution du
Observation caractères gras [...] occupant toute		(121) questionnaire écrit en plus petits que ceux du texte

Lecture analytique couleur Expression écrite Rédigez.....parties du texte (121)	se terminant par une consigne de rouge.
Votre projet (122) majuscules en encadré au milieu.	(122) titre didactique écrit en en caractères grands et gras séparé sur fond vert disposé
Feuille de route (2) (123) gras en plus haut et au	(123) sous-titre en caractères petites dimensions, placé en milieu de l'encadré.
Vous savez.....toujours mieux (124) caractères réalisation	(124) directives écrites en romains sur fond vert pour la du projet didactique.
Des milliers.....et le ver. (125) romains constitué de 8 §.	(125) extrait écrit en caractères occupant toute la page,
A. Harris, C. Harrison, P. Smithson (126) en petits	(126) noms des auteurs de l'extrait caractères romains et en gras.
L'homme et son environnement (127) tiré l'extrait italiques.	(127) titre de l'ouvrage d'où est en petits caractères et en
éd. Gamma (128) caractères	(128) nom de la maison d'édition en romains.
Lecture analytique occupant la [...] Faites le plan détaillé.....moyenne. (129)	(129) questionnaire écrit en gras première partie de la page.
Faites le point (130) romains de encadré de	(130) texte écrit en caractères pareil à ceux de l'extrait dans un couleur marron.
Savoir faire (131) formant un de même	(131) texte écrit sur fond bleu encadré en caractères romains dimension que l'extrait.
Le saviez-vous (132)	(132) titre écrit en caractères

romains et en page.		gras, disposé au milieu de la
Quel.....protectrice (133) la page constitué de 3 §.		(133) extrait occupant la moitié de écrit en caractères romains
Le Figaro (134) l'extrait, romains.		(134) titre du journal d'où est tiré écrit en plus petits caractères
27 avril 1990 (135) écrite en que le nom		(135) date de parution du journal en romains de même dimension du journal.
Compréhension deuxième [...] petits Expression écrite consigne de Sélectionnez.....1770 et 1900. (136)		(136) questionnaire occupant la moitié de la page, écrit en plus caractères, terminé par une couleur rouge.
Il n'y a.....surpeuplées. (137) page, écrit constitué de 5 §.		(137) extrait occupant toute la page, écrit en caractères romains,
D. Dixon, F. Cartier (138) en plus		(138) noms des auteurs écrits petits caractères et en gras.
Initiation à la science (139) italiques		(139) titre de l'ouvrage écrit en en plus petits caractères.
éd. Gamma (140) d'édition écrit en		(140) nom de la maison caractères romains.
Lecture analytique moitié de la [...] caractères romains Expression écrite consigne de Résumez.....après le tiret. (141)		(141) questionnaire occupant la page écrit en plus petits et en gras, terminé par une couleur rouge.
Expression orale (142) caractères de l'extrait souligné en		(142) titre didactique écrit en romains et en gras pareil à ceux disposé au milieu de la page, rouge.

Retrouvez.....explication possible (143) caractères romains	(143) consigne écrite en clôturant la page.
La population d'Alger au xx ^e siècle (144) romains, en milieu de la	(144) titre écrit en caractères grand et en gras, disposé au page.
La population.....authentique turcs. (145) page écrit d'un seul §	(145) extrait occupant toute la en caractères romains, constitué
Fray Diego de Haedo (146) plus petits gras.	(146) nom de l'auteur écrit en Caractères romains et en
Topographie de Argel, cité dans Alger (147) tiré l'extrait	(147) titre et sous-titre d'où est en caractères italiques.
éd.Addiwan (148) de même l'auteur.	(148) nom de la maison d'édition caractères que le nom de
Mudéjares.....reconquête gras. Course.....19 ^{ème} siècle (149)	(149) mots expliqués écrits en
Observation toute la page [...] que ceux du Lecture analytique consigne Rédigez.....de ce texte. (150)	(150) questionnaire occupant écrit en caractères plus petits texte et en gras clôturé par une de couleur rouge.
Les plans de ville dans le tiers monde (151) romains grand page.	(151) titre écrit en caractères et gras, disposé au milieu de la
Par suite.....véritablement logements. (152) page écrit en 5 §.	(152) extrait occupant toute la caractères romains, constitué de
Encyclopédie Universalis, chap.ville (153) l'extrait romains. Expression écrite	(153) titre de l'ouvrage d'où est tiré en plus petits caractères
Contractez .....tiers monde. (154) caractères	(154) consigne écrite en plus petits romains, en gras clôturant la page.

