



Volume: 08/ N°: 03 (2023),

P 552-572

*L'écrit littéraire dans les manuels scolaires du secondaire : limite du modèle générique présenté et absence d'approche de lecture en FLE*

*Literary text in secondary school textbooks: the limits of the generic model presented and the absence of a reading approach in FFL*

BAGDADI Nassima

Université Abou el Kacem Saadallah  
(Algérie)

Nassima.bagdadi@univ-alger2.dz

Résumé :	informations sur l'article
<p><i>L'enseignement/apprentissage de l'écrit littéraire au secondaire algérien obéit à des objectifs qui portent, dans leur majorité sur les aspects linguistiques sans la prise en considération de tous les attributs qu'un tel support pourrait apporter en matière de lecture et de découverte. La dimension littéraire se trouve ainsi dissociée du support, et les bénéfices qu'elle peut apporter en matière de lecture se trouvent ainsi occultés. Dans le présent article, nous interrogerons les manuels scolaires sur la question du modèle générique présenté, sur l'approche adoptée et sur les stratégies d'enseignement/apprentissage qui y sont préconisées.</i></p>	<p>Reçu 27 Octobre 2022 Acceptation 18 Janvier 2023</p> <p><b>Mots clés:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lecture littéraire</li> <li>✓ Compétence générique</li> <li>✓ Manuel scolaire</li> </ul>
Abstract :	Article info
<p><i>The teaching/learning of literary text in Algerian secondary schools obeys objectives that focus, for the most part, on linguistic aspects without taking into consideration all the attributes that such a medium could bring in terms of reading and discovery. The literary dimension is thus dissociated from the medium, and the benefits that it can bring in terms of reading are thus hidden. In this article, we will question the textbooks on the question of the generic model presented, on the teaching/learning approach adopted and on the strategies advocated.</i></p>	<p>Received 27 October 2022 Accepted 18 January 2023</p> <p><b>Keywords:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Literary reading</li> <li>✓ Generic competency</li> <li>✓ Textbook</li> </ul>

## 1. INTRODUCTION

Avant d'introduire un objet en classe, il faudrait d'abord chercher à savoir ce à quoi l'objet en question renvoie réellement, et la question se pose amplement quand il s'agit d'enseigner la littérature à un public pour qui la langue française est une langue étrangère. La problématique de définition du concept même de « littérature » auquel vient se superposer la problématique liée à la spécificité du public complexifie la situation et présente une difficulté majeure pour l'enseignant quant au choix du support à introduire, quant à la modalité d'enseignement appropriée à adopter et quant aux stratégies préconisées pour mener à bien un tel enseignement.

Ainsi notre problématique esquissée, elle pourrait être reformulée comme suit : comment l'écrit littéraire est-il enseigné en classe de langue étrangère au secondaire ? Cette question fait émerger d'autres questions qu'on peut expliciter comme suit : quelles littératures sont-elles présentées ? de quelle nature(s) sont-elles ? quel(s) objectif(s) et quelle(s) méthode(s) sont-elles envisagées pour imprégner les apprenants à un tel support ?

Pour répondre à toutes ces interrogations, nous partirons des postulats selon lesquels, ce serait : « ...l'école qui contribue en grande partie à la construction non seulement de ce que l'on appelle « littérature » (le corpus, les représentations, les savoirs et les valeurs qui leur sont associées), mais aussi des catégories qui permettent cet enseignement. » (Canvat, 1999, p.3) d'une part. Et que c'est le manuel scolaire qui servirait en grande partie à cette construction d'autre part, car outre le fait

d'être un outil didactique, « ...le manuel scolaire est une manifestation observable des pratiques de classes. Il informe à la fois sur la conception qu'ont ses auteurs de la méthodologie mise en œuvre et sur la pratique des enseignants qui vont l'utiliser. » (Riquois, 2010, p.248.).

Nous essaierons donc dans le présent article de délimiter notre objet d'étude en présentant quelques définitions du concept de littérature avant d'aborder les spécificités du texte littéraire suscitant chez lecteur des compétences particulières qui participent à l'activation d'un mode de lecture spécifique. Parmi ces compétences, nous mettrons l'accent sur le concept de genre à la base de la compétence générique dont l'intérêt serait de situer le lecteur sur un horizon d'attente l'aidant ainsi à anticiper le contenu du texte à lire. Nous présenterons dans la deuxième partie de l'article les résultats d'une enquête empirique menée sur les manuels scolaires officiels du secondaire et auprès d'un public constitué d'apprenants inscrits en 3<sup>ème</sup> AS langues étrangères ayant reçu leur enseignement/apprentissage en français principalement à partir de ces manuels scolaires, et ce, afin de vérifier leur perception générique relative à l'écrit littéraire en langue cible.

## 2. Objet d'étude

Chercher à savoir ce qu'est un texte littéraire implique de savoir d'abord ce qu'est la littérature. La difficulté terminologique que présente cette dernière est très ancienne et a reçu de nombreuses définitions. Cependant cette difficulté porte non seulement sur l'être même du concept, mais aussi sur les approches qui ont tenté de l'élucider.

En effet, la première définition de la notion remonte à l'antiquité et se fonde sur deux propriétés distinctes, celle de « fiction » et celle « d'imitation du réel ». Pour les tenants de cette définition, la littérature ne se soumet guère à l'épreuve de vérité, d'où son caractère fictionnel, elle y est considérée comme « une imitation par le langage, tout comme la peinture est l'imitation par l'image » (Todorov, 1987, p.12). Une autre définition est apparue par la suite se démarquant nettement de la première, inscrivant la littérature dans la perspective du « beau ». Karl Philipp Moritz écrit à ce sujet que : « Le beau véritable consiste à ce qu'une chose ne se signifie qu'elle-même, ne se désigne qu'elle-même, ne se contient qu'elle-même, qu'elle est un tout accompli en soi. » (Moritz cité par Todorov, 1987, p.15). Cette deuxième définition a été largement défendue par les formalistes allemands qui l'ont transmise aux symbolistes, elle deviendra le point de départ sur lequel des théories contemporaines ont fondé leurs recherches. Ces approches ont complété la fonction poétique de la littérature par un point de vue structural ; le « beau » a été remplacé par la « formes », évincée ensuite par la « structure ». Tzvetan Todorov souligne ceci en avançant que « les études formalistes de la littérature auront le mérite (et c'est par là qu'elles fondent la poétique moderne) d'être des études du système littéraire, du système de l'œuvre » (Todorov, 1987, p. 16). Le système de l'œuvre n'est autre que sa structure interne. Pour les formalistes, les recherches entreprises dans ce domaine doivent porter sur la « littérature » qui se caractérise «...par l'insistance du message sur sa propre forme et sa mise en évidence passerait par l'étude des "procédés" » (Canvat, 1999, p.84.)

Nous pouvons déduire de ces définitions que la notion de « littérature » est floue et instable, mais le champ littéraire existe bel et bien avec ses différentes instances et il se charge de qualifier certains textes de littéraires en leur attribuant une valeur symbolique. Ces textes dotés d'une codification générique particulière font l'objet d'une classification rigoureuse.

Quant à la lecture littéraire, elle se distingue des autres lectures à bien des égards. En effet, elle se différencie par ses « trois traits distinctifs » (Picard, 1986, p.242.). Tout d'abord, c'est une lecture qui autorise plusieurs sens de par la « polysémie » du support en question réputé d'être un « espace ouvert », mais tout en étant disposé aux différentes interprétations qu'il donne lieu, il n'accepte pas pour autant n'importe laquelle. En effet, étant donné la spécificité de ce dernier, le lecteur doit être capable de « coopérer » avec le texte. Umberto Eco le souligne en ces termes :

Un texte "ouvert" reste un texte, et un texte qui suscite d'infinies lectures sans pour autant autoriser n'importe quelle lecture possible. Si l'on ne peut pas dire quelle est la meilleure interprétation d'un texte, on peut dire lesquelles sont erronées. [...] Après qu'un texte a été produit, il est possible de lui faire dire beaucoup de choses [...], mais il est impossible [...] de lui faire dire ce qu'il ne dit pas. Souvent, les textes disent plus que ce que leurs auteurs entendraient dire, mais moins que ce que beaucoup de lecteurs incontinents voudraient qu'ils disent. (1992, p.130)

Ensuite, il y a la fonction « modélisante » (Canvat, 1999, p. 84) qui fait vivre le sujet-lecteur une expérience unique sur le plan imaginaire ; expérience qu'il ne pourrait vivre dans le monde réel surtout s'il s'agit

des textes relevant des genres purement imaginaires. Enfin, arrive la fonction « comparative » (Canvat, 1999, p. 84) qui suscite chez le sujet lecteur une compétence générique dont l'utilité est de mesurer la part de « conformité », d'« innovation » ou de « subversion » du texte par rapport à d'autres, car, selon Michel Picard : « ...l'effet littéraire n'est concevable que pour le joueur expérimenté, l'"amateur averti" » (Picard, 1986, p.242.). Dans la perspective de cet auteur, la lecture littéraire est perçue comme un jeu plus ou moins complexe entre les diverses instances du sujet lecteur, et qui sont : le "liseur" (la dimension physique de la lecture), le "lu" (sa dimension imaginaire) et le "lectant" (sa dimension symbolique). (Picard, 1986, p. 242)

Somme toute, la lecture littéraire, de par ces spécificités, requiert la mise en place des compétences qui participeraient à son activation. Parmi ces compétences, la compétence générique définie comme étant :

...un amalgame de connaissances abstraites, de stéréotypes culturels, que le lecteur acquiert par sa pratique des œuvres littéraires. Cette compétence peut varier considérablement d'un individu à l'autre mais, malgré sa valeur subjective et le fait qu'elle soit toujours susceptible d'être réévaluée ou renégociée, elle ne fonde pas moins la capacité de suivre une histoire à travers un pacte de lecture plus ou moins explicite fixant les horizons d'attente du lecteur. (Baroni, 2003, p. 143.)

