

HAMADACHE Tahar
Laboratoire LAILEMM, Université de Bejaia

AMMOUDEN M'hand
Laboratoire LAILEMM, Université de Bejaia

La grammaire dans l'enseignement des genres de discours littéraires narratifs : le cas du conte

Résumé

Cette contribution traite essentiellement des implications, dans le domaine de la didactique des langues, du rejet de la théorie des types de textes au profit de celle des genres de discours. Elle se focalise sur celles qui concernent l'entrée, la progression et notamment la sélection des contenus à enseigner dans une séquence didactique. Cette réflexion d'ordre général est illustrée par les contenus grammaticaux qui pourraient être sélectionnés comme enseignables dans une séquence didactique articulée autour du genre discussif du conte. Cette étude permet de mettre en évidence plusieurs des avantages que présente le recours à la logique des genres de discours aux dépens de celle des types de texte pour, entre autres, l'enseignement/apprentissage de la grammaire.

Mots-clés : genre de discours, genres narratifs, conte, grammaire, séquence didactique.

Grammar in the teaching of literary narrative speech genres: the case of the tale

Summary

This contribution mainly deals with the implications, in the field of language didactics, of the rejection of the theory of types of texts in favor of that of genres of discourse. It focuses on those relating to entry, progression and in particular the selection of content to be taught in a didactic sequence. This general reflection is illustrated by the grammatical contents which could be selected as teachable in a didactic sequence articulated around the discussive genre of the tale. This study highlights several of the advantages of using the logic of discourse genres at the expense of that of text types for, among other things, the teaching / learning of grammar.

Keywords: genre of discourse, narrative genres, storytelling, grammar, didactic sequence.

Quels sont les contenus grammaticaux qui doivent être enseignés et dans quel ordre doit-on les classer ? Les réponses données à ces questions proviennent de ceux qui s'intéressent à la progression de l'enseignement/apprentissage dans les milieux éducatifs institutionnels. Mais, force est de constater que la problématique de la progression des enseignements grammaticaux a toujours posé problème en didactique des langues étrangères et évolue sans cesse au fil des changements théoriques des approches didactiques.

La recommandation d'adopter, en élaborant des unités ou séquences didactiques pour l'enseignement des langues d'une manière générale, dès la fin des années 70, des « entrées »

discursives aux dépens des traditionnelles « entrées » purement linguistiques (notamment grammaticales) s'est traduite par plusieurs changements positifs dans l'enseignement de la grammaire (cf. Courtillon 2002, 2003 ; Puren, 2006). Ceux qui ont consisté à passer d'un enseignement par leçons dissociées pour sélectionner les enseignables en fonction des caractéristiques des types de textes sur lesquels s'articulent les unités ou séquences didactiques en font partie. Or, la théorie des typologies de textes a été progressivement remise en question, à partir des années 90, par de nombreux spécialistes, qui lui préfèrent celle des genres de discours (Adam, 2005 ; M. Ammouden, 2015, 2017). Cela nous conduit, à l'instar d'autres chercheurs (A. Ammouden, 2015 ; Krazem, 2011), à postuler que l'enseignement de la grammaire ne peut qu'être influencé par cette dernière évolution. C'est dans cette perspective que s'inscrit cette étude qui apportera les premiers éléments de réponses à la question suivante : Quelles sont les principales implications du rejet de la théorie des types de textes au profit de celle des genres de discours sur la sélection et gradation des enseignables grammaticaux dans des séquences didactiques portant sur des genres narratifs tel que le conte ?

La présente contribution est scindée en deux parties. Nous éclaircissons dans un premier temps la problématique qui sous-tend notre étude d'une manière générale et livrons dans un second temps les premiers résultats issus de l'étude de notre corpus des textes intégraux constituant 47 recueils de contes populaires écrits en langue française.

1. Problématique

1.1. Entrée, progression et évolutions didactiques récentes

Sur le plan didactique, la question qui sous-tend cette étude concerne les notions de « entrée » et de « progression ». L'entrée concerne le type de découpage de l'« *objet global langue-culture* » qu'on choisit (Puren, 2006). La progression désigne notamment l'ensemble des « *choix (quels contenus enseigner ?), des classements (comment ordonner ces contenus ?), (...)* » (Robert, 2002). Elle renvoie, entre autres, aux opérations de « *sélection* » ou « *le tri [qu'on] opère au sein du matériau* » et de « *gradation* » ou « *l'agencement, la répartition des contenus sélectionnés* » (Borg, 2001).

