

L'enseignement du français en Algérie :

Entre types et genres de textes

ZEMOULI BENAOUA Habiba

Doctorante, ENS/ LSH Bouzaréah

Introduction :

Si certains pensent que le texte est un objet de consommation, il représente pour R. BARTHES, un énoncé « recueilli comme un jeu, un travail, une production, une pratique »¹. Le texte est ainsi considéré comme un objet complexe et un réseau de significations et de discours qui s'entrelacent.

La linguistique textuelle situe le texte dans sa situation de communication en tenant compte à la fois du scripteur, du lecteur, du contexte et de l'intention de communication. C'est ainsi que le texte évolue vers le discours car il prend en compte non seulement le contexte mais aussi l'organisation textuelle où l'on classe le texte dans le type descriptif, narratif, argumentatif, explicatif, etc. déterminé par l'intention de l'auteur.

Prenant appui sur les recherches récentes de J- M. ADAM (cf. « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion dépassée ? » In *Recherches*, n°42, 2005, pp.11-23), nous tenterons de répondre dans ce présent travail à ces interrogations :

- L'approche par la typologie des textes, conduit-elle réellement à la classification puis à la production des textes en classe de FLE algérienne ?
- La notion de « typologie des textes » n'est-elle pas aujourd'hui moins opérante en didactique du français et dans ce cas, ne doit-elle pas être remplacée par le classement par genres en classe de fle en Algérie ?

Pour cela, nous partons de l'hypothèse que l'approche par les genres de textes conviendrait mieux à classer et à approcher les textes en cours de français car la typologie des textes ne mène pas l'apprenant à la production textuelle. Pour répondre à nos questions, nous analyserons les activités de lecture proposées dans le manuel scolaire de la quatrième année de collège et les déclarations du programme officiel quant à la typologie des textes ; autrement dit, nous nous intéresserons à ce que proposent le manuel scolaire comme types de textes et à ce que déclare le programme officiel par rapport à la typologie des textes. Le choix de la quatrième année n'est pas aléatoire ; nous le justifions par le fait que cette année

constitue la fin du cycle moyen où un brevet d'enseignement moyen est organisé, il est considéré comme une évaluation certificative, sommative et « critériée ».

Nous centrerons notre étude sur les textes proposés, les questionnaires de compréhension qui les accompagnent et sur quelques extraits du programme. L'analyse du corpus nous mènera à une interprétation des résultats qui sera suivie de brèves propositions didactiques.

I. Cadre théorique :

Le développement des typologies des textes a eu lieu dans le sillage des approches structurales du récit dans les années 60-70 puis à partir des travaux de Ph. HAMON sur le descriptif jusqu'à son arrivée à l'argumentatif, à l'explicatif et au conversationnel. Mais la notion de « typologie des textes » n'a-t-elle pas évolué ? Nous nous appuyons aujourd'hui sur les recherches de J-M. ADAM, théoricien des textes qui a abandonné les « types de textes » pour proposer entre 1987 et 1992 de situer les faits de régularité dits « récit », « description », « argumentation », « explication » et « dialogue » à un niveau « séquentiel », et pour opter pour une perspective d'une théorie globale des « niveaux d'organisation ».

Les niveaux d'organisation sont appelés « séquences » et obéissent à une « dominante » ou à une « typification globale ». J- M. ADAM a en effet éprouvé le besoin de revenir sur la question des types de textes dans un chapitre intitulé « En finir avec les types de textes »² et affirme que « le texte à dominante narrative est généralement composé de relations d'actions, d'événements, de paroles et de pensées, il comporte des moments descriptifs et dialogaux plus ou moins développés. Parler dans ce cas de façon réductrice de « texte de type narratif » revient à gommer la complexité spécifique du texte en question ». J- M. ADAM n'enferme donc pas le texte dans une conception statique mais il met en valeur sa dynamique : le texte actualise ou peut actualiser au même temps plusieurs types textuels.

II. Corpus :

La réalisation de notre travail s'est basée sur l'analyse de contenu qui nous a donné à voir trois activités de lecture choisies dans le manuel scolaire de la quatrième année de collège. Le corpus est également constitué de textes extraits du programme officiel.

