



## **Apport de la théorie séquentielle dans l'enseignement du FLE**

**- cas manuel de 1<sup>ère</sup> AS -**

**Contribution of sequential theory in teaching FFL**

**-case of 1st year secondary textbook -**

**BALI Rokiya<sup>1</sup>, MESGHOUNI Dalal<sup>2</sup>**

1- Université de HAMMA Lakhdar –El-Oued, rokiyabali@yahoo.fr

2- Université de HAMMA Lakhdar –El-Oued, mesghounidalal@yahoo.fr

Reçu le: 11/05/2020

Accepté le: 21/03/2021

---

### **Résumé :**

Dans le présent article, nous allons proposer une analyse que nous empruntons à Jean Michel ADAM tout en essayant de l'adapter à un texte littéraire tiré du manuel algérien de 1<sup>ère</sup> AS.

Il s'agit d'une réflexion ajoutée aux nombres considérables de réflexions didactiques, dans un souci d'amélioration des voies esthétiques susceptibles d'être étudiées dans un texte littéraire en FLE.

### **Mots-Clés :**

Analyse séquentielle, enseignement du FLE, texte littéraire, séquences élémentaires, manuel de 1<sup>ère</sup> AS.

## **Abstract:**

In this article, we are going to propose an analysis that we borrow from Jean Michel ADAM while trying to adapt it to a literary text taken from the Algerian manual of 1st AS.

It is a reflection added to the considerable numbers of didactic reflections, with the aim of improving the aesthetic paths likely to be studied in a literary text in FFL.

## **KEYWORDS:**

Sequential approach, Teaching of FFL, literary text, sequences, textual, 1st year secondary textbook.

## **1.- Introduction**

Il est indéniable que la littérature a longtemps constitué la seule source de toute connaissance culturelle, historique et même sociale. Ainsi, son intégration dans le domaine de la didactique des langues (FLE) apparaît légitime ; les deux disciplines se côtoient intimement. Par le présent article, nous essayons d'appliquer la théorie séquentielle de J. M.- ADAM dans l'analyse d'un texte littéraire proposé dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS.

## **2. Contexte et problématique de la recherche**

Une conception erronée des apprenants sur la littérature n'est due à autre chose que la méconnaissance des spécificités et de la richesse de ce champ. Ils voient dans la littérature un mode d'expression assurant la médiation de patrimoine culturel. Cette idée est affirmée par L. PORCHER : « *la littérature, ou que ce soit en didactique reprend une place importante parce que, finalement les apprenants, eux, contrairement aux didacticiens, ne savaient pas qu'elle n'était qu'une vieillerie.* » (PORCHER, 1987: p. 41)

Par ailleurs, d'après les travaux de M. NATUREL : « *nous découvrirons que ces « attentes » - il s'agit en effet dans ce domaine*

*plus d'« attentes» que de « besoins » - sont, en gros de trois ordres : perfectionnement linguistique, acquisition de connaissances littéraires, accès à la culture/civilisation. » (1995 : p.4)*

La littérature, quant à son enseignement, à un moment donné a beaucoup perdu de crédibilité. Elle a, par conséquent, traversé une sorte de crise qui a éclaté dès la fin des années soixante. Elle tâtonnait dans l'impressionnisme.

*« La crise de la littérature résulte de l'échec du vieil humanisme de la pensée traditionnelle, que la contestation soixante-huitarde a battu en brèche. A l'école, cet échec de la pensée traditionnelle par une mise en cause profonde de l'Explication de texte, qui en est l'émanation, et dont on réprovoque à la fois la fonction et le mode de fonctionnement. » (SEOUD, 1997 : p. 22)*

A ce stade, la littérature connaît un problème d'ordre méthodologique, chose qui a fait aussi de l'exploitation et de l'analyse des textes une activité en pleine crise. Le recours à une science qui répondrait aux besoins actuels de la littérature et de l'enseignement du texte littéraire devient nécessaire. Le cas du français témoigne de cette nécessité :

*« Le travail actuel consiste à faire la critique de l'idéologie dominante dans l'enseignement du français en participant à l'élaboration d'une science de la langue, d'une science de la littérature et d'une technique plus scientifique du savoir. » (DOUBROVSKY et TODOROV, 1971 : p. 23)*

Cette recherche scientifique traduit la volonté de légitimation d'une discipline qui se veut novatrice ; aboutissant ainsi à la naissance des nouvelles approches. Lesquelles méthodes d'analyse ont connu une évolution à l'instar de l'apparition des champs de réflexion scientifique ayant pour objet l'étude du texte ; telles que la grammaire du texte et plus récemment la linguistique textuelle (champ et perspective de notre recherche).