En effet, il a été déjà expliqué que dans l'enseignement/apprentissage des langues, le choix des contenus linguistiques à enseigner dépend essentiellement de la nature de l'« entrée » et de la « progression » retenues (Ammouden, 2012). Par exemple, l'entrée grammaticale se traduit par une progression, arbitraire, par degré de simplicité/difficulté ; or, cette logique est largement remise en question actuellement. L'entrée discursive devrait entraîner, quant à elle, une progression qui tiendrait compte principalement des caractéristiques des discours autour desquels s'articulent les séquences didactiques (M. Ammouden, 2015, 2017 ; Hamadache et Ammouden, 2017).

Parmi les principales évolutions théoriques qui concernent cette problématique, nous retenons :

- le rejet des entrées grammaticale et thématique ou lexicale au profit des entrées discursives (par actes de parole, types de discours, etc.) ou par action (Courtillon, 2003; Puren, 2006) ;
- le rejet de la focalisation sur la seule compétence linguistique au profit du développement de la compétence de communication (Galisson, 1980) ;
- le rejet de la logique « du simple vers le complexe » (Vigner, 2004) au profit de la logique des caractéristiques des discours et des besoins communicatifs ;
- le rejet du morcellement des contenus au profit de l'approche globale des phénomènes de la langue (Ammouden, 2012 ; Courtillon, 2003) ;

- le rejet de l'enseignement par leçons (dissociées) pour un enseignement/apprentissage par le dispositif de la séquence didactique (Galissou et Coste, 1976 ; Vigner, 2004).

Concernant cette dernière évolution, le modèle de la séquence didactique le plus recommandé actuellement est celui proposé par l'équipe de l'université de Genève (cf. notamment les travaux de Dolz, de Schneuwly et de De Pietro). Celui-ci se présente généralement sous la forme suivante :

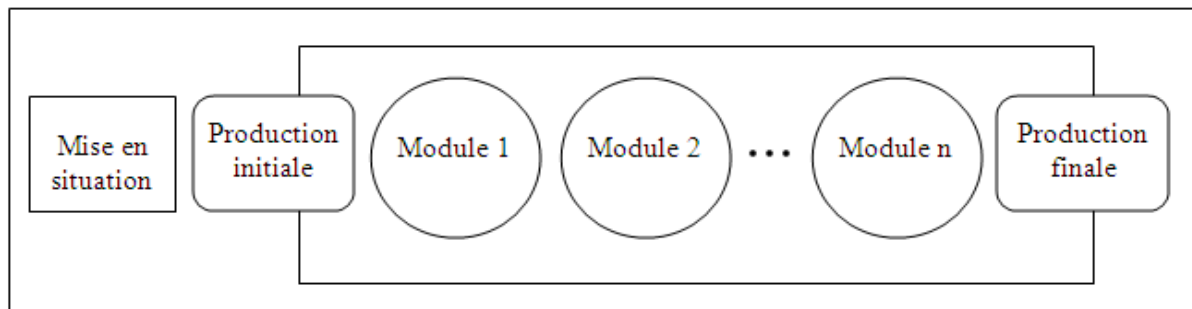


Figure 1 : Schéma de la séquence didactique (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2002)

1.2. Des types de textes aux genres de discours

L'autre évolution importante qui est au cœur de notre étude est celle relative à la nécessité d'abandonner, dans l'enseignement des langues, la logique des types de textes, jugée peu rentable sur le plan didactique, et d'adopter celle des genres de discours. Cette recommandation est formulée, à partir du début des années 90, par de nombreux spécialistes, y compris par ceux qui ont prôné auparavant l'enseignement par types de textes. C'est le cas de Jean-Michel Adam qui n'hésite pas à affirmer, au terme de son article intitulé *La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion « dépassée » ?*, ce qui suit :

« En dépit de ce que j'ai pu écrire encore au début des années 1980, sous l'influence des travaux anglo-saxons, pour moi, d'un point de vue épistémologique et théorique, le concept de types de textes est plus un obstacle méthodologique qu'un outil heuristique. (...) Je conclurai en insistant sur le fait que les classements par les genres me paraissent plus pertinents. ». (Adam, 2005 : 22).