II.1. Le manuel scolaire :

Le manuel présente trois projets pédagogiques, chacun se déroulant en trois séquences dont chacune commence par une activité de lecture. Nous avons ainsi choisi une activité par projet. Il s'agit en effet des activités figurant dans le tableau suivant :

Activité de lecture	Texte proposé	Type textuel	Genre textuel
L'activité se trouve dans la séquence 2 du projet1 : Expliquer pour argumenter (pp. 26-27 du manuel scolaire)	Le texte support est proposé sans titre, il est extrait de la revue <i>OKAPI</i> n° 468, Bayard Presse.	Le texte est à dominante explicative, à visée argumentative.	Il s'agit d'un article de revue.
L'activité de lecture est extraite de la séquence 1 du projet 2 aux pages 42- 43 du manuel scolaire.	Le texte s'intitule « Les hommes du désert », extrait de <i>Isabelle Jarry</i> , Théodore Monod, éd. Plon.	Ce texte est à dominante narrative, à visée argumentative.	C'est un extrait de roman.
L'activité de lecture est dans la séquence 1 du projet 3 aux pages 122- 123 du manuel scolaire.	Le titre du texte est « La pâte des Sultanes », adapté de H. de Balzac, <i>César Birotteau</i> .	Le texte est à dominante descriptive, à visée argumentative.	C'est une page publicitaire figurant dans un roman du 19 ^{ème} siècle.

Ce tableau décrit les activités de lecture choisies pour alimenter notre corpus, les textes sur lesquels elles reposent, le type et le genre de chaque texte. Ces textes sont évidemment accompagnés de questionnaires après lecture que nous analyserons pour vérifier s'ils prennent en compte la notion de « typologie des textes » et s'ils vont au-delà de la typologie pour atteindre les genres textuels.

II.2.Le programme officiel de langue française:

Notre corpus est également constitué de textes qui figurent dans le programme officiel de la quatrième année de collège. Ces textes abordent la notion de « typologie textuelle » et son organisation en quatrième année. Il s'agit pour notre travail, d'analyser la conformité de cette organisation à celle des textes du manuel scolaire.

III.Analyse du corpus et interprétation de ses résultats :

La phase d'analyse s'effectuera en quatre étapes : analyse des trois activités de lecture et celle des textes du programme officiel.

III.1.Première activité de lecture :

Cette activité porte sur la compréhension d'un texte figurant à la page 26 du manuel scolaire de la quatrième année de collège. Le texte est extrait de la revue *OKAPI*, n°468, Bayard Presse. Il n'a pas de titre ; ce qui nous a conduit avant de lire le questionnaire de compréhension écrite, à supposer qu'une des questions porterait sur le titre. Or, aucune ne l'interroge. L'auteur du texte explique le danger de la disparition des animaux en en donnant des causes. La dominante textuelle est donc explicative dans une visée argumentative puisque l'auteur sensibilise l'homme sur les conséquences du danger dont il est responsable.

Le questionnaire de compréhension écrite qui accompagne ce texte nous présente une première question qui fait appel au jugement (« Que peux-tu dire sur l'organisation textuelle ? »). Mais les apprenants ne peuvent pas juger l'organisation du texte s'ils ne sont pas passés par sa compréhension globale. De plus, la deuxième partie de cette question demande à l'apprenant de relever les indicateurs de temps du texte. Cette question met l'apprenant en situation d'incertitude pour classer le texte dans un type déterminé car il penserait réellement au texte narratif. Les questions 2 et 3 concernent le champ lexical de « l'animal » et « la disparition ». Les consignes 5, 6, et 7 s'intéressent aux explications dans le texte. Enfin, la question 8 (« quelle est la visée du texte ? ») marque l'aboutissement du questionnaire de compréhension écrite.

Nous remarquons que l'apprenant ne peut pas classer le texte dans son type dominant car nous lisons dans les réponses aux questions et consignes plusieurs types textuels. Il ne peut non plus reconnaître la visée textuelle s'il ne l'a pas bien exploré. En effet, ce questionnaire demeure superficiel puisqu'il est basé sur l'identification : sept(7) consignes ou questions sur huit (8) commencent par le verbe impératif « relève » ou par l'interrogatif « quel ».

L'observation de classe que nous avons menée et que nous n'aborderons pas dans ce travail montre bien que cette activité de compréhension a été rapide car l'enseignant s'est appuyé uniquement sur les questions du manuel. Mais celles-ci n'approfondissent pas l'analyse des caractéristiques du type textuel en question, ni celles du genre de texte.

III.2. Deuxième activité de lecture :

Nous avons tenté de démontrer précédemment que l'activité de lecture n°1 ne prend pas en compte la notion de « typologie textuelle » ni celle de genre. Quelle en est de cette situation pour la seconde activité ?