Le genre faciliterait donc la lecture des textes littéraires, puisqu'il se présente comme une condition *sine qua non* à leur lisibilité. En d'autres termes, cette perception générique en lecture littéraire

représente un code implicite que le sujet lecteur est appelé à s'approprier pour qu'il puisse décrypter et recevoir le texte. Ce code établit avec le lecteur une sorte de contrat ou de « pacte de lecture ». Karl Canvat utilise l'expression de « cadrage générique » pour désigner ce contrat. Il précise que cette opération « ...permet la reconnaissance/identification du texte et facilite donc sa compréhension ; il (schème contextuel générique) contribue à informer le texte (c'est-à-dire à lui donner forme et sens) » (1999, p.115).

Dans le cadre scolaire et même extrascolaire, les lectures littéraires entreprises par les apprenants constituent la somme de leurs expériences en la matière. De ces expériences s'élabore un système d'attente qui apparaît sous forme d'une « conscience générique » ou d'une capacité à percevoir les traits génériques qu'on appelle compétence générique.

Or, en langue étrangère, les problèmes qui se posent aux apprenants quand il s'agit d'aborder l'écrit littéraire proviennent précisément des difficultés qu'ils éprouvent à mobiliser leur encyclopédie générique surtout si les genres à exploiter n'existent pas dans leur langue maternelle. L'inexistence ou l'insuffisance de cette encyclopédie générique constituée de connaissances abstraites et de stéréotypes culturels pourrait donc les empêcher de procéder au cadrage générique afin d'établir le pacte de lecture avec le texte à lire.

Par ailleurs, la distinction entre les genres de la diffusion restreinte (les genres littéraires) et ceux de la diffusion élargie (les genres paralittéraires) s'impose dans le cadre de notre travail. En effet, avant d'amener les apprenants à être des lecteurs experts en littérature, il conviendrait de les imprégner

progressivement à ce mode de lecture, et ce, en leur présentant des textes s'inscrivant dans ce qu'on nomme « la littérature de genre » ou « la paralittérature ». Tzvetan Todorov affirme que «...seule la littérature de masses (histoires policières, romans feuilletons, science-fiction, etc.) devrait mériter la notion de genre ; celle-ci serait inapplicable aux textes proprement littéraires » (1987, pp. 10-11)

Quant à Daniel Couégnas dans son « Introduction à la paralittérature » (1992), il avance l'hypothèse de l'existence de deux modes de lecture : la lecture lettrée et celle non lettrée.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la lecture en langue étrangère, et selon la perspective de cet auteur, il serait donc plus judicieux de chercher à inculquer une compétence générique aux apprenants par la présentation de textes relevant des différentes paralittératures. En effet, faute d'initier les apprenants en langue étrangère directement à la lecture « lettrée » de par les lacunes que nous avons soulignées plus haut, il serait préférable de les imprégner d'abord à une lecture « non lettrée » ou de découverte à travers la présentation de textes très marqués génériquement comme le sont ceux issus des innombrables paralittératures françaises.

Nous tenterons donc dans ce qui suit de soumettre nos hypothèses formulées plus haut à la vérification afin de répondre à nos interrogations de départ.

### 3. *Méthodologie*

Notre enquête sera menée en deux étapes : dans un premier temps, nous effectuerons un travail de balayage et d'analyse sur les manuels scolaires de français de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année secondaire mis en circulation

dans les établissements secondaires dans le cadre de la réforme lancée par le ministère de l'Éducation nationale entre l'année 2005 et 2008, et qui sont toujours en vigueur au sein de ces établissements. Cela nous permettra d'en extraire les différents genres littéraires relevant du prototype narratif sous leurs différentes formes pour pouvoir les restituer ensuite dans un test destiné à notre public. Il faudrait souligner que nous restreindrons notre analyse uniquement aux textes littéraires relevant du prototype narratif, excluant la poésie qui pourrait faire l'objet d'une autre recherche.

Nous avons opté pour une observation des manuels pédagogiques, car les textes littéraires figurant sur ces manuels ont en charge de lier l'enseignant et l'apprenant sur le fait littéraire en langue cible. Ces manuels scolaires se chargent de présenter un modèle qui suit les prescriptions des programmes scolaires officiels, de par le choix des textes qui y figurent, la manière dont ils sont répartis, leur mise en page et de par les différentes exploitations pédagogiques qu'ils suscitent.

Dans un second temps, nous nous intéresserons de plus près aux compétences génériques dont dispose notre public ; compétences devant être actualisées lors de la lecture des textes que nous leur présenterons dans un test conçu à cet effet. Les genres représentés à travers des textes et des extraits de textes seront, bien entendu ceux qui résultent de l'analyse des manuels scolaires et sont supposés être déjà inculqués à notre public.

Nous ciblerons donc une des compétences nécessaires à la lecture, à savoir la « compétence générique » qui ne pourrait être évaluée qu'à travers des réponses observables fournies à l'issue de ce test.

Le choix de ce cycle s'explique par le fait que c'est à cette étape que les textes ne sont envisagés et exploités que pour eux-mêmes, c'est-à-dire pour développer davantage une compétence de lecture chez les apprenants. En effet, c'est à partir de ce cycle que les programmes officiels mettent réellement l'accent sur la lecture/compréhension des écrits littéraires, alors qu'auparavant le support n'était considéré qu'un prétexte pour des apprentissages ciblés sur les aspects linguistiques. Le support littéraire n'était guère sélectionné pour ses aspects esthétiques, mais plutôt pour l'exploitation pédagogique que l'on pouvait en faire en fonction des objectifs d'apprentissage prédéfinis.

Avant d'entamer l'analyse de notre corpus, nous tenons à préciser que, dans notre système éducatif, les instances officielles prônent une politique éducative dans laquelle l'harmonisation des outils pédagogiques se voit plutôt comme une nécessité limitant ainsi le nombre des manuels scolaires à exploiter en classe. En effet, un seul manuel scolaire d'enseignement/apprentissage du français est prescrit pour chaque niveau et est généralisé pour toutes les filières. Les manuels ne portant pas le sceau du ministère ne sont évidemment pas introduits en classe ou du moins officiellement.

### **3.1. Constitution du corpus**

La première partie sera donc consacrée à l'analyse des manuels scolaires à travers lesquels s'effectue l'enseignement/apprentissage du français sous tous ses aspects au secondaire. Cette première démarche tend à recenser le nombre exact d'extraits littéraires relevant du prototype narratif relevant des genres littéraires y compris paralittéraires.

Ce travail minutieux qui porte sur les contenus scolaires nécessite le recours à un moyen de balayage plurifonctionnel, c'est pourquoi nous avons conçu une grille d'analyse méthodique. Ses principales fonctions sont de ventiler le corpus d'étude afin d'y recenser la totalité des textes narratifs en fonction de leur forme littéraire et leur appartenance à un genre littéraire ou paralittéraire donné. Cela nous permettra de procéder à une classification catégorielle des textes en fonction de certains indices (références bibliographiques, critères formels et thématiques, etc.). Chemin faisant, nous ferons apparaître, en dernier, certains regroupements en fonction des critères significatifs : formes littéraires, genres et auteurs récurrents.

#### **3.1.1. Analyse du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS**

Comme nous l'avons souligné, un seul manuel est retenu pour ce niveau-là, destiné à l'enseignement/apprentissage du français pour toutes les filières confondues. Le projet dont l'objet d'étude nous intéresse est programmé à la fin de l'année scolaire, au troisième trimestre. Il s'intitule « écrire une bibliographie romancée », et se répartit sur deux séquences ; la première est réservée à l'étude du « fait divers » alors que la seconde est réservée à l'étude de « la nouvelle ».