Ce changement important a donné lieu à des études qui s'interrogent, de plus en plus, sur les incidences de la théorie des genres de discours sur l'enseignement de la grammaire. Nous en citons celles réunies dans les numéros 64 et 65 de la revue *Linx*, intitulés *Les genres de discours vus par la grammaire* qui réunissent, entre autres, les contributions de Adam, de Richer et de Petitjean (Krazem, 2011). C'est également le cas de celle menée par Amar Ammouden (2015) sur l'enseignement de *La grammaire par les genres et le développement de la compétence de communication*. Ce dernier montre par exemple que le même point de langue diffère d'un genre à un autre et même dans les genres qui sont plus ou moins proches. C'est le cas, par exemple, de l'expression de l'ordre dans la recette de cuisine, dans l'appel, dans les panneaux de signalisation routière, dans le mode d'emploi, etc.

1.3. Les genres de discours littéraires narratifs

Qu'en est-il des genres de discours littéraires narratifs que nous avons choisis pour illustrer les incidences du rejet de la théorie des types de textes au profit de celle des genres de discours ? S'intéresser aux genres de discours narratifs conduit d'emblée à souligner que cette famille regroupe divers genres. Nous pouvons citer à titre d'illustration les suivants : le roman, le conte, la nouvelle, la fable, le théâtre, la bande dessinée, l'autobiographie et le journal intime. Il convient également de retenir qu'on peut distinguer parmi eux des genres

oraux, des genres écrits et des genres oralographiques. Ces derniers désignent ceux qui existent sous la forme orale et écrite (Ammouden, 2012).

Il s'ensuit que nous avons affaire à une famille qui se caractérise par la diversité des caractéristiques dominantes : niveau de langue, temps, types de phrases, etc.

Tenir compte de tout cela fait que les concepteurs des programmes, des outils didactiques et les enseignants qui s'appêtent à établir une progression doivent tenir compte de la diversité des genres, de celle des caractéristiques dominantes mais aussi des similitudes et différences entre les genres pour éviter les redondances inutiles.

1.4. De la méthodologie de l'étude

Pour illustrer quelques-unes des implications de la théorie des genres sur la sélection des contenus grammaticaux qui peuvent être enseignés, les limites qu'impose cette étude obligent, nous nous limitons à l'exemple du genre de discours littéraire du conte.

Les corpus de l'étude comprend la totalité des textes de 47 recueils de contes issus de littératures orales de diverses régions de France et du monde. Ce corpus est formé d'un total de 2 056 500 mots.

Pour le traiter, nous avons fait le choix de recourir au logiciel *Lexico 5*.

2. Premiers résultats de l'étude

2.1. Les plus importantes occurrences

Le logiciel *Lexico 5* classe les formes selon leurs occurrences dans un ordre descendant. Les 100 premières occurrences classées sont respectivement celles que nous donnons ci-après. Nous les reproduisons ici telles que nous les avons obtenues suite à l'analyse faite par le logiciel *Lexico 5*. Ainsi, c'est par exemple le logiciel, et pas nous, qui distingue entre il et Il, entre ils et Ils, etc :

de (84118 occurrences), et (50859), la (50695), le (47533), à (36790), les (32041), il (23100), que (22669), un (20776), en (19988), (18935), se (18163), des (17912), Qui (17869), du (15723), son (15292), ne (15287), dans (14167), pas (13826), une (13537), pour (12188), lui (11972), au (11113), sa (11024), Il (10666), ce (10408), plus (10170), sur (9620), je (9583), vous (9226), ses 8708), elle (8259), par (8125), était (7689), avait (7627), Le (7525), bien (7308), dit (6720), qu'il (6393), avec (6384), est (6380), tout (6317), comme (5953), tu (5780), « (5755), » (5662), si (5586), Et (5356), leur (5328), Mais (5133), nous (4767), mais (4691), La (4511), a (4319), Je (4228), cette (4132), ils (4126), d'un (4086), Les (4056), aux (4029), même (4017), sans (3926), deux (3784), mon (3778), on (3755), fut (3673), me (3622), où (3511), y (3332), tous (3305), faire (3168), moi (3161), Elle (3133), ou (3081), là (3058), roi (3017), jour (2908), fait (2901), encore (2889), d'une (2855), aussi (2793), ces (2735), leurs (2713), femme (2622), homme (2480), fit (2447), te (2408), temps (2407), grand (2398), quand (2316), car (2274), jeune (2268), ma (2251), Un (2224), être (2202), peu (2194), sont (2179) , fois (2129), Ils (2122), C'est (2098), dont (2082).