Le recours à toutes ces disciplines n'a en effet qu'un seul et ultime objectif celui de faciliter l'accès au texte littéraire et par la même son enseignement. Combettes affirme que les recherches en linguistique textuelle abordant la question de la typologie textuelle :

*« Explicitement ou implicitement ne considèrent pas la typologie comme une fin en soi, mais comme la possibilité de mettre les types de textes en relation avec autre chose, cette autre chose étant en l'occurrence, majoritairement le domaine linguistique. »*  
(COMBETTES, 1990 : p. 14)

La tentative de la conception d'une typologie textuelle est venue en réponse à la question de classement de textes. Cette question est d'ailleurs au centre des préoccupations des enseignants de langues ; face à la variation des textes enseignés qu'ils manient en classe la typologie est conçue afin de faciliter, d'une part, leur tâche d'enseignement, d'autre part, la compréhension des apprenants, et ce pour un souci cognitif. En effet, la typologie ne constitue pas une fin en soi, mais une procédure de planification pour l'enseignement des textes en FLE.

L'une des manifestations de la typologie textuelle est le manuel dans l'opération didactique. Partant de cette idée, une première analyse du contenu du manuel (1<sup>ère</sup> AS), basée sur une discussion avec les enseignants nous permet de mettre l'accent sur quelques constats.

Les démarches proposées dans le manuel sont les mêmes pour l'ensemble des textes, en dépit du fait que les dits textes sont de nature trop diverse. A ce stade, une autre question cruciale s'impose : sur quel fondement scientifique et méthodologique s'appuient les méthodes de traitement des textes dans le manuel ?

L'absence de critères bien déterminés qui gèrent l'organisation de l'analyse des textes, d'une part, l'ambiguïté issue d'une confrontation de plusieurs théories, d'autre part, rendent le travail sur le texte plus difficile pour l'enseignant et l'apprenant.

Dans un souci de cerner le sens du texte, cette même démarche d'analyse des textes souffre d'une centration sur l'aspect « externe » du texte, ce qui empêcherait une réelle maîtrise du fonctionnement des mécanismes internes relatifs à sa construction (cohérence, cohésion, connexité).

Un autre point, qui n'est pas moins important, et qui concerne le rapport entre l'apprenant et le texte étudié : la méthode adoptée dans le manuel est figée et à progression unique. Il s'agit d'un ensemble de questions préparées par l'enseignant s'appuyant sur la démarche du manuel, elle empêche l'apprenant de découvrir le texte par soi-même. Elle devient, donc, une réalisation de l'analyse proposée par les concepteurs du manuel, ou de l'enseignant et non celle de l'apprenant, rejoignant ainsi l'idée de J.VERRIER : « *l'école, la société, tendent toujours à faire de l'enseignant de la littérature un gardien de sens unique au lieu d'un agent de circulation des sens.* » (1986 : p. 30)

C'est une démarche qui ne permet pas aux apprenants de développer chez eux, l'esprit analytique et le don créatif au niveau de l'écriture littéraire.

Ces mêmes constats nous laissent supposer d'emblée que cette méthode n'est pas au service des deux acteurs de l'acte pédagogique, elle présente, par conséquent, un accident pédagogique.

Nous nous interrogeons justement sur la typologie textuelle de Jean Michel ADAM, qui constitue le vif de notre problématique : jusqu'à quel point, cette typologie pourrait-elle être au service de l'enseignement de FLE, et permettrait-elle une planification réfléchie de son labeur ?

Ainsi, notre but consiste en la formalisation (la structuration et la programmation) de l'enseignement du texte littéraire, par la réadaptation de la théorie séquentielle de J.-M. ADAM dans le cadre de l'enseignement de FLE au secondaire. Ce travail de recherche vise à mettre à la disposition des enseignants des outils de mise en

application de cette théorie, et de les exploiter par la suite suivant une organisation (un paradigme) flexible.

Quant à la « didactisation », notre recherche est au service non seulement des enseignants de la littérature, mais aussi des apprenants. Cette tentative d'intégrer la théorie de J.-M. ADAM dans l'approche du texte littéraire tente également à assurer un apprentissage de l'écriture littéraire chez les apprenants afin de développer chez eux cette compétence dite d'écriture créative.