Illustration (155) thématique	(155) image en bas de page en relation avec la consigne.
Alger.....même degré. (156) de la page d'un seul §.	(156) extrait occupant la première partie écrit en caractères romains, constitué
D'après L. Bertrand (157) caractères en l'auteur est	(157) nom de l'auteur en plus petits gras. Rappelons que le texte de adapté aux apprenants.
D'Alger la romantique à Fez la mystérieuse (158) l'extrait en	(158) titre de l'ouvrage d'où est tiré caractères italiques.
Féerie .....clairs. (159) milieu de la constitué d'un	(159) extrait littéraire occupant le page écrit en caractères romains, seul paragraphe.
G. de Maupassant. (160) caractères	(160) nom de l'auteur écrit en petits en gras.
Au soleil (161) l'extrait	(161) titre de la nouvelle d'où est tiré écrit en caractères italiques.
Alger .....la chercher (162) dernière caractères romains	(162) extrait littéraire occupant la partie de la page, écrit en constitué d'un seul paragraphe.
C. Farrère (163) caractères	(163) nom de l'auteur écrit en petits et en gras.
Mes voyages (164) l'extrait écrit	(164) nom de l'œuvre d'où est tiré en italiques.
Lecture analytique de la moitié [...] gras, Expression écrite couleur rouge. Résumez .....personnelle (165)	(165) questionnaire occupant plus de la page, écrit en plus petits et en terminé par une consigne de
Illustration (166) thème.	(166) photo en relation avec le
A l'exception.....des habitats (167) romains	(167) extrait écrit en caractères occupant la moitié de la page,

constitué	de trois paragraphe.
D'après P. Pons (168) caractères	(168) nom de l'auteur en plus petits et en gras.
Le monde, cité géante (169) l'ouvrage d'où est	(169) titre et sous-titre de tiré l'extrait, écrit en italiques.
Ed. Fayard (170) caractères	(170) nom de la maison d'édition en Italiques de même dimension.
Lecture analytique deuxième moitié [...] petits en Expression écrite couleur rouge Rédigez.....reformulation (171)	(171) questionnaire occupant la de la page, écrit en caractères plus gras, terminé par une consigne de
Votre projet (172) et en gras disposé au	(172) titre didactique écrit en majuscules dans un encadré séparé sur fond vert milieu.
Feuille de route (3) (173) plus petites l'encadré.	(173) sous-titre écrit en caractères gras dimensions placé au milieu et en haut de
Pour que.....les questions (174) romains sur paragraphe.	(174) directives écrites en caractères fond vert, constitué de deux
Expression orale (175) au milieu	(175) titre didactique écrit en gras, situé souligné en rouge.
B.D. (176) occupant toute superposées.	(176) Bande dessinée sans paroles page divisée en trois parties
Quino (177) de la B.D.	(177) nom de l'auteur en gras, en bas
Gente En Su Sitio (178) italiques.	(178) titre de l'ouvrage en caractères italiques.
Ed. Lumer (179) italiques.	(179) nom de la maison d'édition en italiques.
Que représente [...] cette B.D. (180) deuxième	(180) questionnaire occupant la partie de la page, écrit en