L'examen des résultats obtenus, comme en témoignent ces 100 premières occurrences, suffit pour constater d'une part la diversité des formes grammaticales dominantes, et d'autre part la fréquence importante de la quasi-totalité d'entre elles.

Le regroupement des formes les plus récurrentes selon l'aspect de la grammaire concerné confirme largement cela, comme nous allons le voir à travers les exemples¹ que nous choisissons ci-après. Cela nous donne ainsi un aperçu sur les principales caractéristiques grammaticales du genre du conte.

2.2. Marqueurs du récit et du discours : les pronoms personnels

Pour s'interroger sur les caractéristiques énonciatives, nous avons pensé au regroupement des résultats qui concernent les occurrences des pronoms personnels (cf. tableau 1).

il	23100
Il	10666
Total	33766
elle	8259
Elle	3133
Total	11392
ils	4126
Ils	2122
Total	6248
elles	897
Elles	335
Total	1232

je	9583
Je	4228
Total	13811
vous	9226
Vous	1099
Total	10325
tu	5780
Tu	1488
Total	7268
nous	4767
Nous	902
Total	5669

Tableau 1 : occurrences des pronoms personnels

L'addition des occurrences des pronoms des troisième personnes du singulier et du pluriel, reproduites dans les deux colonnes de la gauche du tableau 1 (Il/elle ; ils/elles) donne un total de 52638 occurrences, alors que le regroupement de tous les autres pronoms, ceux de colonne de la droite (je/tu/vous/nous), ne donnent que 37073 occurrences².

Ces résultats montrent que le conte est par excellence un genre dans lequel le récit domine le discours. Même s'il faut soumettre à étude notre postulat pour le confirmer, nous pensons que le traitement d'un corpus qui porterait par exemple sur les genres de l'autobiographie ou du journal intime, qui sont pourtant des genres narratifs aussi, donnerait des résultats relativement différents.

2.3. Dialogue et discours rapporté

L'une des principales caractéristiques qui se dégage de l'examen de notre corpus concerne la fréquence des dialogues et des discours rapportés. Il suffit, pour s'en rendre compte, de constater les nombres d'occurrences des signes de ponctuation qu'on utilise pour les introduire, à savoir les tirets, les deux points et les guillemets (cf. tableau 2).

petit tiret	-	32047
grand tiret	_	18935
deux points	:	10021

¹ Il est à relever que les occurrences des éléments grammaticaux ici pris en considération sont plus nombreuses en initiales minuscules (à l'intérieur de phrases) que majuscules (au début des phrases).

² Ces résultats inscrivent ainsi les contes près de 2 fois plus dans le récit que dans le discours.

guillemets ³	« »	5755
-------------------------	-----	------

Tableau 2 : Indices formels des dialogues et discours rapportés

La présence assez importante des pronoms personnels « je », « tu », « nous » et « vous » (cf. tableau 1) résultent justement de cette même caractéristique.

Pour montrer cela, nous nous contentons de reproduire les exemples suivants :

- (1) Arrivé au village, l'homme se rendit sous l'arbre à palabres et cria de nouveau :
 - Quoi donc ! Est-ce possible qu'Abdou N'Diambar me poursuive ? De quoi suis-je coupable ?
 Sauvez-moi, mes amis ! Mais non, ne vous approchez pas, c'est un ange destructeur !
 Tous les gens accouraient et chacun disait :
 - Mais c'est un veau, un tout petit veau blanc !
 - Non, vous dis-je, c'est un ange, c'est l'ange qui doit m'emporter !
 On le fit entrer dans une chambre, mais là aussi, son délire le poursuivit, et il continua à vociférer au sujet de l'ange. Pendant ce temps, le cadavre gisait seul à côté de la fosse dans un cimetière complètement désert.
- (2) La bûcheronne était tout en pleurs : « Hélas ! où sont maintenant mes enfants, mes pauvres enfants ! »
- (3) Un homme avait épousé une femme ; il était voleur de son métier. Quand il avait dérobé quelque chose, il le portait chez lui et sa femme le cachait. Celle-ci mourut ; son mari voulut se tuer. Une autre femme l'entendit et lui dit : « Est-ce que ta femme est morte ? Je t'épouserai (si tu veux), et je ferai comme elle. » Il accepta.
- (4) Quand il arriva à la ceinture, le lion lui dit : « Qu'est-ce que c'est que ces chaussures-là ? — Mon oncle, ce sont des pantoufles, ce sont des bottes, ce sont des culottes, c'est un vêtement. » Il arriva ainsi jusqu'à son cou : « Demeure ici, ajouta-t-il, jusqu'à ce que le cuir sèche ; quand le soleil se lèvera, regarde-le en face ; quand la lune se lèvera, regarde-la en face. — C'est bon », dit le lion, et le chacal s'en alla.