Notre réflexion opérationnelle s'appuie sur les données épistémologiques de la linguistique textuelle. Laquelle théorie pourrait être adoptée par les enseignants de FLE dans le but de rendre ces textes plus accessibles aux apprenants, tout en faisant un travail plus organisé et plus formalisé. Partant du principe selon lequel, « *deux théories explicatives rivales ne portent pas sur des phénomènes différents [...] mais sur les explications différentes des mêmes faits. Le critère de choix d'une théorie dépend principalement de l'étendue et de la variété des phénomènes qu'un type unifié d'explication permet de subsumer : une théorie est supérieure à une autre parce que son pouvoir explicatif est plus grand.* » (KAHN, 1988 : p. 45)

Le choix de la typologie textuelle est motivé par la réflexion suscitée de P.KAHN. La théorie de « la typologie séquentielle » de J.-M.ADAM est considérée parmi les différentes théories, qui traitent de la question de la typologisation, et qui s'inscrivent dans la mouvance de la linguistique textuelle. En outre, elle constitue une synthèse des théories qui la précèdent ce qui lui offre une certaine richesse et une importance au niveau de son champ théorique ; « *le travail d'ADAM sur des textes prend en compte les hypothèses bakhtiniennes mais il adopte pour sa part un autre vocabulaire : il parle de formes ou schémas prototypiques ou plus brièvement de prototypes.* » (PAVEAU et SARFATI, 2003 : p. 190)

A cet égard, J.-M.ADAM annonce : « *L'hypothèse des prototypes séquentiels a l'avantage, par rapport à d'autres hypothèses typologiques, de rendre compte, d'une part, du fait que les énoncés*

*produits actualisent toujours de façon plus ou moins fidèle les prototypes de base et, d'autre part, du fait, en apparence contradictoire, que les sujets catégorisent assez aisément des actualisations pourtant toujours floues.* » (ADAM, 1997 : p. 6)

En effet, les innovations, qui se font grâce à cette nouvelle conception de la typologie textuelle, se manifestent surtout dans la démarche de l'approche des textes, qui prend en considération la nature diverse des textes, car : *« on ne peut traiter de la même façon tous les types de textes ; on ne peut les aborder de la même manière. Chaque texte nécessite une démarche particulière. »* (BELABBES-NABI, 2002 : p. 5)

En représentant chaque type de texte suivant un modèle spécifique, une lecture voire une compréhension méthodologique serait préconisée suivant la conception de J.-M. ADAM, pour qui,

*« La conception de la séquentialité part du fait qu'un lecteur confère une certaine cohésion à une suite textuelle en s'appuyant partiellement sur opération de classification. Pour affirmer que telle suite est plutôt descriptive ou narrative ou argumentative ou explicative ou dialogale, il faut qu'existent des schémas prototypiques abstraits, culturellement transmis. »* (ADAM, 1997 : p. 196)

Aussi, semble-t-il que le métalangage proposé par J.-M. ADAM, a considérablement marqué les rénovations en matière de la linguistique textuelle. D'ailleurs, il constitue un paradigme théorique spécifique de l'étude du texte dans son champ conceptuel et dans lequel les notions : séquence prototypique, séquentialité, textualité, et d'autres, sont proposées par J.-M. ADAM avec des nouvelles définitions.

En outre, la spécificité du discours de J.-M. ADAM qui ajoute : *« en reconnaissant toutefois que les enseignants, qui travaillent forcément sur des textes et ont pour objet naturel de réflexion les discours des élèves, des médias, de la littérature, sont bien obligés de se poser des questions relatives aux classements de ces textes et discours. »* (Ibid : p. 6)

Somme toute, l'exploitation de cette théorie dans l'enseignement du texte littéraire, devient une nécessité, afin que l'enseignant puisse formaliser et systématiser son labeur, en simplifiant l'accès aux textes littéraires, et par la même la créativité des apprenants dans la production des textes. « *Cette difficulté que nous connaissons à proposer des modèles explicatifs concernant le texte littéraire, à systématiser son enseignement remonte à ses origines et tient à sa nature même.* » (NATUREL, 1995 : p. 7)

Notre travail de recherche s'inscrit dans une perspective didactique, de l'enseignement des textes littéraires en FLE. Ces deux aspects, à savoir celui de l'enseignement de la littérature et celui de l'enseignement des langues (FLE) ont été très souvent associés, car l'outil langagier est le premier à être étudié dans un texte littéraire, chose qui renforce les liens d'interdépendance et les privilégie. « *Nous reconnaissons donc que certains éléments créent des liens de parenté, dans l'enseignement du FLE, entre la didactique de la langue et la didactique de la littérature.* »<sup>i</sup> (SEOUD, 1997 : p. 19)

Il ne s'agit, en aucun cas, de faire une application, à l'aveuglette des théories sur les textes, il s'agirait, surtout de vérifier la pertinence de l'exploitation de l'une de ces théories, notamment la théorie séquentielle de J.-M. ADAM dans l'enseignement de la littérature.