caractères gras	en plus petits.
Les moyens de transport (181) gras, situé	(181) titre en haut de page écrit en Au milieu de la page.
Au cours.....en ville (182) la page constitué de	(182) extrait occupant la moitié de écrit en caractères romains, deux paragraphes.
Encyclopédie Universalis (183) tiré l'extrait	(183) nom de l'ouvrage d'où est
Expression écrite Décrivez.....énumération (184) deuxième partie points,	(184) consigne occupant la de la page constitué de plusieurs écrite an gras.
Tableau (185) constituant plusieurs	(185) tableau occupant toute la page une fiche méthodologique, formé de colonnes et plusieurs lignes.
Je voyage (186) au milieu.	(186) titre en gras, en haut de page et au milieu.
Je voyage.....bras tenu. (187) strophes à romains	(187) texte littéraire constitué de 4 rime abab, écrit en caractères occupant toute la page.
J. Cocteau (188)	(188) nom de l'auteur écrit en gras
Plain-chant (189) italiques.	(189) titre de l'œuvre écrit en
Ed. stock 1923 (190) italiques	(190) nom de la maison d'édition écrit en
Observation page écrit [...] petits que Lecture analytique consigne de Expression écrite Vous avez aimé.....votre choix (191)	(191) questionnaire occupant toute la en caractères romains et en gras plus le texte, se terminant par une couleur rouge.
Evaluation certificative (192) fond rouge diagonale.	(192) titre didactique en encadré sur placé en haut de page à la

Villes géantes (193) placé en haut	(193) titre écrit en caractères gras au milieu de la page.
L'urbanisation.....les empoisonne (194) constitué	(194) extrait occupant la page entière, de 4 §, écrit en italiques.
D'après M. Champenois (195) caractères l'auteur est	(195) nom de l'auteur en plus petits en gras. Rappelons que le texte de adapté aux apprenants.
Le monde, cité géantes (196) tiré l'extrait	(196) titre de la revue d'où est écrit en italiques.
Ed. Fayard (197) d'édition, écrit en	(197) nom de la maison petits caractères en italiques.
Compréhension moitié de [...] petits en Expression écrite consigne de Vous vous documentez.....son volume (198)	(198) questionnaire occupant la la page écrit en caractères plus gras se terminant par une couleur rouge.
Illustration (199) relation avec	(199) schéma en encadré en le thème.
Quino (200) en bas et	(200) nom de l'auteur en gras à droite du schéma.
Tableau (201) grille colonnes toute la	(201) tableau représentant une d'évaluation, constitué de deux et de quatre lignes, occupant page sur fond rose.
Exercices (202) gras en haut	(202) titre didactique écrit en Et au milieu de la page.
Lisez les textes.....de compréhension (203) plusieurs consignes, des textes littéraires destinés	(203) questionnaire occupant pages englobant des tableaux, des fragments de plus non-littéraires que aux trois périodes numérotées



Conclusion

Au terme de ce parcours analytique, nous pouvons dire, sous l'influence de valeurs scientifiques prônées dans les nouveaux programmes, le texte littéraire a régressé quantitativement dans les nouveaux manuels par rapport à l'ancien, comme nous l'avons montré à travers des statistiques.

D'un autre côté, « l'instrumentalisation » du texte littéraire, c'est-à-dire l'utilisation du texte littéraire pour servir l'apprentissage / enseignement de la langue a changé d'objectif par rapport à l'ancien manuel. Le texte littéraire algérien ou autre n'est plus un prétexte pour enseigner les catégories grammaticales mais il sert de support pour développer des compétences d'expression et de compréhension orales et écrites. Il est également utilisé pour distinguer les types de textes et les actes de langage.

Par ailleurs, l'interrogation de ce texte singulier, nous a permis de constater la dominance du narratif dans les différents modules d'apprentissage. Cela confirme-t-il une certaine tendance sémiotique, celle de GREIMAS qui considère la narrativité comme le processus principal de

toute activité sémiotique ? De toute manière la dominance du narratif dans l'apprentissage ne concerne pas uniquement, paraît-il, la pratique didactique algérienne. Il serait intéressant de donner des explications convaincantes à partir de recherche sur ce phénomène qui domine dans l'apprentissage / enseignement des langues.