Pour éviter toute ambiguïté, il faudrait préciser que ce projet contient deux objets d'études qui sont fortement confondus au point où l'on a tendance à les considérer comme étant un seul et même genre, à savoir « le fait divers » et « la nouvelle ».

Pour notre part, nous nous sommes contentés de prendre uniquement les textes regroupés sous l'appellation de « nouvelle ».

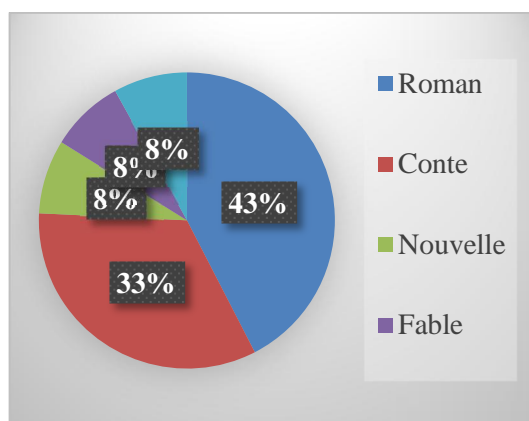
### - Constatations générales

Dans cette séquence, douze (12) textes ont été recensés dont cinq (05) identifiés comme étant des extraits de roman (soit 41,66%) et quatre (04) identifiés comme étant des contes (soit 33,33%). La nouvelle est représentée à travers quatre extraits d'une œuvre complète de Dino Buzzati intitulée « le K », constat qui nous a permis de compter ces extraits une seule fois vu qu'ils forment une œuvre complète (soit 08,33%). Ces extraits apparaissent à intervalles réguliers dans la même séquence. La fable et la bande dessinée sont représentées chacune par un seul texte (soit 08,33%).

**Table N°1. Les formes littéraires dégagées du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS**

Formes littéraires	Textes	Pourcentage
Roman	05	43%
Conte	04	33%
Nouvelle littéraire	01	08%
Fable	01	08%
Bande dessinée	01	08%
	12	100%

**Figure N°2. Les formes littéraires dégagées du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS**



D'après l'intitulé de cette dernière séquence du projet, tout portait à croire que la forme de la nouvelle allait être largement exploitée en classe avec des genres aussi variés que le

sont ses adeptes, mais ce que nous avons constaté, c'est que deux autres formes littéraires la devançaient, à savoir le roman et le conte. Outre ce constat, nous avons remarqué qu'en bas de chaque texte destiné à la lecture/compréhension, sont présentés de brefs rappels qui se chargent de fournir des précisions sur les aspects de l'objet étudié. Ce sont, en réalité, de petites rubriques intitulées « Faites le point » qui soulignent les principaux aspects des formes littéraires prescrites par les programmes officiels. Nous en avons compté six (06) en tout, et pratiquement dans toutes les explications qu'elles livrent, un terme récurrent apparaît à chaque fois ; celui du mot générique « récit » désignant tous les textes narratifs qui figurent sur l'ensemble de cette séquence sans revendiquer pour autant leur forme littéraire ou encore moins leur genre.

Toutefois, une seule explication fait entorse à cette règle en évoquant le genre d'un texte et en donnant même sa composante fonctionnelle, et ce, en la comparant à d'autres formes littéraires. Ce commentaire est exprimé en ces termes : « Une nouvelle, comme la fable ou le conte, renferme une "morale" qui nous est délivrée à la fin du récit » (Boultif, Djilali & Lesif, 2004, p.184).

### 3.1.2. Analyse du manuel de 2<sup>ème</sup> AS

Dans ce manuel, notre support d'étude apparaît dans deux projets : le 3<sup>ème</sup> projet intitulé « présenter le lycée, le village ou le monde de nos rêves pour faire partager nos idées, nos aspirations » (Betaouaf, Boumous & Zegrar, 2005, p. 86) introduisant trois objets d'étude : le « reportage touristique », le « récit de voyage » et la « nouvelle d'anticipation » ; et dans le 4<sup>ème</sup> projet

destiné uniquement aux classes littéraires et de langues étrangères au vu de la particularité de son objet d'étude qu'est le discours théâtral. Deux séquences composent chacun d'eux.

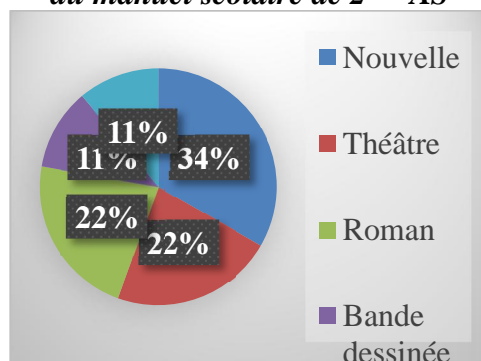
### - Constatations générales

Nous avons recensé neuf (09) textes en tout destinés à la lecture/compréhension dans les deux projets, et nous avons constaté que la nouvelle littéraire est la plus représentée avec trois textes (soit 33%) suivie de la comédie et du roman avec deux (02) textes chacun (soit 22%). La bande dessinée et la fable ne se manifestent qu'avec un seul texte chacune (soit 11%).

Table N°3. Les formes littéraires dégagées du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS

Formes littéraires	Textes	Pourcentage
Nouvelle littéraire	03	33%
Théâtre	02	22%
Roman	02	22%
Bande dessinée	01	11%
Fable	01	11%
	09	100%

Figure N°2. Les formes littéraires dégagées du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS



Comme nous pouvons le constater, la nouvelle détient une place de prédilection dans ce manuel. Il faut cependant préciser que les trois nouvelles recensées relèvent de la science-fiction. Quant au discours théâtral, nous l'avons pris en considération puisqu'il est présenté dans le document

d'accompagnement du programme de la 2<sup>ème</sup> AS comme étant « un genre littéraire où la complexité de la communication s'exprime si bien que son exploitation didactique est très riche » (Direction de l'enseignement secondaire général, commission nationale des programmes, 2006, p.75). Cependant, deux textes parmi les textes destinés à la lecture/compréhension n'ont pas été pris en considération, puisqu'ils ne relèvent pas des écrits littéraires proprement dits ; il s'agit d'un scénario<sup>1</sup> et d'un synopsis<sup>2</sup>.

En ce qui concerne les questions de compréhension accompagnant les textes, nous en avons repéré une qui a particulièrement attiré notre attention ; elle apparaît à la fin d'une nouvelle de Michel Jeury ayant comme titre « galerie des célébrités » (Betaouaf, Boumous & Zegrar, 2005, pp. 124-125), et à travers laquelle on demande aux apprenants d'élaborer une fiche de lecture de la nouvelle en s'appuyant sur un modèle fourni. Dans ce modèle, on explique que la nouvelle est un genre d'écrit littéraire particulier qui possède ses propres caractéristiques, et que la fiche de lecture donnée en exemple se charge d'explicitier. Sept questions en tout y sont posées et auxquelles les apprenants sont tenus de répondre successivement ; la 2<sup>ème</sup> leur demande de préciser si la nouvelle en question est réaliste, fantastique, policière ou relèverait de la science-fiction ; la 4<sup>ème</sup> ajoute le merveilleux qui est pourtant connu pour être un genre incompatible avec la nouvelle. Ce qui est important à retenir est que parmi les genres cités, deux uniquement sont mentionnés dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS, à savoir le réalisme et le fantastique qui ont été d'ailleurs fortement confondus comme le montre si bien le passage suivant pris du document d'accompagnement du programme de la 2<sup>ème</sup> AS :

Après avoir abordé en 1<sup>ère</sup> AS la nouvelle à caractère réaliste, on propose en

Document décrivant l'action (d'un film), comprenant 1 indications techniques et dialogues. Le Robert

Récit très bref qui constitue un schéma d'un scénario. Le 2 Robert



2<sup>ème</sup> AS la nouvelle d'anticipation dont les faits racontés sont empruntés aux réalités supposées de l'avenir ou "qui fait intervenir le scientifiquement possible dans l'imaginaire romanesque" (Direction de l'enseignement secondaire général, commission nationale des programmes, 2006, p. 86)

Cette confusion entre les variantes de la nouvelle est évidente au début de ce passage. Quant au troisième genre, celui de la science-fiction, il nous semble que son identification pourrait présenter une difficulté pour les apprenants, puisqu'il n'a été évoqué jusque-là que sous l'appellation de « récit d'anticipation » ; appellation supplantant largement celle de science-fiction.