Cette théorie rejette d'emblée l'étude de texte, en tant que masse homogène, et opte pour l'hétérogénéité des textes. Le texte peut inclure plusieurs séquences appelées prototypes au nombre de cinq : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, et dialogal. Cette théorie des typologies textuelles ou « approche séquentielle des textes » consiste à considérer le texte comme un « ensemble » de macro-propositions relevant de plusieurs prototypes séquentiels. Ces séquences sont générées par une séquence dominante.

### **3. Intérêt didactique de l'approche séquentielle en FLE**

Nous disons plus haut que Jean Michel Adam a retenu cinq séquences prototypiques élémentaires. Notre but n'est pas de s'attarder



à ce choix, mais de voir l'intérêt didactique que peut avoir cette approche dans la didactisation du texte littéraire en FLE au secondaire.

L'auteur distingue les types : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et dialogal. Chacun de ces types de séquences prototypiques réfère à un modèle abstrait qui possède des caractéristiques structurelles et linguistiques qui lui sont propres et qui le distingue des autres types.

Un prototype réfère à un modèle exemplaire, le modèle principal. Ces modèles proposés par ADAM ne peuvent rendre compte de toutes les façons dont les auteurs écrivent et structurent leur texte. Mais il faut commencer quelque part.

L'observation de différents textes amènera les élèves à se représenter mentalement des schémas prototypiques qui leur serviront à mieux comprendre la structure d'un texte et par le fait même à en mieux construire le sens. Puis, au fil de leurs lectures, ils observeront des structures qui ne respectent pas tout à fait le modèle prototypique. À partir des connaissances qu'ils ont du modèle prototypique, ils pourront se construire de nouvelles représentations qui leur permettront d'avoir en mémoire de plus en plus de plans d'organisation textuelle qui feront d'eux de meilleurs lecteurs et de meilleurs scripteurs.

Par exemple, un récit d'aventures commence « in medias res », dans l'action ou par un événement qui se situe chronologiquement à la fin de l'histoire. Ayant observé de tels textes qui ne correspondent pas au modèle prototypique, les élèves pourront analyser ces nouvelles caractéristiques structurelles (un plan organisé comme suit : résolution, situation initiale, complication, actions, fin de la résolution, situation finale) et les imiter dans leurs propres productions.

Par ailleurs, ADAM, dans sa définition du texte comme un tout hétérogène, voit qu'un texte est formé de plusieurs séquences qu'il a définies. Il y a toujours une dominance d'une séquence<sup>ii</sup>. Cependant,

un texte formé d'une séquence unique est, selon l'auteur, un cas rare. Ainsi, ces textes se rencontrent rarement dans les pratiques de lecture des élèves. C'est le cas, par exemple, d'un récit minimal de type narratif sans descriptions ni dialogues. Dans ce cadre, Raymond BLAIN confirme :

*« Le type argumentatif domine l'éditorial, la lettre d'opinion. Le type descriptif domine dans le portrait, dans de nombreux articles d'encyclopédies, mais on peut aussi le trouver dans l'éditorial ou dans l'essai. Le type narratif domine dans le récit d'aventures, dans le conte, mais aussi dans le fait divers. Le type explicatif domine dans l'article de vulgarisation scientifique, dans le manuel scolaire [...]. Le type dialogal domine dans la pièce de théâtre, l'entrevue, etc. Les types de textes doivent être mis en relation avec les genres de textes (conte, nouvelle, roman, fait divers, éditorial, etc.) » (1995 : p. 23)*

Partant de cette idée, les genres fréquemment travaillés dans les classes du secondaire (et surtout le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS), sont l'article de revues ou fait divers, l'article scientifique, la lettre ouverte, la nouvelle, etc. Plusieurs genres textuels sont hétérogènes, c'est-à-dire qu'ils peuvent être constitués de plus d'une séquence, les séquences pouvant être argumentative, descriptive, explicative, ou narrative. On peut donc se retrouver, par exemple, face à un texte du genre de l'article scientifique de type explicatif (séquence dominante) et dans lequel on retrouve une séquence narrative et une séquence argumentative.

L'insertion de séquences dans un texte peut généralement être justifiée par l'intention de l'auteur ou la prise en compte du destinataire. Si le souhait de l'auteur est de faire connaître plus en détail un élément relatif à l'explication, il aura recours à la description. L'interprétation du lecteur à propos de la séquence introduite doit reposer sur la compréhension de l'intention et sur la connaissance ou des apports particuliers des séquences.