L'activité de lecture n°2 a comme document de lecture « Les hommes du désert »³. Ce document est illustré par une petite photo qui représente des Bédouins. Il est question dans le texte d'un récit de la vie des nomades qui ont un sens extraordinaire de l'orientation au désert. Le type du texte est ainsi à dominante narrative. Mais la visée est argumentative : Donner les qualités des nomades, vu l'émerveillement du narrateur. Sur la page qui suit celle du texte, apparaît le questionnaire de compréhension écrite que nous avons tenté d'analyser pour répondre à notre problématique.

Soulignons de prime abord que cinq (5) consignes sur huit (8) attendent des apprenants qu'ils réalisent une tâche de relevé, c'est-à-dire de chercher dans le texte. Par contre, nous ne retrouvons que deux consignes qui font appel à l'expression et un exercice de rédaction. La première consigne demande à l'apprenant de donner le thème du texte ; autrement dit de construire le sens global du texte. Ce sens global ne peut être déduit qu'une fois qu'on a tout compris, c'est une construction : cette question est donc prématurée.

La seconde question « qui est « je » dans le texte ? » montre que celui qui parle est dans le texte. Les consignes 3,4 et 5 s'intéressent aux qualités des nomades. La consigne 6 « Relève des mots et expressions qui montrent que MONOD ne se contente pas d'informer mais qu'il porte une appréciation sur ce qu'il raconte. » met l'apprenant dans la difficulté de retrouver le type du texte. Il lit en effet dans cette consigne, plusieurs types de textes : l'informatif (« informer »), l'argumentatif (« appréciation ») et le narratif (« il raconte »). L'apprenant lit ensuite dans la consigne 7 « quelle est la visée du texte ? ». Ce qui nous permet de nous poser cette question : L'apprenant, a-t-il reconnu la dominante textuelle pour retrouver la visée de l'auteur ? Est-ce que les consignes du manuel prennent en charge la notion de visée en demandant par exemple à l'apprenant quel est le message que l'auteur véhicule ou : pourquoi le texte a-t-il été écrit ?...

Nous dirons en définitive que le questionnaire de compréhension écrite de cette activité de lecture ne suit pas une logique de gradation dans l'ordre de ses questions et donc ne favorise pas la compréhension et aborde superficiellement la typologie textuelle. L'approche par les genres n'est pas du tout prise en compte.

III.3.Troisième activité de lecture :

Il est question dans cette activité de la compréhension d'un document de lecture intitulé « La pâte des sultanes » In *César BIROTTEAU*, adapté d'H. de BALZAC. L'auteur décrit une pâte parfumée qui agit avantageusement sur la peau ; il vante donc ses qualités. L'analyse du questionnaire de compréhension écrite qui suit le texte ne nous donne à voir que deux questions sur huit qui interrogent le type du texte et une seule aborde le genre du texte. En effet, la question n°2 « quel produit le texte veut- il mettre en valeur ? » et la question n°4 « Quelles qualités possède le produit vanté par BIROTTEAU ? » font appel au type dominant : le descriptif. Les expressions « mettre en valeur » et « vanté » renvoient à la visée argumentative. De même, la question à choix multiples (question 7) interroge l'apprenant sur le genre du texte qui est « une publicité pour la pâte des sultanes ». Les réponses aux Q.C.M., étant souvent dues au hasard, ne peuvent être évaluées comme de vraies réponses, c'est- à- dire comme des réponses provenant d'une compréhension.

Nous dirons, à partir de cette analyse que l'approche par les types de textes est négligée dans le manuel scolaire de la quatrième année de collège et que l'approche par les genres est presque inexistante dans le manuel. Nous tenterons d'analyser l'adéquation entre les types de textes choisis dans le manuel scolaire et la typologie préconisée par le programme officiel de la quatrième année de collège.

III.4.Le programme officiel :

Les concepteurs du manuel scolaire de la quatrième année de collège déclarent que le manuel «est conforme au nouveau programme [...], il répond aux finalités de l'enseignement du français qui y sont énoncées ainsi qu'au profil de sortie. »⁴. Nous avons tenté de démontrer que nous retrouvons dans le manuel scolaire de la 4ème année de collège des textes à dominante narrative, explicative et descriptive où l'argumentatif n'est qu'une visée. Alors que le programme officiel devant être conforme avec le manuel, déclare que l'apprenant doit « retrouver le passage argumentatif dans les différents textes » et « distinguer le texte argumentatif des autres types de textes »⁵. N'est- il pas question d'une contradiction ? D'un coté, l'argumentatif est une visée (cas du manuel scolaire) et de l'autre, il représente une dominante (cas du programme). Par ailleurs la notion de genre est tout- à- fait négligée dans le programme officiel de la quatrième année de collège. En outre, si l'objectif de l'activité de compréhension écrite est de faire

relever les passages argumentatifs des textes, nous dirons qu'aucune consigne des activités analysées, et de toutes les activités du manuel scolaire ne pose pas des consignes dans ce sens. Dans ce cas, comment remédier à cette dissymétrie et que proposer ?