Signalons aussi que le fait littéraire, en lui même, ne constitue pas un objectif d'apprentissage spécifique et les différents supports (poèmes, dictons...) sont utilisées au même titre que les autres genres de textes.

Le texte littéraire est un texte écrit, avons-nous signalé maintes fois, il est donc un déploiement scriptural sur l'espace paginal et un déploiement spécifique reconnaissable à travers des aires scripturales relatives à chaque genre littéraire. Mais, il ne figure jamais en solitaire. Des paratextes didactiques l'entourent pour l'annoncer, l'expliquer et l'interroger.

Par ailleurs, nous avons remarqué également que l'école est le lieu institutionnel de transmission du savoir. Le savoir guide toute la démarche didactique. L'évolution des savoirs savants à propos des textes en langue naturelle est continue, mais non sans ruptures méthodologiques. Ces savoirs n'ont pas manqué d'influencer la théorie et la pratique didactiques.

Dans cette transposition des savoirs savants en savoir enseignés, le texte littéraire (ou l'extrait) servait toujours de support pour exemplifier les concepts et la démarche des savoirs enseignés.

Enfin, il faut préciser que notre point de vue de départ était celui d'un littéraire qui interroge la présence du texte littéraire dans les manuels scolaires de 1^{ère} A.S.

Toutefois, dans un travail de recherche ultérieur, on pourrait envisager :

1° généraliser notre travail de recherche à tous les manuels des cycles

d'enseignement en Algérie,

2° montrer les limites de l'approche communicative vis à vis du
texte

littéraire,

3° faire des propositions didactiques avec le texte littéraire comme
support

à l'enseignement de la compréhension par le débat
interprétatif.

REFERENCES

1. Reuter, Y, « Définir les biens littéraires », Pratiques, N° 67, (Septembre 1990), p.12
2. Ducrot, O., Todorov, T., « Dictionnaire encyclopédique », Ed. du Seuil, Paris, (1972),p.375.
3. Bakhtine, M. , Esthétique de la création verbale, Edition Gallimard, Paris,(1984), p.312.
4. Greimas, A.-J, « Maupassant, (La sémiotique du texte :exercices pratiques) », Seuil, Paris, 1976, p.123.
5. Dijk, T.V., « Le texte : structures et fonctions », in Kibedi-Verga (présentation de), théorie de la littérature, ouvrage collectif, Picard, Paris, (1989), p.. 66.
6. Le Robert, « Langage et Culture », Dictionnaire Le Robert, Paris, (1992), p. 2112.

7. Barthes, R., « Théories du texte », Encyclopédie Universalis, corpus 22, Encyclopédie Universalis, Paris, (1996), p. 2211.
8. Bakhtine, M., Esthétique de la création verbale, Edition Gallimard, Paris,(1984), p.311.
9. Van Dijk, T., « le texte : structures et fonctions in Kibedi Varga, A. « Théorie de la littérature » Picard, Paris (19891), pp. 68-93.
10. Escarpit, R., « L'Écrit et la communication », P.U.F (Coll. Que sais-je ?), Paris, (1978), p.29.
11. Adam, J.M., Eléments de linguistique textuelle (théorie et pratique de l'analyse textuelle), Mardaga, Liège, (1990), p.23.
12. Ducrot, O., Schaeffer, J.-M., Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Ed. Seuil, Paris, p.594.
13. Todorov, T., La notion de littérature (et autres essais), Ed. du Seuil, Paris, (1987), p.10.
14. Escarpit, R., « La définition du terme littérature », Escarpit, R., dir., Le littéraire et le social, Flammarion, Paris, (1970), p.270.
15. Van Tieghem, P., « La littérature comparée », Paris, (1931), cité par Escarpit,R., « Le littéraire et le social » .
16. Reuter, Y., « la lecture littéraire : éléments de définition », in Dufays, J.-L., Gemmene, L., Ledur, D.et al, « Pour une lecture littéraire 2 », De BOECK/Duculot, Bruxelles, (1996), p.37.
17. Robin, R., « extension et incertitude de la notion de littérature » in Angenot, M., Bessière, J., Fokkeme, D., Kuschner, E., dir., Théorie littéraire, P.U.F., Paris, OP. Cit., p. 67.
18. Adam, J.-M., « Les textes, types et prototypes », Nathan -université, Paris, (1992), p.34.
19. Cité par Culler, J., « La littérarité », in Angenot, M., Bessière, J., Fokkeme, D., « Théorie littéraire » , P.U.F (Fondamental), Paris, (1989), p.32.
20. Greimas, A.J., « Maupassant, (La sémiotique du texte :exercices pratiques) », Seuil, Paris, 1976, p.123.
21. Aucouturier, M., « Le formalisme russe », Coll. Que-sais-je ? Paris, 1994, p.74.
22. Bakhtine, M., Esthétique de la création verbale, Edition Gallimard, Paris,(1984), p.228.
23. Bourdet, J.-F., « fiction, identité, apprentissage », E.L.A., n°15, (Juillet-Septembre), p.267.