Notons également que c'est ce qui explique aussi la récurrence très importante des points d'exclamation « ! » (16864) et d'interrogation « ? » (9341).

2.4. Temps dominants

Qu'en est-il des temps verbaux dominants ? L'examen de notre corpus révèle que le système verbal du passé (plus que parfait, imparfait et passé simple) domine largement celui du présent (passé composé, présent, futur). Cela peut se vérifier par la confrontation de quelques-unes des occurrences de « être » et « avoir » à l'imparfait et au présent de l'indicatif (cf. tableau 2).

était	7989	est	6380
avait	7627	a	4319
étaient	1986	sont	2179
avaient	1528	ont	1013

Tableau 3 : Système verbaux du passé et du présent

³ Dans le genre du conte, le guillemet de clôture a en réalité plus d'occurrences d'apparition que celui d'ouverture. Celui-ci, qui remplace le tiret au début, indique souvent que le propos du personnage continue sur plusieurs vers ou paragraphes de suite. Autant dire que la ponctuation suit elle aussi une logique des genres de discours : ni les deux points, ni le tiret, ni les guillemets n'auraient en effet la même fonction dans un genre explicatif par exemple.

Cela se vérifie également par la présence importante de plusieurs formes verbales au passé simple ou à l'imparfait, en témoignent les exemples suivants :

- Passé-simple : fut (3673), fit (2447), répondit (1113), mit (1089), vit (1060), prit (937), demanda (902), alla (715), vint (613), arriva (591), reprit (542), trouva (522), fût (510) ;
- Imparfait : n'était (1194), n'avait (1167), pouvait (976), s'était (889), c'était (820), C'était (718), faisait (807), allait (685), venait (663), disait (611), (devait 602), l'avait (584), savait (554), semblait (517).

Nous ne pouvons par contre ne pas prendre en considération que le présent est également assez fréquemment utilisé (cf. tableau 2). L'examen de notre corpus montre que cette fréquence est due à son utilisation dans les dialogues, mais que c'est l'imparfait et le passé simple qui sont utilisés dans la narration, comme le montrent les quatre passages que nous citons plus haut (cf. supra. sous-titre 2.3).

2.5. Mots-outils dominants

À l'examen des mots-outils, qui d'ordinaire posent d'insurmontables difficultés aux grammairiens (Cortier, 1996 ; Leeman, 2008), l'analyse de notre corpus nous permet de dégager les prépositions et/ou adverbes les plus utilisés dans les contes (voir tableau 4).

Une analyse plus circonstanciée permettrait de cerner avec plus de précision quelles acceptions sémantiques et quelles fonctions grammaticales sont les plus fréquentes pour chaque mot-outil ici retenu. Néanmoins, ces premiers résultats permettent déjà d'envisager quels éléments de grammaire syntagmatique (compléments prépositionnels, circonstanciels, propositions complétives ou conjonctives, etc.) seraient rentables dans la didactisation de ce genre de discours en classe de FLE. D'ores et déjà, une grande partie des éléments grammaticaux les plus récurrents, caractéristiques du genre étudié, se regroupent en trois ensembles d'éléments grammaticaux : temporels, spatiaux et comparatifs. Un quatrième ensemble se constitue de mots grammaticaux à fonction conjonctive ou relative que nous mettrons en regard de l'ensemble des conjonctions de coordination bien connues : « mais ou et donc or ni car ». Ces deux derniers illustreront l'inadéquation des catégories grammaticales traditionnelles dans l'enseignement par genres (et par types) de discours.