IV. Pour une approche par « genres » dans la classe de FLE :

L'école algérienne continue à parler de typologie des textes alors que ce concept est dépassé car il ne représente généralement qu'une typologisation de la dominante textuelle, l'organisation textuelle étant complexe. Ce qui devrait engendrer l'approche par les genres. En effet, la pièce de théâtre peut être considérée comme un dialogue, un récit... Il en va de même pour le conte et la fable qui sont des genres à dominante narrative ; le plaidoyer possédant un cadre séquentiel argumentatif enchâssant ; le guide touristique ayant une dominante descriptive, les notices explicatives étant des genres de type « pourquoi, parce que », etc. Il n'existe donc de type qu'au niveau de la séquence.

C'est par conséquent la classification par genres qui doit être prise en compte dans l'enseignement du français en Algérie, l'objectif étant de faire découvrir les différents genres et de faire comprendre avec quoi les genres sont en concurrence ou avec quoi ils coexistent. Ce type de classement pourrait se faire en classe de français par le biais des activités de tri de textes où les apprenants seraient invités à opérer des regroupements par genres en dégagant des traits caractéristiques qui distinguent les écrits proposés tout en adoptant une lecture sélective.

Les genres textuels à retenir au collège ou dans le secondaire, en classe de français seraient :

- Les genres descriptifs comme le guide touristique, le portrait, l'affiche publicitaire...
- Les genres argumentatifs comme le plaidoyer (dans le Secondaire)...
- Les genres narratifs comme le roman, la fable, le conte....
- Les genres explicatifs comme les textes scientifiques, les articles de dictionnaire....
- Les genres conversationnels comme la lettre administrative ou personnelle, l'interview....

Ainsi, l'approche par les genres textuels peut englober la typologie des textes fondée sur la corrélation de la forme globale d'organisation textuelle et des caractéristiques linguistiques propres aux différents types. Nous proposons également pour la classe de FLE au collège algérien de travailler sur les différents

genres par année parce que nous avons remarqué que ce qui est retenu en première année de collège, n'est que le narratif, en 2^{ème} année le descriptif, l'explicatif en 3^{ème} année et l'argumentatif en 4^{ème} année.

Nous dirons enfin que lorsque le concept de « type » de texte est approché indépendamment du genre, il est plus un obstacle pour l'apprenant qu'un outil de travail et que le classement par genres de textes nous semble plus utile dans l'enseignement.

Notes :

1. BARTHES, R., « texte » In *Encyclopaedia Universalis*, cité par MAUREL, A., *La critique*, Paris, Hachette, 1994, p.88.
2. ADAM, J-M., *La linguistique textuelle*, Paris, Nathan, 1999, pp82-83
3. Voir tableau précédent : IV- Corpus.
4. Ministère de l'Education Nationale, *Manuel scolaire de la quatrième année moyenne*, Alger, O.N.P.S., 2006, p.28
5. Ministère de l'Education Nationale, *Programme de la Quatrième Année Moyenne, Langue Française*, Alger, O.N.P.S, 2005, pp32-33

Références bibliographiques :

- ADAM, J- M., *Linguistique textuelle*, Paris, Nathan, 1999.
- BARTHES, R., « texte » In *Encyclopaedia Universalis*, cité par MAUREL, A., *La critique*, Paris, Hachette, 1994.
- CUQ, J- P. et GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2002.
- JEANDILLOU, J-F., *L'analyse textuelle*, Paris, Armand Colin, 1997.
- LUNDQUIST, L., *L'analyse textuelle*, Paris, Cedic, 1983.
- MAINGUENEAU, D., *Analyser les textes de communication*, Paris, Dunod, 1998.
- Ministère de l'Education Nationale, *Lecture et exercices de langue française, 9^{ème} A.F.*, Alger, I.P.N., 2000.
- Ministère de l'Education Nationale, *Programme de la Quatrième Année Moyenne, Langue Française*, Alger, O.N.P.S, 2005
- MOIRAND, S., *Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère*, Paris, Clé International, 1979
- REUTER, Y., *La description. Des théories à l'enseignement- apprentissage*, ESF, 2000.