24. Maingueneau, D., « Le contexte », (1993), p.63.
25. Greimas, A.J., « Maupassant, (La sémiotique du texte :exercices pratiques) », Seuil, Paris, 1976, p.10.
26. Todorov, T., Todorov, T., La notion de littérature (et autres essais), Ed. du Seuil, Paris, (1987), p.101.
27. Culler, J., .., « La littérarité », in Angenot, M., Théorie littéraire, P.U.F., Paris, (1989), pp. 31-31.
28. Jakobson, R., « Essais de linguistique générale », Ed. Minuit, Paris, (1963), p.218.
29. Jakobson, R., « Essais de linguistique générale », Ed. Minuit, Paris, (1963), p.219.
30. Escarpit, R., « L'écrit et la communication », P.U.F. (Coll. Que sais-je ?), Paris, (1978), p. 63.
31. Bouton, Ch. P., « La signification, contribution à une linguistique de la parole », Ed. K. lincksieck, Paris, (1978), p.183.
32. Benamou, M., « Pour une pédagogie du texte littéraire », Hachette/ Larousse, Paris, (1971), p.7.
33. Eco, U., « Le problème de la réception », Critique sociologique et critique psychanalytique, colloque de l'Université libre de Bruxelles, du 10 au 12 décembre 1965, p.14.
34. Todorov, T., La notion de littérature (et autres essais), Ed. du Seuil, Paris, (1987), p.10.
35. Todorov, T., La notion de littérature (et autres essais), Ed. du Seuil, Paris, (1987), p.15.
36. Todorov, T., La notion de littérature (et autres essais), Ed. du Seuil, Paris, (1987), p.10.
37. Cicurel, F., « Littérature, fiction : le mode fictionnel du discours », Etudes de linguistiques appliquées, n°115, (juillet / septembre 1999), pp. 291 -303.
38. Zalamansky, H., « Le processus de la communication littéraire », in Escarpit, R., Ch. Bouazis, Systèmes partiels de communication, Mouton, Paris / La Haye, (1972), p.157.
39. Aron, Th., « Littérature et référent », Etude de linguistique appliquée, n° 45, (mars 1982), p.75.