### 3.1.3. Analyse du manuel de la 3<sup>ème</sup> AS

Dans ce manuel, nous avons pris uniquement le dernier projet ayant comme titre « Écrire une nouvelle fantastique pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur » (Harrouche, Lounis, Bellil & Achour, 2007, p. 38)

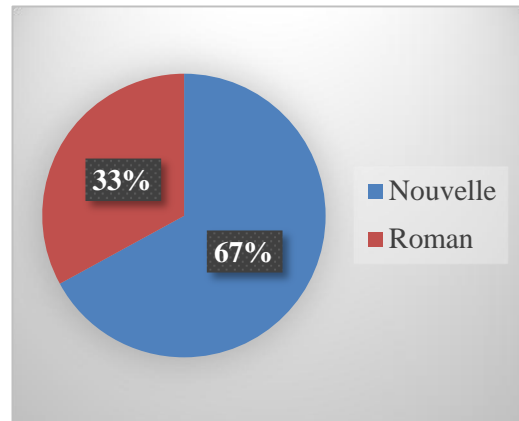
#### - Constatations générales

Nous avons recensé neuf (09) textes dont six (06) reconnus comme étant des nouvelles (soit 66,66%) et trois autres (03) appartenant au roman (soit 33,33%). Nous avons compté une seule fois les extraits identifiés comme étant des œuvres complètes ; « la ficelle » et « la main » de Guy de Maupassant.

**Table N° 4. Les formes littéraires dégagées du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS**

Formes littéraires	Textes	Pourcentage
Nouvelle littéraire	06	67%
Roman	03	33%
	09	100%

**Figure N°3. Les formes littéraires dégagées du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS**



En nous approfondissant davantage dans l'analyse, nous avons retrouvé les mêmes rubriques « faites le point ! » que nous avons trouvées dans le manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> AS. Il y en a six en tout qui interviennent à la fin de chaque texte destiné à la lecture/compréhension. Cependant, les explications qu'elles fournissent semblent parfois contenir des ambiguïtés, puisque celle sur la page 171 compare le récit fantastique à un tout autre genre présent dans ce manuel scolaire, mais qui ne figure que dans la 2<sup>ème</sup> séquence du même projet, c'est celui du roman d'aventures. En effet, on y précise que le personnage principal du récit fantastique ne jouit pas des mêmes pouvoirs dont jouit son homologue du récit d'aventures, sans donner plus de précisions sur le genre auquel on fait référence. On enchaîne l'explication en évoquant un tout autre genre que les apprenants connaissent à travers deux formes littéraires bien distinctes, le conte et la fable. En effet, on leur explique que le merveilleux est facilement accepté par le lecteur dans un récit alors que c'est loin d'être le cas pour le fantastique. Le vocable même de merveilleux n'a jamais figuré dans le livre scolaire de 1<sup>ère</sup> AS ou même dans celui de la 2<sup>ème</sup> AS pour désigner un conte ou une fable. Nous avons fait le même constat concernant l'explication donnée à la page 182 où, parlant de la situation finale du récit fantastique, on y explique que le dénouement du récit fantastique ne s'accomplit pas suite à l'élucidation de

l'énigme de départ comme c'est le cas dans le roman policier, mais laisse les lecteurs dans le trouble et l'hésitation pour donner une explication logique à un événement irrationnel. Or, le roman policier auquel on fait référence n'a jamais fait l'objet d'une quelconque exploitation dans les trois manuels scolaires !

### 3.1.4. Approche comparative des résultats obtenus

Nous joignons aux constatations précédentes des remarques qui ressortent de l'examen comparatif des données obtenues à la suite de l'analyse effectuée sur notre premier corpus en fonction des différentes formes narratives recensées et en fonction des genres littéraires et paralittéraires proprement dits relevant du prototype narratif qui y paraissent.

#### 3.1.4.1. Entre les principales formes narratives

Globalement, sur les trois manuels scolaires, quatre projets (04) en tout proposent comme objet d'étude le support littéraire à travers trente textes (30) dont onze (11) reconnus comme étant des nouvelles (soit 36,66%). Ces textes représentent en fait trois genres littéraires : « le fantastique » présent avec sept (07) textes (soit 63,63%), « la science-fiction » avec trois (03) textes (soit 27,27%) et « le socio-réaliste » avec un seul (01) texte (soit 09,09%).

Dix autres textes (10) sont identifiés comme étant des extraits de roman (soit 33,33%) dont quatre extraits (04) relevant du réalisme (soit 40%) et trois autres (03) identifiés comme étant des extraits autobiographiques (soit 30%). Deux extraits (02) relèvent de l'aventure (soit 20%) alors que le dernier extrait relève de la science-fiction (soit 10%).

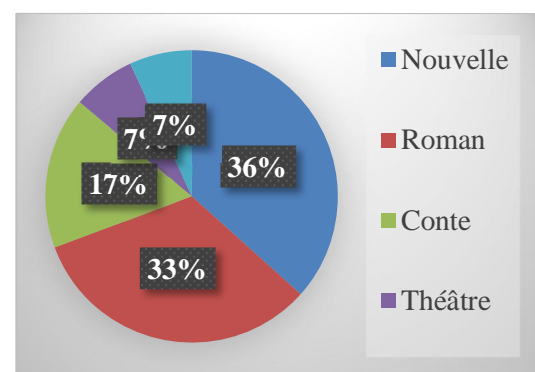
Se classe en troisième position la forme littéraire du conte présente avec cinq (05) textes (soit 16,66%) dont deux (02) légendes (soit 40%), deux (02) fables (soit 40%) et un (01) conte de fées (soit 20%).

En dernière position, se classent deux formes littéraires à savoir la bande dessinée et le théâtre avec deux (02) textes chacune (soit 06,66%).

Table N° 5. Les formes littéraires dégagées des trois manuels scolaires, (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS)

Formes littéraires	Textes	Pourcentage
Nouvelle littéraire	11	36,33%
Roman	10	33,33%
Conte	05	16,66%
Théâtre	02	6,66%
Bande dessinée	02	6,66%
	30	100%

Figure N° 4. Les formes littéraires dégagées des trois manuels scolaires, (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS)



À partir de cet inventaire, il est clair que la nouvelle et le roman sont les formes littéraires les plus récurrentes. En effet, ces deux formes dominent les trois manuels scolaires.

#### 3.1.4.2. Entre les genres proprement dits

Dans la précédente approche, il était surtout question des textes pris dans leur forme

littéraire plutôt que dans leur genre. Dans la présente approche, nous recenserons les différents genres pris indépendamment du moule dans lequel ils sont apparus, et ce, en vue d'établir une hiérarchie qui représentera le modèle générique proposé dans les manuels.

Il s'est avéré que la priorité était donnée surtout au genre fantastique qui s'est manifesté à travers sept (07) textes en tout (soit 23,33%), il apparaît surtout dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS ainsi que dans celui de 3<sup>ème</sup> AS. Ces textes sont ceux de célèbres auteurs qui se sont illustrés dans ce répertoire ; il s'agit de l'écrivain français Guy de Maupassant (1850-1893) et de son homologue italien Dino Buzzati (1906-1972). Le premier apparaît uniquement dans le livre scolaire de 3<sup>ème</sup> AS avec trois nouvelles ; « la main », « la ficelle » et « la peur », tandis que le second apparaît dans les livres scolaires de 1<sup>ère</sup> et de 3<sup>ème</sup> AS avec deux nouvelles complètes, « le K » et « suicide au parc ». Les deux extraits restants appartiennent à deux autres auteurs : Nicolas Gogol (1809-1852) et Théophile Gautier (1811-1872).

Le merveilleux vient en seconde position puisqu'il apparaît avec cinq (05) textes en tout (soit 16,66%) dont un (01) conte de fées non intitulé, deux fables intitulées « le loup et l'agneau » et « le corbeau et le renard » et deux (02) légendes intitulées « le joueur de flûte d'Hamelin » de Prosper Mérimée et « les tortues et la mer » de Bernard Clavel (1923-2010).

En troisième position, intervient le socio-réalisme qui est représenté par cinq textes (05) ; des extraits de romans et une nouvelle que nous citerons par ordre d'apparition dans le manuel : « le vieil homme et la mer » d'Ernest Hemingway (1899-1961) ;

« pêcheur d'Islande » de Pierre Loti (1850-1923) ; « les chouans » d'Honoré de Balzac (1799-1850) ; « le testament français » d'Andreï Makine (1957) ; et « le chef » de Dino Buzzati (1906-1972)

Quant à la « science-fiction », le genre est représenté à travers quatre (04) textes (soit 13,33%) : « Winston, le prodige » de Kit Read ; « galerie des célébrités » de Michel Jeury (1934) ; « une journée ordinaire dans la vie d'Ida et Léon en 2020 » de Pierre Van de Ginte et « vingt mille lieues sous les mers » de Jules Verne (1828-1905).