Une incompréhension relative à l'insertion d'une séquence se manifeste généralement par la difficulté de l'élève à établir

l'organisation du texte et voile parfois le sujet principal de ce dernier. Un exercice simple à faire avec les élèves, est de leur demander de repérer chacune des séquences composant le texte, facilite l'assimilation de son contenu.

#### **4. Proposition d'une approche séquentielle du texte littéraire dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS**

Cette approche ne nie en rien à celle déjà proposée dans le manuel, mais elle viendrait en statut complémentaire à ces dites approches, car la réalité étudiée du texte littéraire est présente sous sa forme générique et non typologique (qui n'existe toujours pas).

Ce qui fait de cette proposition un nouvel élément de réflexions sur le texte littéraire en FLE, et sur ses mécanismes internes, avec une nouvelle appréhension qui se base sur les éléments de la linguistique textuelle en tant que nouvelle discipline et qui permettrait de sortir d'une démarche de l'analyse des textes fondée sur un bricolage théorique inefficace. Cependant, il ne faut pas oublier que cette démarche qui s'appuie sur la linguistique textuelle est une démarche parmi d'autres démarches contemporaines proposées.

La section des résultats doit fournir des interprétations des résultats obtenus à la base des données recueillies et analysées selon une certaine méthodologie. Cette partie s'avère essentielle à la compréhension de la recherche.

#### **5. Analyse d'un texte (tiré du manuel de 1<sup>ère</sup> AS, p. 180)**

Le texte que nous allons essayer d'analyser est une fable « L'Agneau et Le Loup » de Jean De La Fontaine. Ce texte littéraire est à dominante narrative, ce qui n'empêche pas la présence du dialogue et l'argumentation.

De ce fait, nous essayerons de vérifier la présence des composantes de la narration et du dialogue selon la théorie séquentielle de J.-M ADAM. Cette opération passe par l'application « modérée » des deux

schémas prototypiques des séquences : narrative et dialogale, rappelant que le prototype de la séquence narrative puise ses éléments de ceux du récit.

La séquence narrative est une structure en cinq étapes : situation initiale, complication, actions, résolution et situation finale. Les principales caractéristiques textuelles qui distinguent la séquence narrative sont la présence d'au moins un personnage qui pose un certain nombre d'actions dans le temps et dans l'espace. Ces actions sont en relation de cause-conséquence et se situent dans un début, un milieu et une fin.

(Pn = Macro-proposition narrative)

Pn1: Situation initiale (orientation)

Pn2: Complication, Déclencheur 1

Pn3: Actions ou évaluation

Pn4: Résolution, déclencheur 2

Pn5: Situation finale

Aux cinq macro-propositions narratives constituant le récit viennent s'ajouter les deux suivantes, la première au début, la seconde à la fin.

Pn0: Résumé et/ou entrée préface

PnΩ: Chute ou morale.

Quant à la séquence dialogale est une structure où il y a une phase d'ouverture, suivie du corps de l'interaction et enfin la phase de clôture. Les principales caractéristiques linguistiques sont : la présence de verbes annonçant la prise de parole, de signes de ponctuation spécifiques : les deux points, les guillemets, le tiret.

La complexité de la structure de cette fable célèbre peut se livrer à une réflexion basée sur une analyse séquentielle. C'est un bon exemple d'inscription du dialogue dans le récit.

### 5.1. Analyse narrative

*« La raison de plus fort est toujours la meilleure :*

*Nous l'allons montrer tout à l'heure. »*

Le premier vers fournit, par anticipation, la Morale-Pn $\Omega$  tandis que le second vers correspond à une exemplaire Entrée-préface-Pn0. Le choix des temps verbaux confirme le fait que ces deux macro-propositions sont, en quelque sorte, extérieures au récit proprement dit : présent de vérité générale renforcé par « toujours », pour le premier vers, futur proche pour le second qui annonce le récit à venir. La segmentation (blanc marqué entre ces deux vers et le corps du récit) souligne typographiquement la séparation des deux « mondes ».

*« Un Agneau se désaltérait*

*Dans le courant d'une onde pure ; »*

Les vers 3 et 4 mettent en place un premier acteur (S1, l'Agneau), cette macro-proposition à l'imparfait a la valeur descriptive caractéristique des débuts de récit : fixer le cadre (ici uniquement spatial) de la Situation initiale-Pn1.