40. Robin, R., « extension et incertitude de la notion de littérature » in Angenot, M., Bessière, J., Fokkeme, D., Kuschner, E., dir., *Théorie littéraire*, P.U.F., Paris, OP. Cit., p. 67.
41. Halte, J.-F., « Ecriture, littérature, formation », *Les cahiers du CRELEF*, n° 25, (1987-2), p.82.
42. Dufays, J.-L., Gemmene, L., Ledur, D., « Pour une lecture littéraire », De Boeck / Duculot, (1993), p.67.
43. Peytard, J., « Sémiotique du texte littéraire et didactique du F.L.E., E.L.A., n° 45, (1982) p.95.
44. Bakhtine, M., *Esthétique de la création verbale*, Edition Gallimard, Paris,(1984), p.174.
45. Brocart, J.-P., « Théories du langage », Mardaga, Bruxelles, (1977), p. 160.
46. Reuter, Y., « définir les biens littéraires ? », *Pratiques* n° 67, (septembre 1990), p. 12.
47. Zima,P., « Manuel de sociocritique », Picard, Paris, (1985), pp. 33-34.
48. Wellek, R., Warren, A. , « La théorie littéraire », Ed. du Seuil, Paris (1971), p.17.
49. Halte, J.-F., « Ecriture, littérature, formation », *Les Cahiers du CRELEF*, n° 25, (1987- 2), pp.91-92.
50. Culler, J., « La littérarité », in Angenot, M., *Théorie littéraire*, P.U.F., Paris, (1989), pp. 31-31.
51. Bakhtine, M., cité par Todorov, T., « le principe dialogique », Seuil, Paris, (1989), p.31.
52. Greimas, A.-J., Courtès, J., « Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Hachette, Paris, (1979), pp.149- 250.
53. Cité par Halte, J.-F., « L'espace didactique de la transposition », *Pratiques*, n° 97-98, (juin 1998), p. 174.
54. Halte, J.-F., « De la langue à la communication dans l'école », *Pratiques*, n° 40, (Décembre 1983), p. 7.
55. Jakobson, R., « Essais de linguistique générale, Ed. Minuit, Paris, (1963), p.214.
56. Todorov, T., *La notion de littérature (et autres essais)*, Ed. du Seuil, Paris, (1987), p.10.
57. Greimas, A.-J., « Préface », in Courtès, J., « introduction à la sémiotique narrative et discursive, Hachette, Paris (1976), p. 5.

58. Todorov, T., « Les deux principes du récit », in La notion de littérature et autres essais, Seuil, Paris, (1987), pp. 50-51.

59. République Démocratique et Populaire, Ministère de l'Education, Français 1^{ère} A.S. (lettres), O.N.P.S., Alger, (2006), p. 156.

59. Van dijk, T.-A., « le texte : structures et fonctions in Kibedi Varga, A. « Théorie de la littérature » Picard, Paris (19891), pp. 68-93.

60. Maingueneau, D., « Pragmatique pour le discours littéraire », Dunod, Paris, (19994), p. 16.

61. Moirand, S., « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Hachette, Paris, (1993), p.126.

62. Adam, J.-M., « Pour le poème, De Boeck / Duculot, Louvain-La- Neuve, Bruxelles/ Paris, (1992), pp. 34-35.

63. Adam, J.-M., « Pour le poème, De Boeck / Duculot, Louvain-La- Neuve, Bruxelles/ Paris, (1992), pp. 34-35.

64. Ruck, H., « Linguistique textuelle et enseignement du français », Hatier / Didier, Paris, (1991), p. 68.

65. République Démocratique et Populaire, ministère de l'Education, français 1^{ère} A.S., O.N.P.S., Alger (2006), p. 30.

66. Vigner, G., « réduction de l'information et généralisation : aspects cognitifs et linguistique de l'activité de résumé, Pratiques, N° 72, (décembre 1991), p.35.

67. République Démocratique et Populaire, ministère de l'Education, français 1^{ère} A.S (S.T.), O.N.P.S., Alger (2006), p. 160.

68. Soule, N., « La question, outil pédagogique dépassé ? », Le français dans le Monde, n° 183, (février/mars 1984), p.26.

69. Cicurel, F., « Littérature, fiction : le mode fictionnel du discours », Etudes de linguistiques appliquées, n°115, (juillet / septembre 1999), pp. 291 -303.

70. Eco, U., « Le signe », Ed. Labor, Bruxelles, (1988), p. 75

71. République Démocratique et Populaire, ministère de l'Education, français 1^{ère} A.S (S.T.), O.N.P.S., Alger (2006), p. 102.

72. Bronckart, J.-P., « Activité langagière, texte et discours », Delachaux et Niestlé, Paris/ Lausanne, (1985), p.3.

74. Ibsch, E., Fokkeme, D.-W., « La théorie littéraire au xx ème siècle » , in Kibedi- Verga, « Théorie de la littérature », Picard, Paris, (1989), p. 43.