L'autobiographie apparaît avec trois (03) extraits (soit 10%) intitulés par ordre d'apparition : « Un été dans le désert » d'Eugène Fromentin (1820-1876) ; « Les chemins qui montent » de Mouloud Feraoun (1913-1962) ; et « histoire de ma vie » de Taos Amrouche (1913-1976).

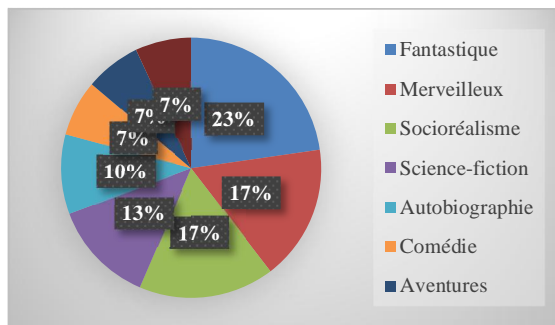
Trois autres genres apparaissent avec deux (02) textes chacun (soit 06,66%) ; il s'agit de : l'aventure, la comédie et la bande dessinée. En effet, l'aventure apparaît à travers un extrait de Daniel Pennac (1944) « l'œil du loup » et à travers un autre extrait d'Alessandro Baricco (1958) intitulé « soie » dans le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS. La comédie apparaît dans le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS à travers un acte de Jean Tardieu (1903-1995) intitulé « Monsieur Moi » et à travers un court sketch d'Eugène Ionesco (1909-1994) non intitulé. Quant à la bande dessinée, elle apparaît avec deux textes : l'un signé Cabarel et l'autre Quino.

Somme toute, nous constatons que le fantastique est le genre le plus prégnant au sein de notre corpus, suivi par le merveilleux, le socio-réalisme, la science-fiction, le récit autobiographique, la comédie, le récit d'aventures et en dernier la bande dessinée.

**Table N° 6. Les genres littéraires dégagés des trois manuels scolaires, (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS)**

Genres littéraires	Textes	Pourcentage
Fantastique	07	23,33%
Merveilleux	05	16,66%
Socio réalisme	05	16,66%
Science-fiction	04	13,33%
Autobiographie	03	10%
Comédie	02	06,66%
Aventure	02	06,66%
Bande dessinée	02	06,33%
	30	100%

**Figure N° 5. Les genres littéraires dégagés des trois manuels scolaires, (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS)**



### 3.1.5. Commentaire récapitulatif

L'examen attentif des résultats obtenus des différentes analyses effectuées sur notre corpus met en évidence la prédominance de certains genres sur d'autres genres. En effet, parmi les principales formes littéraires recensées sur les trois manuels scolaires, la priorité est donnée à deux formes littéraires : l'une apparaît d'une manière explicite tandis que l'autre apparaît d'une manière implicite. La forme apparaissant explicitement est la nouvelle dont la dénomination recouvre :

- la totalité des textes qui figurent au sein du même projet (même ceux relevant des autres formes littéraires comme c'est le cas du projet intitulé « la nouvelle fantastique » mentionné dans le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AS) ;
- ou l'ensemble d'une séquence comme nous l'avons déjà observé sur

les deux autres manuels scolaires restants ; celle ayant pour objet d'étude « la nouvelle » dans le manuel de la 1<sup>ère</sup> AS et celle ayant pour objet d'étude « la nouvelle d'anticipation » dans celui de la 2<sup>ème</sup> AS.

Le choix des concepteurs des manuels de cette forme s'explique dans le fait qu'elle pourrait présenter l'avantage de l'économie. En effet, la nouvelle se distingue des autres formes par une caractéristique formelle évidente, à savoir la brièveté. Elle se présente comme un tout fermé pouvant être transposée dans les manuels scolaires. Cette caractéristique fait d'elle le support littéraire idéal à introduire en classe de langue.

La nouvelle possède entre autres une structure narrative simple et est construite sur un triple resserrement :

- dans le temps, car elle s'étale sur un ou quelques jours ;
- dans l'espace, car il y a peu de changements de lieu et d'action ;
- et dans le nombre de personnages qu'elle emploie, car son histoire tourne généralement autour d'un seul personnage principal présenté à un moment clé de son existence.

De par ces spécificités, la nouvelle serait donc susceptible de procurer à l'apprenant le sentiment de sécurité et à maintenir son intérêt en l'encourageant à lire le texte jusqu'à la fin.

Quant au choix des genres introduits en classe, nous constatons clairement tout l'effort des concepteurs qui se sont focalisés sur certains genres comme le fantastique ou la science-fiction par le choix de certains textes, qui, parfois ne relèvent pas du genre annoncé. Cela serait peut-être dû à des lacunes qui se traduiraient par des choix de supports non compatibles avec l'objet d'étude annoncé. Par ailleurs, le choix du

fantastique pourrait être lié au regain d'intérêt que ce genre a suscité ces dernières années dans le monde littéraire à travers l'apparition des textes dont les meilleurs sont adaptés au cinéma comme par exemple la saga *d'Harry Potter* (2001-2011). En effet, le fantastique a retrouvé un second souffle grâce au succès planétaire lié à l'histoire *d'Harry Potter* de la célèbre écrivaine anglaise Joanne Rowling. Cet état de fait nous montre bien qu'une éventuelle œuvre relevant d'un genre tombé dans l'oubli pourrait très bien contribuer à le faire renaître en lui donnant un second souffle dans le champ littéraire ou paralittéraire.

Cependant, le fait de privilégier un genre au détriment des autres genres ne favorise en rien la compétence générique chez les apprenants, mais bien au contraire, cela va plutôt restreindre les possibilités qu'offre le champ littéraire et paralittéraire aux apprenants en les empêchant ainsi de connaître d'autres genres qui pourraient tout aussi bien participer à la construction d'une perception générique globale de la littérature en langue cible.

En somme, l'analyse que nous avons menée sur notre corpus d'étude a permis de constater que la forme littéraire dominante dans les trois manuels scolaires est la nouvelle suivie du roman et du conte, et que les genres les plus répandus sont bel et bien le fantastique et le merveilleux.

Après avoir restitué le modèle générique littéraire présenté sur notre corpus d'étude, nous passons à présent à la seconde étape de notre recherche qui consiste à déceler les capacités de nos sujets apprenants en fin de cycle secondaire à reconnaître ces genres à travers un test qui réinvestira tous les genres recensés précédemment dans une épreuve conçue à cet effet.

### 3.2. Le test

Pour les besoins de la seconde étape de la recherche, nous avons conçu un instrument de mesure qui nous semble être le meilleur

moyen pouvant nous délivrer des réponses pertinentes. C'est un test d'aptitude qui consiste :

- À mettre nos sujets testés dans une même situation-problème rigoureusement identique et les soumettre à une épreuve pour obtenir un comportement observable et mesurable qui se traduira par la mobilisation des savoirs et savoir-faire afin d'identifier le genre des textes après la phase de lecture ;
- d'apprécier, ensuite, les résultats obtenus en comparant les différentes réponses de nos sujets testés à la lumière des données précédentes afin d'établir une sorte de hiérarchie ;
- de comparer, en dernier, les résultats obtenus avec ceux obtenus lors de la première étape en vue de faire jaillir les éléments convergents et divergents.

#### 3.2.1. Le public

Notre public est constitué d'apprenants inscrits en 3<sup>ème</sup> AS de l'année scolaire 2007/2008. Nous l'avons choisi, car il fait partie de la première promotion dont l'enseignement/apprentissage en français s'est fait sur la base des manuels scolaires introduits lors de la réforme scolaire lancée en 2005 et poursuivie jusqu'à 2008.

Ces apprenants ont étudié le français en puisant dans ces manuels scolaires. Ils sont supposés donc être en mesure de reconnaître les quelques textes proposés dans le présent test et de remonter jusqu'à leur genre puisqu'ils ont déjà exploité des textes similaires qui représentent les mêmes traits

génériques que ceux qui vont leur être présentés.

En ce qui concerne le choix de la filière « langues étrangères », il s'est opéré en fonction de deux critères :

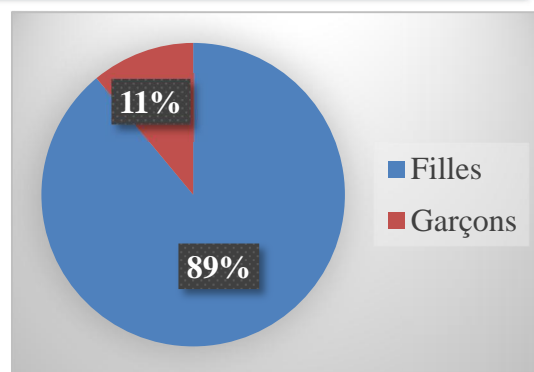
- Le premier est relatif à l'importance dont jouit la langue française au sein de cette filière étant donné qu'elle est classée parmi les matières principales avec un coefficient élevé (05) et un volume horaire conséquent (5 heures hebdomadaires) comparé aux autres filières ;
- Le deuxième critère tient au fait que le texte littéraire relevant du prototype narratif fait figure d'objet d'étude de tout un projet à la fin de l'année scolaire.