2.5.1. Indicateurs temporels et spatiaux

L'utilisation abondante de nombreux mots dont ceux donnés à titre d'illustration dans le tableau 4 renseigne sur la place importante qu'occupent, dans les contes, les outils et procédés discursifs servant à situer dans le temps et l'espace.

Temporels		Spatiaux	
quand	2316		
Quand	1233		
Total	3549	où	3511
après	1492	Où	296
Après	504	Total	3807
Total	1996		
avant	1295	dans	14167
Avant	154	Dans	799
Total	1449	Total	14966
aussitôt	780		

Aussitôt	297	sur	9620
Total	1077		
pendant	701	par	8125
Pendant	346		
Total	1047	vers	1986
jusqu'à	948		
Jusqu'à	48	devant	1811
Total	996		
dès/Dès	912		

Tableau 4 : Principaux indicateurs temporels et spatiaux

Nous constatons que les outils qui servent à préciser la localisation (dans, jusqu'à, après, avant) et la chronologie (quand, aussitôt, pendant, dès) ainsi que l'ordre des actions effectuées respectivement par les actants prédominent largement dans les contes. Ces deux ensembles regroupent des adverbes, des conjonctions ainsi que des prépositions. Ces dernières pourraient figurer dans des locutions prépositionnelles et/ou conjonctives, à l'instar des propositions « à » (36790 occurrences) et « de » (84118). Notons que l'idée de rection spatiale et temporelle est inhérente à ces deux prépositions (« à » et « de ») ainsi qu'aux articles contractés « au » (11113), « aux » (4029), « des » (17912), « du » (15723), « d'un » (4086) et « d'une » (2855). Il en est de même pour les pronoms « en » (19988) et « y » (3332). A ces mots qui apparaissent aussi dans des locutions conjonctives, s'ajoutent cinq adverbes : « encore » (2889), « peu » (2194), « jamais » (2079), « trop » (1196), « beaucoup » (701) dont les deux premiers peuvent entrer dans des locutions conjonctives. Ils introduisant des compléments circonstanciels qui précisent la fréquence, l'intensité ou la quantité, et de ce fait assimilables à l'idée générale de l'estimation des durées et des distances.

Si les mots et expressions qui expriment le temps, l'espace, mais également la fréquence, l'intensité et la quantité sont sollicités plus ou moins également dans tous les genres narratifs, seules d'autres études permettraient de décider si les contes se distinguent des autres genres par la récurrence de cet ensemble de mots grammaticaux. Quoi qu'il en soit, il est improbable que la même configuration se retrouve dans des genres de textes ou de discours autres que narratifs tels que ceux à dominante explicative ou poétique.

2.5.2. Conjonctions de subordination et de coordination

Les résultats pour ce qui est des mots grammaticaux de conjonction servent essentiellement les rapports de comparaison, d'opposition ou de concession, et de coordination sont donnés dans le tableau 5. D'autres mots grammaticaux à la fréquence importante et servant d'autres rapports sont peu nombreux et mis à part. Il s'agit de la conjonction « que » (22669) et « qu' » (8447), qui peut aussi être relative, ainsi que les mots « si » (5586), « pour » (12188), « sans » (3926) et « avec » (6384) qui peuvent apparaître dans des locutions prépositionnelles ou conjonctives, voire adverbiales dans le cas de « si ».

subordination				Coordination ⁴	
Comparaison		opposition/concession			
plus	10170	pourtant	586	et	50859
Plus	219	Pourtant	266	Et	5356
Total	10389	Total	852	Total	56215
moins	10103			Mais	5133

⁴ Le mot « or », qui peut aussi bien être grammatical que substantif dans les contes, n'est pas pris en compte à cause de cette homonymie.

Moins	15	Cependant	408	mais	4691
Total	10118	cependant	343	Total	9824
comme	5953	Total	751		
Comme	621			ou	3081
Total	6574	Toutefois	80	car	2274
aussi	2793	toutefois	75		
Aussi	360	Total	155	donc	1859
Total	3153			Donc	84
autant	454	néanmoins	82	Total	1943
Autant	21	Néanmoins	42		
Total	275	Total	124	ni	1582

Tableau 5 : conjonctions de subordination et de coordination

Sans préjuger des différents contextes et fonctions, l'étude statistique du corpus révèle que les mots grammaticaux à usage comparatif, superlatif et de gradation apparaissent dans un nombre d'occurrences nettement plus important que les conjonctions de subordination en tant que telles. Celles-ci expriment au vu des résultats l'opposition ou la concession : « pourtant », « cependant », « toutefois » et « néanmoins ».