*« Un Loup survient à jeun, qui cherchait aventure,*

*Et que la faim en ces lieux attirait. »*

Le début du procès est souligné, au début du vers 5, par le présent de narration qui introduit le second acteur (S2, le Loup) et une motivation importante pour la suite (« à jeun »), motivation renforcée par les deux propositions descriptives (suite du vers 5 et vers 6) à l'imparfait. On peut considérer ces deux vers comme la Complication-Pn2 du récit : la relation potentielle [S2 – manger S1] étant construite spontanément par le lecteur sur la base de ses savoirs encyclopédiques (histoires de

loux peuplant notre imaginaire). L'intrigue ouverte par Pn2 est la suivante : la faim de S2 sera-t-elle satisfaite et S1 restera-t-il ou non en vie ? Ces deux questions sont intimement liées : la dégradation de S1 (être dévoré) constituant une amélioration pour S2 (ne plus être à jeun), la dégradation pour S2 (être toujours affamé) entraînant une amélioration pour S1 (rester en vie).

*« Là-dessus, au fond des forêts*

*Le Loup l'emporte, et puis le mange,*

*Sans autre forme de procès. »*

Symétriquement à Pn2, les vers 27 à 29 constituent la Résolution-Pn4 qui met fin au procès. Ces vers sont constitués de deux propositions narratives (vers 27 et début de 28, d'une part, suite du vers 28, d'autre part) qui ont pour agent S1 et pour patient S2, les prédicats/ emporter/ et / manger/ sont complétés par une localisation spatialement : « au fond des bois ». Le vers 29 peut être considéré comme une proposition évaluative de Pn4. Conformément au modèle proposé par J.-M. ADAM, nous pouvons dire qu'une Situation finale Pn5 (elliptique ici) est aisément déduite de Pn4, une fin qui inverse le prédicat initial [S1 vivant] en [S1 mort].

Avec Pn4, le manque (faim de S2) introduit en Pn2 comme déclencheur-Complication se trouve résolu conformément aux attentes.

*« Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?*

*Dit cet animal plein de rage :*

*Tu seras châtié de ta témérité.*

*Sire, répond l'Agneau, que Votre Majesté*

*Ne se mette pas en colère ;*

*Mais plutôt qu'elle considère*

*Que je m'en vais désaltérant*

*Dans le courant,*

*Plus de vingt pas au-dessous d'elle ;*

*Et par conséquent, en aucune façon,*

*Je ne puis troubler sa boisson.*

*Tu la troubles, reprit cette bête cruelle ;*

*Et je sais que de moi tu médis l'an passé.\**

*Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?*

*Reprit l'Agneau ; je tète encore ma mère.*

*Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.*

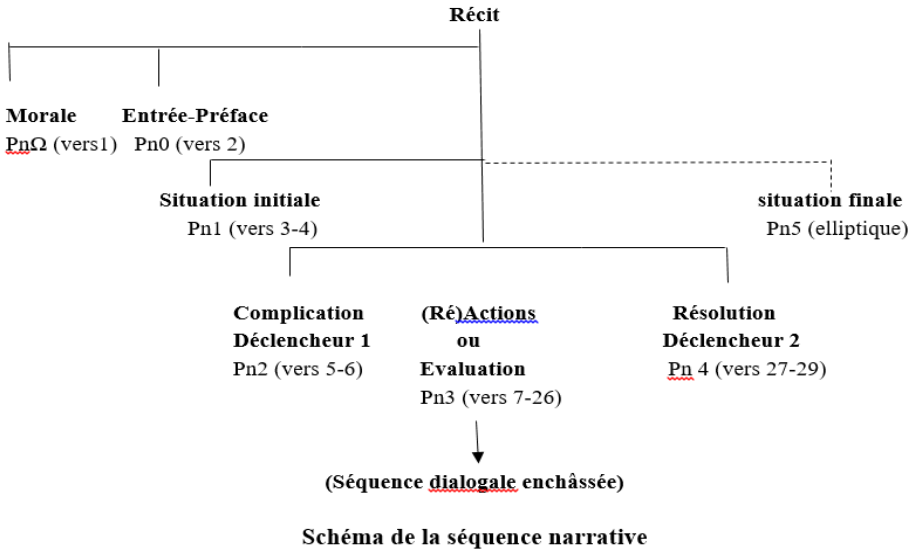
*Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens.*

*Car vous ne m'épargnez guère,*

*Vous, vos bergers, et vos chiens.*

*On me l'a dit : il faut que je me venge. »*

Reste l'ensemble des vers 7 à 26 qui apparaît comme séquentiellement hétérogène au reste - narratif – du texte. Nous pouvons parler ici d'un dialogue inséré dans le récit ou d'un récit construit autour d'un dialogue, conformément au genre narratif choisi : la fable. Ce dialogue peut se traduire comme une transformation de l'Action-Pn3 en dire(s), en un conflit de paroles. Si la longueur de ce développement tranche par rapport au reste du récit, ce qui tranche aussi, c'est son inutilité : les vingt vers se résument en une macro-proposition Pn3 qui n'influe pas du tout sur le cours des événements que Pn2 laissait prévoir. Soit le schéma suivant de cette séquence :