75. Sartre, J.-P., « Qu'est-ce que la littérature ? », Gallimard, Paris, (1984), p. 52.
76. Dufays, J.-L., Gemmene, L., Ledur, D., « pour une lecture littéraire (Approches historiques et théorique), De Boeck/Duculot, Bruxelles, (1999), p.50.
77. Goldenstein, J.-P., « pour lire le roman », De Boeck-Duculot, Bruxelles/Paris, (1985), p.3.
78. Giasson, J., « La compréhension en lecture », De Boeck/Duculot, Bruxelles/Paris, (1990), pp. 10-11.
79. Dijk, T.-V., « Le texte : structures et fonctions », in Kibedi- Varga, théorie de la littérature, Picard, Paris, (1981), ; p.66.
80. Coirier, P., Gaonach, D., Passerault, J.-M., « Psycholinguistique textuelle », Collin, Paris (1996), p.65.
81. Bourdet, J.-F., « fiction, identité, apprentissage », E.L.A., n°15, (Juillet-Septembre), p.267.
82. Morsly, D., « La langue étrangère réflexion sur la langue française en Algérie) Le F.D.L.M. n° 189, (Nov-Déc 1984), p. 22.
83. Byram, M., « culture et éducation en langue étrangère », Hatier/Didier, Paris, (1992), p. 45.
84. Peytard, J., « Les usages de la littérature en classe de langue », Le français dans le monde, (février 1988), pp. 11-12.
85. Zima, P.-V., « Manuel de sociocritique », Picard (Coll. Connaissances des langues), Paris, (1985), p. 203.
86. Sartre, J.-P., « Qu'est-ce que la littérature ? », Gallimard, Paris, (1984), p. 52.
87. Seoud, A., « Pour une didactique de la littérature », Crédif/Hatier, (1997), pp. 152-153.
88. Gérard, F.-M., Rogers, X., « Concevoir et évaluer des manuels », De Boeck, Bruxelles, (1993), p.41.
89. Programme algérien de français de 1^{ère} A.S., (mars 2005), p.5.
90. Gérard, F.-M., Roegiers, X., « Concevoir et évaluer des manuels », De Boeck, Bruxelles, (1993), p.35.
91. Reuter, Y., « Définir les biens littéraires ? », Pratiques, n° 67, (septembre 1990), p. 12.
92. Cicurel, F., « Littérature, fiction : le mode fictionnel du discours », Etudes de linguistiques appliquées, n°115, (juillet / septembre 1999), pp. 291 -303.
93. Maingueneau, D., « Pragmatique pour le discours littéraire », Dunod, Paris, (19994), p. 16.

94. Peytard, J., « Les usages de la littérature en classe de langue », Le français dans le monde, (février 1988), pp. 11-12.

95. Vigner, G., « réduction de l'information et généralisation : aspects cognitifs et linguistique de l'activité de résumé, Pratiques, N° 72, (décembre 1991), p.35.

Corpus de base

- RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE, Ministère de l'Éducation Nationale, livre de français, 1^{ère} A.S., Document élaboré par Djellid, Gouasmi, Kadri, Lardjane, attatfa, Behlouli, Sahnouni, Alger : institut pédagogique National, 1987-1988.
- RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE , Ministère de l'Éducation Nationale, livre de français, 1^{ère} A.S., Document élaboré par Djilali, Lefsih, Boultif, Alger : O.N.P.S. 2005.
- RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE , Ministère de l'Éducation Nationale, livre de français, 1^{ère} A.S., Document élaboré par Amir, Khoukhi, Melzi, Alger : O.N.P.S. 2005.
- RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE, Ministère de l'Éducation nationale, Programme de français, Enseignement secondaire, 1^{ère} A.S., DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL ET TECHNIQUE, Alger : O.N.P.S. , 1995.
- RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE, Ministère de l'Éducation nationale, Programme de français, Enseignement secondaire général et technologie, tronc communs lettres, sciences et technologie, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL ET TECHNIQUE, Alger, mars 2005.