Il résulte aussi qu'elles apparaissent autant fréquemment que les pronoms relatifs « qui » (17869) et « dont » (2082) réunis. Les deux ensembles se rapprochent en nombre d'occurrences si, aux conjonctions de subordination, on ajoute « mais », « ou », « car » et « donc » qui, selon les contextes, peuvent être de coordination ou de conjonction. Dans ce cas, l'ensemble des conjonctions de coordination qui resteraient garderait « et » et « ni ».

Ainsi, les résultats dégagent les conjonctions de subordination les plus fréquentes dans le genre conte. Ils montrent clairement qu'une entrée grammaticale par les conjonctions de subordination ou de coordination peut se révéler très peu susceptible de correspondre aux éléments grammaticaux nécessaires à la compréhension et à la production dans un genre de discours, en l'occurrence le conte. Par ailleurs, il est évident que la constellation de mots grammaticaux dégagée par cette étude ne peut qu'être nettement différente s'il s'agissait d'autres genres de discours sociaux (affiches, lettres ouvertes, débat télévisé, etc.), littéraires (genres de poèmes, genres du théâtre, nouvelle psychologique, etc.) ou scientifiques. D'autres études permettraient de mieux voir jusqu'à quel point le genre du conte populaire écrit en français peut à cet égard être rapproché d'autres genres narratifs proches (fable, légende, conte littéraire, etc.).

2.3. Synthèse : des enseignables

De ce qui précède, nous retenons en synthèse que le genre littéraire du conte populaire écrit en langue française possède un ensemble de caractéristiques grammaticales qui le distingue d'autres genres. Un autre ensemble caractéristique d'un autre genre, même narratif, ne contiendrait pas les mêmes mots grammaticaux ni, dans les cas de similitudes, les mêmes fréquences ou valeurs.

- Ainsi, le système du passé-simple (plus que parfait, imparfait, passé simple, futur antérieur) y domine plus que celui du présent (passé composé, présent, futur).
- Les valeurs de l'imparfait, du présent et du passé simple ne recouperaient pas celles prises par ces temps dans d'autres genres, à dominante explicative ou argumentative par exemple.
- Les signes de ponctuation les plus fréquents dans les contes prennent des valeurs qui les distinguent de celles prises dans d'autres genres.

- Le discours rapporté, notamment direct au vu de la ponctuation, est un élément indissociable de ce genre. Il en va de même du discours rapporté indirect même si l'analyse automatique ne permet pas de le faire ressortir.
- Les mots grammaticaux introduisant les idées générales de chronologie et d'espace sont dominants dans les contes par rapport, par exemple, aux articulateurs logiques.
- Les conjonctions exprimant les rapports de comparaison, d'opposition et de concession sont les plus récurrentes dans ce genre.
- Les caractéristiques énonciatives et les temps des verbes montrent que les séquences discursives les plus récurrentes dans le genre conte sont d'abord celles de la narration et, ensuite, celles du dialogue.
- Une entrée par les catégories grammaticales traditionnelles ne peut que prêter à des confusions et des ambiguïtés plus susceptibles de faire obstacle aux apprentissages qu'entraîner les apprenants à la production. Il suffit pour cela de considérer l'exemple des conjonctions de coordination que résume l'expression « mais ou et donc or ni car » mais dont plusieurs sont souvent utilisées pour la subordination. Il est donc plus rentable d'aborder les conjonctions en fonction des rapports exprimés dans le genre qu'en fonction des catégories grammaticales établies hors contextes d'usage.
- Les mots-outils dégagés dans cette étude menée sur le genre conte donnent une idée des éléments de grammaire syntagmatique (compléments prépositionnels, circonstanciels, propositions complétives ou conjonctives, etc.) pertinents dans la didactisation d'un genre de discours, ici le conte, en classe de FLE.