**Figure 2.** Schéma de la séquence narrative

- PnΩ - (vers 1) = Morale (le choix du présent de vérité générale renforcé par « toujours ».)
- Pn0 – (vers 2) = Entrée / Préface (le choix du futur proche qui annonce le récit à venir.)
- Ces deux macro-propositions sont extérieures au récit proprement dit -
- Pn1 – (vers 3 et 4) = Situation initiale-Orientation (le choix de l'imparfait à valeur descriptive caractéristique des débuts du récit.)
- Pn2 – (vers 5 et 6) = Complication-Déclencheur 1 (la relation potentielle S2 – manger- S1)
- Pn3 – (vers 7 à 26) = Ré-action-Evaluation (dialogue, transformation de l'Action Pn3 en dires, conflits de paroles)
- Pn4 – (vers 27 à 29) = Résolution-Déclencheur 2 (résolution qui met fin au procès, les prédicats « empoter » et « manger »



sont complétés par une localisation spatiale « au fond des bois ».)

- Pn5 = Situation finale elliptique (absente mais déduite : mort de S1)

## 5.2. Analyse du dialogue

L'analyse séquentielle de ce dialogue montre un non-respect du modèle prototypique : nous ne trouvons aucune séquence phatique d'ouverture et de fermeture. Le dialogue est présenté directement dans sa phase transactionnelle. Deux explications peuvent être avancées : d'une part, par une loi d'économie liée au genre narratif de la fable. D'autre part, la violence de l'interaction rend totalement inutile toute démarche phatique rituelle.

Le corps de l'interaction est assez complexe. Le Loup ouvre et ferme la transaction, ce qui prouve qu'il domine en prenant l'initiative et en ayant le dernier mot.

Dans sa première intervention, le Loup pose d'abord, une question, ensuite il annonce une menace ouvrant l'interaction. De ce fait, l'Agneau est « châtié de sa témérité » en fin de texte.

Ainsi, la combinaison Question + Menace caractérisant la première interrogation du Loup paraîtrait comme fausse question lui permettant de justifier un fait à partir d'une présupposition (l'Agneau est venu troubler l'eau du Loup) et finir par une promesse de sanction.

Suivant une logique argumentative, l'Agneau répond dans sa longue intervention à la fausse question posée. Ainsi, cette réponse se présente comme réfutation des présupposés du Loup. Le recours à cette stratégie peut être expliqué par la recherche des preuves pour affirmer la vérité et démontrer la fausseté et par conséquent, bloquer la violence initiale.

- Préparation, proposition du passage de la violence au raisonnement « ne se mette pas en colère ».

- « Mais », argumentation par un fait physique, donnée irréfutable.

Dans cette fable de La Fontaine, le choix d'un loup et d'un agneau relève déjà de la dimension argumentative, car le premier est prototypiquement associé à la cruauté, et le second à l'innocence. Le vocabulaire péjorant utilisé pour caractériser le loup (cette bête cruelle, plein de rage) accentue encore cet effet.

La deuxième intervention du Loup constitue une réaffirmation du présupposé de la question initiale en négligeant les objections et les faits démontrés par l'Agneau dans un objectif de continuer à mettre la menace à exécution.

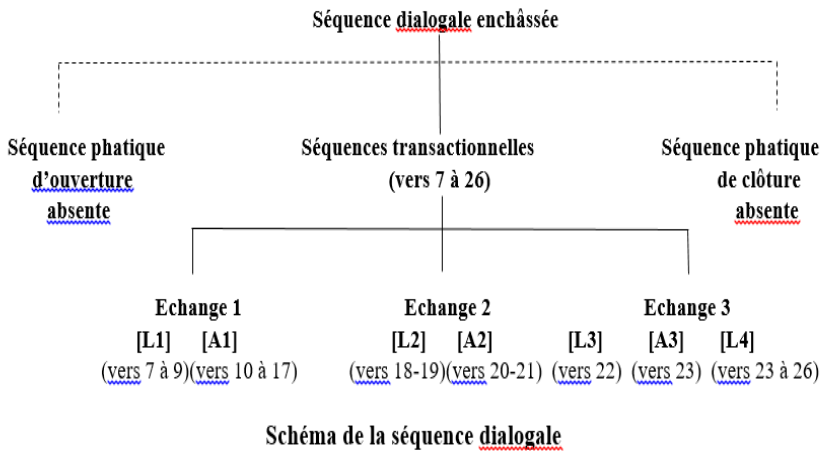
La réplique de l'Agneau vient réfuter par un fait objectif le présupposé de l'assertion du Loup. Ce dernier, dans son intervention suivante, semble accepter l'objection de l'Agneau et la corriger. L'Agneau répond selon la même dialectique de réfutation des présupposés.