Nous avons donc choisi une classe de langues étrangères de l'établissement secondaire « Belkacem Ouezri » situé au centre-ville de Blida en Algérie. La classe regroupe vingt-sept apprenants dont vingt-quatre filles (24) et trois garçons (03).

Table N° 7. Le genre des sujets soumis au test

	Nombre	Pourcentage
Filles	24	89%
Garçons	03	11%
Total	27	100%

Figure N° 6. Genre des sujets soumis au test



Cette épreuve consiste donc à mettre tous nos sujets dans une situation-problème identique où ils devraient être très attentifs aux traits formels et thématiques que représente chacun des dix textes donnés afin de les relier à leur genre en cochant dans une grille que nous avons conçue à cet effet.

### 3.2.2. Description de l'outil

Notre corpus est constitué d'une dizaine de textes littéraires relevant du prototype narratif appartenant aux genres déjà identifiés dans la précédente analyse des manuels scolaires. Ces textes ont été présentés à nos sujets simultanément et contenaient les éléments du paratexte suivants : le nom de l'auteur et le titre de l'œuvre. Pour les extraits de roman et des pièces théâtrales, nous avons inséré un bref résumé de l'œuvre, et ce, pour apporter plus de précision sur le contexte.

Les sujets testés ont donc pour tâche d'assimiler chaque texte au genre duquel il relève, et ce, en cochant dans la colonne contenant la dénomination exacte du genre. La grille accompagnant ces textes contient les dénominations des genres suivants : le roman d'aventures, le roman autobiographique, la nouvelle réaliste, la nouvelle de science-fiction, la nouvelle fantastique, la comédie, la tragédie, le conte de fées, la fable et la bande dessinée.

Le choix de ces textes s'est effectué en fonction de deux principes : le premier consiste à ne présenter à notre public que des textes conformes aux différents genres recensés sur les manuels scolaires dont les traits génériques sont apparents excluant ainsi de notre corpus tous les textes hybrides (relevant de plusieurs genres à la fois) puisqu'ils présenteraient une difficulté de classement. Chacun des textes présentés est représentatif du genre duquel il relève. Cette mise en évidence permettra d'éliminer toute sorte de difficulté.

Le second principe est relatif aux auteurs de ces textes en question, car cherchant des extraits qui puissent réunir les principaux traits génériques des genres sélectionnés, notre choix s'est porté sur ceux écrits par les auteurs connus et reconnus. En effet, la plupart des auteurs retenus sont réputés de s'être illustrés dans un genre précis et sont considérés par le champ littéraire comme étant une référence incontournable, car nous ne pourrions parler de la fable sans citer la Fontaine, de la nouvelle sans évoquer Guy de Maupassant ou encore du conte de fées sans nous référer à Charles Perrault.

Pour ce qui est des textes proprement dits, nous avons choisi un extrait du roman d'aventures « L'Île au trésor » de Robert Louis Stevenson (2000) et un extrait du roman autobiographique « L'Âge d'homme » (1993) de Michel Leiris.

La nouvelle réaliste est représentée avec un texte complet de Guy de Maupassant intitulée « le gueux » (1999). La nouvelle de science-fiction par un texte intégral intitulé « la bille » (1988) de Jacques Sternberg alors que le fantastique est représenté par la nouvelle « wood's Town » d'Alphonse Daudet (1995). Le théâtre est représenté par un acte de la comédie de Jean Baptiste Poquelin (alias Molière) « l'avare » (2007) et un autre acte relevant de la tragédie de Racine « Bérénice » (2007). Le merveilleux est représenté par un extrait d'un conte de

fées écrit par Charles Perrault « les fées » (1999) et le merveilleux est représenté par une fable de la Fontaine « la grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf » (2004). La bande dessinée est représentée par un extrait de Hergé et Jean-François Bournazel « Tintin contre Batman » (2010). En ce qui est du texte relevant de la tragédie, il faudrait préciser que bien que le genre ne s'est manifesté dans les manuels de manière explicite, nous avons jugé utile de l'introduire dans le présent test, par opposition à la comédie, puisque ce sont les deux principaux genres du théâtre.

Enfin, chaque genre est représenté une seule fois, par un seul texte et à travers une seule forme littéraire (Roman, nouvelle, conte, etc.).

Quant à la grille que nous avons conçue et dans laquelle les sujets testés doivent répondre, elle comporte deux entrées ; une entrée horizontale qui présente le numéro qui accompagne chaque texte (de 1 à 10) et une entrée verticale qui contient les différentes dénominations des genres auxquels appartiennent les textes retenus. Les textes étaient, bien entendu, numérotés arbitrairement. Les candidats doivent donc cocher la case qui correspond au genre de chaque texte. La consigne est formulée comme suite : « -lisez les dix textes proposés, puis associez chaque texte au genre auquel il appartient ».

### 3.2.3. Données bruts

Le test s'est effectué jeudi, 21 février 2008 à 09h00 du matin. La classe comptait ce jour-là vingt-six sujets dont trois (03) garçons (soit 11%) et vingt-quatre (24) filles (soit 89%). Après que leur professeur M. BRAHMI Ridha m'a introduite et présentée à l'ensemble de ses élèves en leur demandant leur entière collaboration, nous leur avons expliqué ce qu'ils devaient faire. Les apprenants étaient très motivés à l'idée de participer à cette recherche. Nous avons distribué à chacun d'entre eux une chemise

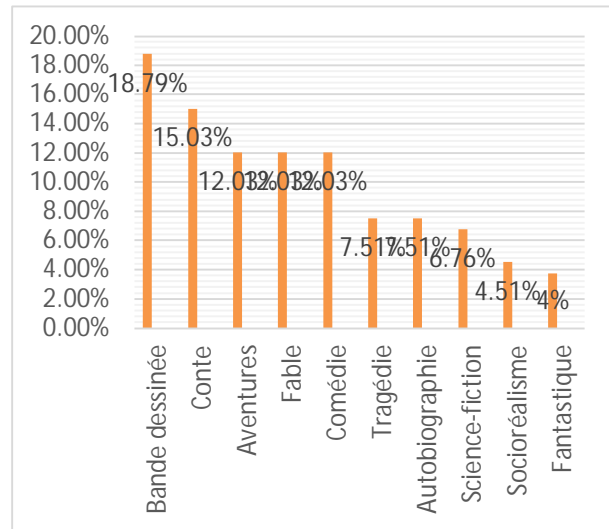
contenant les dix textes avec au-dessus une copie de la grille dans laquelle ils devaient répondre. Après une heure de temps, tous les sujets ont remis leur feuille de réponse.

Suite à l'analyse entreprise, la bande dessinée s'est classée en tête de liste avec vingt-cinq (25) réponses justes. Le conte de fées la suit avec vingt (20) réponses justes. Trois genres occupent la troisième position ; le roman d'aventures, la fable et la comédie avec seize (16) réponses justes. La tragédie et l'autobiographie apparaissent en quatrième position avec dix (10) réponses justes. La science-fiction a obtenu neuf (09) réponses justes alors que le réalisme occupe l'avant-dernière position avec six (06) réponses justes. Quant au fantastique, il s'est décliné en dernier avec uniquement cinq (05) réponses justes.

Table N° 8. Les genres identifiés par les sujets testés par ordre décroissant

Genres	Réponse	Pourcentage
Bande dessinée	25	18,79%
Conte de fées	20	15,03%
Aventure	16	12,03%
Fable	16	12,03%
Comédie	16	12,03%
Tragédie	10	07,51%
Autobiographie	10	07,51%
Science-fiction	09	06,76%
Réalisme	06	04,51%
Fantastique	05	03,75%
	133	100%

Figure N° 7. Les genres identifiés par les sujets testés par ordre décroissant



### 3.2.4. Analyse des résultats

L'analyse des réponses obtenues nous a permis d'avoir des résultats précis que nous allons étaler ci-dessous. Nous comparerons par la suite, ces résultats avec ceux de l'analyse précédente effectuée sur les manuels scolaires, car cette comparaison nous permettra de nous renseigner sur l'approche adoptée et les stratégies mises en œuvre pour enseigner le support en question.