La théorie des genres permet un choix plus fiable des contenus grammaticaux à enseigner et remédie aux caractères trop uniformisants de la théorie des types de textes. Elle favorise aussi l'adaptation des valeurs de ces contenus au genre de discours considéré. Du fait de la conscience générique qui en découle chez l'apprenant, elle rend possible la mise des apprentissages grammaticaux et métalinguistiques au service de la compétence discursive plus large et, ainsi, leur mobilisation avec plus de chances de succès dans des usages et contextes sociaux réels. Au titre de la progression des enseignements et de leur cohérence, cette théorie est meilleure garante d'une continuité entre compréhension et production (finale) que des entrées grammaticales éclatées ou encore que la théorie des types de textes. En définitive, nous pensons que l'enseignement/apprentissage des contenus grammaticaux, entre autres contenus, suivant la théorie des genres de discours, est à même de réaliser un rapprochement plus heureux entre enseignement, apprentissage et évaluation.

Références bibliographiques

- ADAM Jean-Michel (2005). « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion " dépassée" ? », in. *Recherches*, n°42, pp. 11-23, [en ligne] http://www.recherches.lautre.net/iso_album/42_011-023__adam_.pdf
- AMMOUDEN Amar (2015). « La grammaire par les genres et le développement de la compétence de communication », communication orale, Journée d'étude nationale, « L'impact socioprofessionnel de l'enseignement universitaire des langues étrangères en milieu scolaire », organisée par Faculté des Lettres et des langues et le laboratoire LAILEMM (Campus Aboudaou – Université de Béjaïa).
- AMMOUDEN M'hand (2015). « Pour une didactisation des nouvelles de femmes d'Alger dans leur appartement d'Assia Djebar », dans *Multilinguales* n°6, pp. 93-116 - Université Abderrahmane Mira - Béjaïa & Laboratoire de recherche LAILEMM, Url : <http://www.univ-bejaia.dz/documents/Multilinguales6.pdf>.
- AMMOUDEN M'hand (2017). « La place de quelques principes de l'Approche Par les Compétences dans les nouveaux manuels de français », dans S. Saidoun et K.

- Ferroukhi (dirs) *Le manuel scolaire à l'ère des réformes : Enjeux et Perspectives*, Allemagne, Éditions Universitaires Européennes, juin 2017, pp. 20-36.
- AMMOUDEN, M'hand (2012). L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée. Thèse de doctorat de l'université de Bejaia (Dirs. Malika Kebbas et Claude Cortier).
- BORG Serge (2001). *La notion de progression*, Paris : Didier, coll. Studio didactique.
- CORTIER Claude (2001). « Les syntagmes prépositionnels prédicatifs dans les grammaires universitaires : un observatoire de la place accordée aux prépositions ». *Travaux de linguistique*, n°42-43,(1), 121-140. doi:10.3917/tl.042.121.
- COURTILLON Janine (2002). « L'apprentissage de la grammaire par le texte », in. Penser le déroulement des cours, organiser les activités pour apprendre, In. *Le français dans le monde* n° 331, [en ligne] <http://www.fdlm.org/file/article/331/cours331.php>
- COURTILLON Janine (2003). *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette.
- DOLZ Joaquim, NOVERRAZ Michèle et SCHNEUWLY Bernard (dir), (2002). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Volume 4, Bruxelles : De Boeck/COROME.
- GALISSON Robert et COSTE Daniel (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- GALISSON Robert (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères*, Paris : CLÉ International.
- HAMADACHE Tahar et AMMOUDEN M'hand (2017). « Les textes littéraires dans l'enseignement du français en Algérie », in *Les Langues Modernes*, n°4/2017, (111^e année), pp.24-32.
- KRAZEM Mustapha (dir.) (2011). « Les genres de discours vus par la grammaire », *Linx*, n°64-65, [en ligne] <https://journals.openedition.org/linx/1390>
- LEEMAN Danielle (2008). « Prépositions du français : état des lieux ». *Langue française*, 157,(1), 5-19. doi:10.3917/lf.157.0005.
- PUREN Christian (2006). « Domaines de la didactique des langues-cultures : Entrées libres », in. H. Leth Andersen & D. Fristrup (Coord) *Ouvertures didactologiques, Synergies Pays Scandinaves n°1*, pp. 58-71, [en ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Paysscandinaves1/Puren.pdf>
- ROBERT Jean-Pierre (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys.
- VIGNER Gérard (2004). *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : CLÉ International, coll. Didactique des langues étrangères.