Il est à noter que dans ce texte, le mécanisme des enchaînements ne peut être décrit dans les termes simples Question > Réponse. Si la question apparaît comme ouverture d'un échange et la réponse comme la composante réactive de la paire. Une assertion permet aussi de prendre l'initiative et d'ouvrir un échange. Elle pose un fait, une donnée voire une thèse que l'interlocuteur est invité d'admettre ou de réfuter. Un échange est donc clairement ouvert aussi bien par un acte interlocutif d'interrogation que par un acte d'assertion. Ainsi, les reproches formulés par le Loup prennent l'aspect d'interrogation ou d'une assertion. Cette stratégie du dialogue choisi par le Loup est évidente jusqu'à la fin : il s'agit bien de mettre l'adversaire en difficulté.

La façon dont le Loup va clore l'interaction est d'abord la même qu'avant : passage de responsabilité directe de l'Agneau, à celle de son frère puis de sa famille de sa classe ou de son clan « vous ». Le

dernier argument est amené par CAR et c'est celui qui énonce le plus clairement les raisons du Loup.

Si la morale de la fable est dite pour interroger l'ordre du monde. Récit, argumentation et dialogue expliquent que nous vivons dans un monde de barbarie non régulé par la parole. Soit le schéma qui présente cette séquence :



**Figure 2.** Schéma de la séquence dialogale

- Séquences phatiques d'ouverture (P. dial 0) et de clôture (P. dial  $\Omega$ ) absentes.
- Séquences transactionnelles (phase transactionnelle) : (vers 7 à 26).

## 6. Conclusion

Au terme de cet article, nous voyons que les prototypes séquentiels sont des catégories relativement floues et pourtant opératoires. S'il est souvent difficile de déterminer de quel type un texte global est l'actualisation, c'est que la plupart des textes se présentent comme des mélanges de plusieurs types de séquences. Les textes homogènes (unitypes) sont plus rares que les textes hétérogènes (pluritypes) composés, par définition, de séquences actualisant elles-mêmes des prototypes différents. Un texte hétérogène est généralement classé en

fonction du type encadrant. Ainsi la fable étudiée est définie comme narrative-conformément au genre- parce que le récit encadre ici le dialogue. Quantitativement, le dialogue l'emporte certes, mais c'est le type encadrant qui définit l'appartenance générique du tout.

De cette façon d'analyser les textes, on pourrait tirer la conclusion suivante : tous les textes ne sont pas structurés de la même façon et ne sont pas du même type, leur structure est souvent hétérogène au plan de la composition. Nous pouvons imaginer un texte d'opinion débutant par un récit.

Le classement que propose Jean-Michel ADAM permettrait aux élèves d'analyser différents types de structures de textes et d'en écrire à leur tour en imitant celles qu'ils auraient étudiées en lecture. Il faut présenter une diversité de textes aux élèves, par exemple un récit, et leur faire observer qu'il y a des séquences de textes qui ne font pas partie du type narratif. Ainsi pourront-ils découvrir que tel passage est descriptif, tel autre dialogal et tel autre explicatif.

## 6. Références

### Livres :

1. ADAM, J.-M. (1997). *Les textes : types et prototypes*, Nathan, Paris.
2. BELABBES-NABI, E. (2002). *Typologie de textes*, Palais du livre, Algérie.
3. DJILALI Keltoum et al., (2016). *Français première année secondaire*, ONPS, Algérie.
4. KAHN, P. (1998). *Théorie et expérience*, Quintette Éditions, Paris.
5. NATUREL, Mireille. (1995). *Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre*, Clé International, Paris.
6. PAVEAU, M-A. et SARFATI, G-E. (2003). *Les grandes théories de la linguistique*, Armond Colin, Paris.
7. PORCHER, Louis. (1987). *Manières de classe*, Alliance française / Didier, Paris.
8. SEOUD, Amord. (1997). *Pour une didactique de la littérature*, Didier, Paris.
9. VERRIER, J. (1986). *Nous enseignons la littérature*, Syros, S.I., Paris.

### Articles :

10. COMBETTES, B. (novembre, 1990). «Point de vue », Recherches, Revue de l'A.F.E.F de Lille, n° 13.
  11. BLAIN, R. (1995). « Discours, genres, types de textes, textes...De quoi me parlez-vous? », Québec français, n° 98.
-