#### 3.2.4.1. La bande dessinée

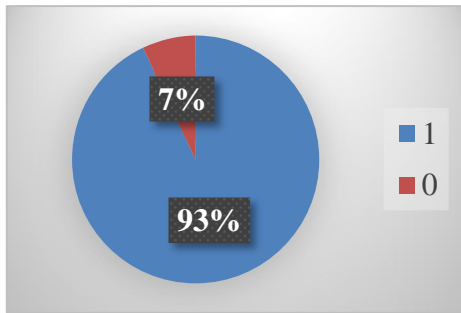
Vingt-cinq apprenants ont reconnu le genre immédiatement au premier coup d'œil (soit 96,15%) contre deux apprenants qui ne l'ont pas identifié (soit 03,84%). Il faudrait préciser que l'apparition de ce genre dans les manuels scolaires est très faible (06,66%) comparé aux autres genres.

Table N° 8. La bande dessinée

	Réponse	Pourcentage
Vrai	25	93%
Faux	02	07%
Total	27	100%



Figure N°8. La bande dessinée



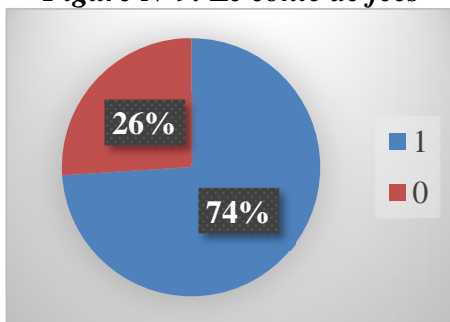
### 3.2.4.2. Le conte de fées

Vingt sujets l'ont reconnu (soit 76,92%) contre six qui l'ont confondu avec d'autres genres (soit 23,07%). Ce genre n'est pas davantage représenté que le précédent, puisqu'il représente un taux de vingt pour cent (20%) comparé aux autres genres.

Table N°9. Le conte de fées

	Réponse	Pourcentage
<b>Vrai</b>	20	74%
<b>Faux</b>	07	26%
<b>Total</b>	27	100%

Figure N°9. Le conte de fées



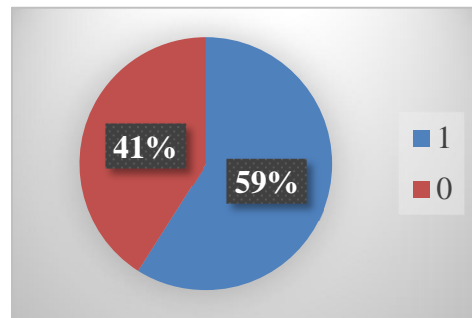
### 3.2.4.3. La comédie, la fable et le roman d'aventures

Ces trois genres ont été identifiés par seize apprenants chacun (soit 61,53%).

Table N°10. La comédie, la fable et le roman d'aventures

	Réponse	Pourcentage
<b>Vrai</b>	16	59%
<b>Faux</b>	11	41%
<b>Total</b>	27	100%

Figure N°10. La comédie, la fable et le roman d'aventures



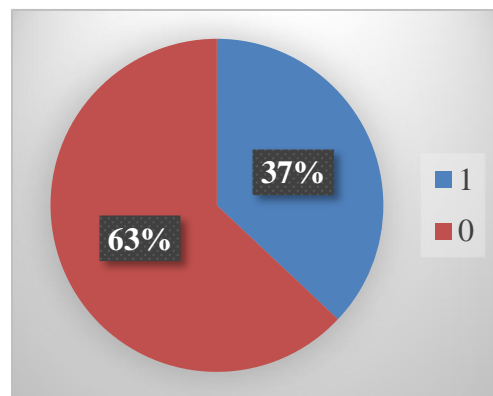
### 3.2.4.4. La tragédie et l'autobiographie

La tragédie et l'autobiographie ont obtenu dix réponses justes chacune (soit 38,46%).

Table N° 11. La tragédie et l'autobiographie

	Réponse	Pourcentage
<b>Vrai</b>	10	37%
<b>Faux</b>	17	63%
<b>Total</b>	27	100%

Figure N°11. La tragédie et l'autobiographie



Au sujet de la tragédie, nous pensons que le fait que le genre ne soit pas présent dans les trois manuels scolaires explique bien ces résultats. Par ailleurs, nous avons observé une confusion dans les réponses des sujets, entre ce genre et entre la nouvelle réaliste. En effet, six apprenants ont attribué la dénomination de tragédie à la nouvelle réaliste intitulée « le gueux » de Guy de

Maupassant pensant qu'il s'agissait d'une tragédie étant donné que la chute de cette nouvelle est tragique. Cette confusion soulève la question de la distinction entre les notions de genre du texte et de sa tonalité.

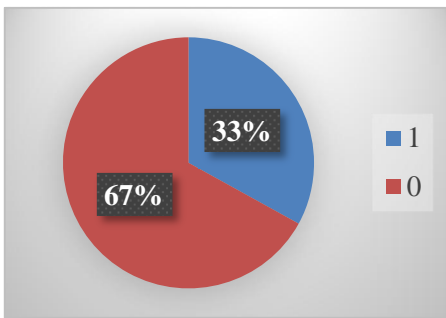
### 3.2.4.5. La science-fiction

La science-fiction a obtenu huit réponses justes (soit 30,76%).

Table N°12. La nouvelle de science-fiction

	Réponse	Pourcentage
<b>Vrai</b>	09	33%
<b>Faux</b>	18	67%
<b>Total</b>	27	100%

Figure N°12. La nouvelle de science-fiction



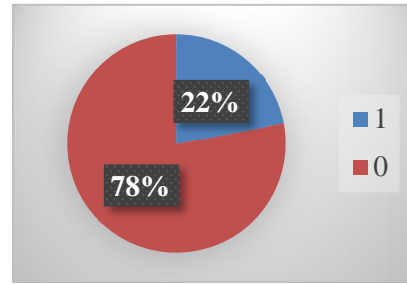
### 3.2.4.6. Le réalisme

Pour la nouvelle réaliste, nous avons comptabilisé six réponses justes en tout (soit 23,07%).

Table N°13. Le réaliste

	Réponse	Pourcentage
<b>Vrai</b>	06	22%
<b>Faux</b>	21	78%
<b>Total</b>	27	100%

Figure N° 13. Le réaliste



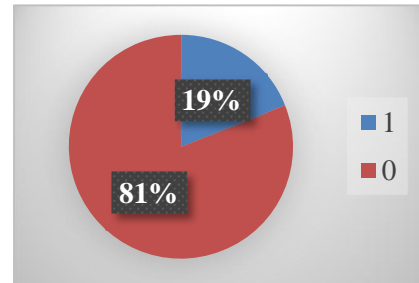
### 3.2.4.7. Le fantastique

Le fantastique se trouve au seuil de ce classement, puisque cinq apprenants uniquement l'ont reconnue (soit 20%).

Table N°14. Le fantastique

	Réponse	Pourcentage
<b>Vrai</b>	05	19%
<b>Faux</b>	22	81%
<b>Total</b>	27	100%

Figure N°14. Le fantastique



Si nous confrontons les résultats du test avec la fréquence d'apparition de ces trois derniers genres à travers le nombre des textes complets ou extraits de ces derniers dans les manuels scolaires, nous constatons que les genres les moins reconnaissables par les sujets testés sont ceux qui sont les plus présents dans les manuels scolaires. En effet, les résultats obtenus du test ne reflètent guère toute l'importance accordée à ces trois genres au sein des manuels scolaires, puisque le fantastique apparaît avec sept textes (soit 23%), le réalisme avec cinq

textes (soit 16,66) et la science-fiction avec quatre textes (soit 13,33%).

Les résultats ci-dessus nous amènent à tirer les conclusions suivantes :

- D'une part, nous constatons que les genres les plus prégnants dans les manuels scolaires et sur lesquels s'appuient les concepteurs comme la nouvelle réaliste, de science-fiction et fantastique se trouvent être les moins reconnaissables par nos sujets testés comparés à d'autres genres qui ne jouissent pourtant pas de la même place, mais qui ont obtenu quand même une forte audience auprès de notre public ;
- D'autre part, les genres les plus reconnaissables par nos sujets sont ceux dont les traits apparaissent surtout sur le plan formel que sur le plan thématique tels que la bande dessinée, le conte ou la fable. Ces genres marqués formellement rassemblent plusieurs composantes évidentes et visibles contrairement à d'autres genres qui se distinguent surtout sur le plan thématique comme la nouvelle de science-fiction, la nouvelle fantastique ou la nouvelle réaliste ;
- Par ailleurs, les résultats du test font émerger la question de la distinction entre le genre et la tonalité du texte.

### 3.2.5. *Commentaire récapitulatif*

Ainsi esquissé, le modèle générique littéraire que nous avons prélevé des trois manuels scolaires du secondaire dans la première étape confronté aux résultats du test effectué

ultérieurement nous permet de mettre l'accent sur certains points significatifs.

Tout d'abord, nous constatons certes une intention de la part des concepteurs à sensibiliser les apprenants à la notion du genre à travers le choix des textes présentés et à travers la dénomination parfois directe des genres. Mais sur le plan pédagogique, les prescriptions de leur exploitation ne suivent pas la même cadence et présentent même une confusion entre les genres comme par exemple le fait de comparer un genre à un tout autre genre inconnu pour expliquer le premier, ou encore faire passer un texte comme appartenant à un genre alors qu'il relève d'un autre genre (cas de la nouvelle fantastique « Le K » de Dino Buzzati mentionnée comme étant une nouvelle réaliste dans le livre scolaire de la 1<sup>ère</sup> AS).

D'autre part, le choix des genres narratifs relevant de l'écrit littéraire est arbitraire puisqu'on cherche à promouvoir certains genres comme le fantastique ou la science-fiction au détriment d'autres genres qui ne sont, pourtant, pas moins intéressants à exploiter en classe de langue. Ce modèle générique présenté dans les trois livres scolaires est donc très réducteur par rapport à toute la diversité que le champ littéraire offre. Il prône l'exhaustivité en donnant l'avantage à quelques genres au lieu de donner un modèle qui soit un microcosme de tout ce que pourrait offrir la littérature en langue cible.

Par ailleurs, les genres dont les traits distinctifs apparaissent essentiellement sur le plan formel tels que la bande dessinée ou le conte de fées sont les plus faciles à reconnaître par les apprenants si on les compare aux autres genres qui ne sont reconnaissables que par rapport à leurs traits thématiques tels que la science-fiction ou le

fantastique. Enfin, la confusion entre les trois genres de la nouvelle comme nous l'avons constatée illustre clairement cet état de fait et révèle l'inexistence d'une organisation rationnelle dans la présentation des textes à lire ou d'une approche inscrivant les enseignements dans une perspective générique pouvant amener les apprenants à construire une compétence générique qui leur permettrait de colmater leurs lacunes en la matière. Cette confusion autour de ces trois genres de la nouvelle constatée à travers le test témoigne bien de cet état de fait.

#### **4. Conclusion**

Le premier objectif poursuivi par ce travail était de savoir comment l'écrit littéraire est enseigné en classe de langue étrangère au secondaire. Cette question a entraîné dans son sillage d'autres questions ; celles de savoir la nature des supports proposés à l'exploitation ainsi que les objectifs et les méthodes prescrites au sein d'un tel enseignement/apprentissage.

En consultant la littérature scientifique sur le sujet, il s'est avéré que, de par ses spécificités, l'écrit littéraire requiert des compétences spécifiques susceptibles d'activer chez les lecteurs un mode de lecture se distinguant des autres formes de lectures. Parmi ces compétences, la compétence générique qui place le lecteur sur un horizon d'attente lui permettant d'informer le texte en colmatant les lacunes qu'il éprouve face au support en question. La valeur du genre dans l'enseignement/apprentissage de la littérature apparaît clairement dans son rôle de médiateur de lecture des textes, car, outre sa fonction classificatoire, il détient le rôle d'opérateur de lisibilité dans le pacte de lecture.

Pour pouvoir répondre à nos interrogations, nous sommes partis des postulats selon lesquels les manuels scolaires

contribueraient grandement à la construction de cette compétence générique chez les apprenants, et ce, en présentant le modèle générique du système littéraire en vigueur de la langue cible, et véhiculeraient, de ce fait une approche qui suscite des pratiques œuvrant de concert vers cet objectif. Nous avons donc conçu un dispositif de recherche qui alliait deux instruments de mesure à la fois : une analyse d'un corpus constitué de trois manuels scolaires du secondaire, et un test servant à mesurer la perception des apprenants sur les genres prélevés. L'analyse des réponses obtenues a fait apparaître un double inversement presque total dans les résultats obtenus ; ceux de l'observation effectuée à partir des manuels scolaires comparés à ceux issus du test de sorte que la plupart des genres prélevés dans les manuels se trouvent être les moins identifiables par les sujets testés contrairement à ceux qui sont les moins présents ou occultés qui ont pourtant été facilement identifiés par nos sujets. Nous avons observé en outre que ces derniers avaient la capacité de reconnaître les genres dont les textes sont très marqués sur le plan formel contrairement à ceux dont les traits génériques apparaissent surtout sur le plan thématique et qui sont moins révélateurs sur le plan formel.

Ces résultats obtenus nous amènent donc à dire que les manuels présentent bel et bien des textes relevant de diverses formes (nouvelles, roman, conte, etc.), et de divers genres (fantastique, science-fiction, merveilleux, aventures, etc.), mais ce modèle générique ainsi présenté est très réducteur comparé au nombre de genres que le champ littéraire pourrait offrir en langue cible. Ces genres occultés pourraient tout aussi bien être présentés dans les manuels scolaires de par l'intérêt et la motivation qu'ils pourraient susciter chez les apprenants en langue étrangère.

D'un autre côté, l'approche préconisée par les manuels questionnés n'est pas axée sur le fait d'inculquer aux apprenants une

compétence générique en la matière, mais cantonne la pratique en classe dans une logique d'exploitation superficielle du support en question.

À partir de ces résultats, nous pensons que pour que les apprenants en langue étrangère soient réellement initiés à la lecture littéraire proprement dite, il faudrait élargir le corpus au sein des manuels scolaires pour donner plus de choix de lecture. Il faudrait aussi instaurer une approche de lecture qui respecterait les spécificités du support en question avec toutes ses composantes.

Pour ce faire, nous préconisons une approche pédagogique dont les activités viseraient à faire acquérir aux apprenants un savoir générique précis qui s'organise tel un maillon dans une chaîne où le nouveau savoir à installer devra faire appel au précédent, et devra se construire par gradation sur les savoirs antérieurs afin de développer une véritable compétence générique chez les apprenants. Cette approche pédagogie bâtie sur le principe même du genre ne tendra guère à faire des apprenants des lecteurs experts en chaque genre, mais tend à leur donner une image plus ou moins complète du champ littéraire de la langue cible pour qu'ils puissent opérer des choix de lecture en fonction de leurs préférences.

## 5. Liste Bibliographique :

### • Livres :

- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Eco, U. (1965). *L'œuvre ouverte*. Paris : Seuil.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Seuil.
- Couégnas, D. (1992). *Introduction à la paralittérature*. Paris : Seuil.
- Picard, J. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- Todorov, T. (1970). *Introduction à la littérature fantastique*. Paris : Seuil.

Todorov, T. (1987). *La notion de littérature*. Paris : Seuil.

### • Articles :

Baroni, R. (2003). Genres littéraires et orientation de la lecture. *Poétique*, 134, 141-157.

### • Article de séminaire :

Riquois, E. (2010). *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile*. Communication présentée à la 11<sup>ème</sup> rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève. Consulté à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01223100/document>

### • Manuels et documents d'accompagnement

- Betaouaf, R, Boumous, A & Zegrar, B. (2005). *Français 2 : Deuxième Année Secondaire*. Alger : ONPS.
- Djilali, K, Boultif, A, & Lefsif, A. (2004). *Français 1 : Première Année Secondaire, lettres*. Alger : ONPS.
- Daudet, A. (1995). *Wood's Town*. Paris : Brodard et Taupin.
- Direction de l'enseignement secondaire général, commission nationale des programmes. (2006). *Document d'accompagnement du programme de français 2<sup>ème</sup> AS*. Alger : ONPS.
- Harrouche, M., Lounis, A., Bellil, Y. & Achour, R (2007). *Guide du professeur 3<sup>ème</sup> AS*. Alger : ONPS.
- La Fontaine, J. (2004). *La grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf*. France : Auzou.
- Leiris, M. (1993). *L'âge d'homme*. Paris : Gallimard.
- Hergi, & Bournazel, J.-F. (1995). *Tintin contre Batman*. Paris : L'œil du pirate.
- Maupassant, G. (1999). *Boule de suif*. Paris : Moderne de l'Est.
- Perrault, C. (1999). *Les fées*. Contes. Saint-Amand : Gallimard.
- Poquelin, J.-B. (2007). *L'Avare*. Paris : Brodard et Taupin.
- Racine, J. (2000). *Bérénice*. Paris : Brodard et Taupin.
- Sternberg, J. (1988). *La bille*. Paris : Denoël.
- Stevenson, R.-L. (2000). *L'île au trésor*. Paris : Brodard et Taupin.