

LE MANUEL DE FRANÇAIS ET LA PROBLÉMATIQUE DU TEXTE

Mohammed FARAJI
E.N.S. de Meknès

Introduction

Dans le système éducatif qui est le nôtre, le manuel de français demeure encore (dans le cycle fondamental plus particulièrement) un instrument pédagogique incontournable pour beaucoup d'enseignants. Il est même à l'origine de la plupart des activités qui constituent les différentes unités didactiques ; celles-ci, il est vrai, sont élaborées avec un souci de clarté, de progression, et de complémentarité entre les divers objectifs pédagogiques. Cependant, ces derniers constituent un projet ambitieux que l'enseignant et ses élèves ne peuvent concrétiser que difficilement.

Le manuel de français et les activités de langue

En effet, les exercices lexicaux, syntaxiques et phraséologiques figurant dans chaque unité didactique sont, selon nous, trop nombreux et constituent un travail complètement éclaté sur la langue. De plus, l'uniformité de ces exercices propose des contenus décontextualisés et sans aucune attention communicative réelle ; ce qui rend, d'une part, la fixation et l'appropriation de ces contenus difficiles et risqués, d'autre part, de provoquer l'ennui et le désintéressement des élèves. Par ailleurs, les objectifs pédagogiques pourraient s'étaler sur plusieurs unités didactiques au lieu d'une seule ; cela permettrait à l'enseignant de s'attarder sur certains contenus qui sont susceptibles de résister à la capacité de compréhension et d'appropriation des apprenants. Car, en fait, l'imprégnation n'est réalisable en classe que si l'acte pédagogique est répétitif, l'unité didactique ne semble pas prévoir des « aller - retour » entre les divers objectifs spécifiques proposés aux élèves.

Le manuel de français et typologie des textes

L'autre problème, qui est propre à la plupart des manuels de français et qu'il faut soulever, concerne le choix des textes et des documents dans tout acte pédagogique. On reconnaît généralement que plus un apprenant se sent concerné par ce qu'il apprend plus il parvient à établir des rapports entre l'objet d'apprentissage et ses possibilités d'utilisation réelle. En d'autres termes, plus son attitude est favorable à l'apprentissage plus ses motivations sont grandes ; ce n'est malheureusement pas le cas de nos élèves à cause de la nature des documents et des textes qui leur sont proposés.

En effet, les textes tirés des journaux et des revues sont peu motivants si on les compare aux textes littéraires ; ces derniers, s'ils sont bien choisis en fonction de leur simplicité, de leur syntaxe et de leur vocabulaire, peuvent être d'une grande utilité car leur avantage est double : grâce au texte littéraire, nos élèves pourraient découvrir les aspects qui relèvent de la fonction poétique et se familiariser avec un genre de discours trop souvent sacralisé et marginalisé tout au long de l'enseignement fondamental.

Pour nos élèves, qui ont d'énormes lacunes syntaxiques, lexicales, orthographiques et textuelles, le texte littéraire peut être d'une grande utilité ; il peut, en effet, être lu et relu à

volonté et n'importe où (en dehors de la classe) car sa forme est stable. Il est plus motivant que les textes non littéraires ; en face d'un texte littéraire l'imagination de l'élève est libérée voire affranchie. Autre avantage de ce type d'écriture lorsqu'il a été abordé en classe, il appartient à l'élève en propre car il regorge de richesses sur le plan fictionnel, symbolique, psychologique et esthétique. Une lecture du texte littéraire, bien menée en classe, crée chez l'élève le sentiment qu'il acquiert un certain pouvoir sur la langue qu'il apprend ; d'autre part, grâce au texte littéraire, l'élève peut accéder avec une facilité relative aux règles d'une alchimie du langage ; règles dont les exercices d'écriture permettront de vérifier si l'élève a maîtrisé réellement les stratégies de la description et de la narration, du moins en partie.

Notons par ailleurs que, par les diverses possibilités d'identification que présentent les textes littéraires (roman - nouvelles - pièce de théâtre - contre), les liens entre l'élève et la langue qu'il apprend se voient renforcés. C'est par la pratique de la lecture immanente que nos élèves découvrent peu à peu les secrets de cette langue à la fois comme système, contenus et surtout comme espace culturel riche et varié.

Si en séance de lecture, le travail sur la signification est bien mené, la perception des structures de la langue se fera sans trop de difficultés et les élèves sauront repérer et analyser avec pertinence les divers systèmes qui organisent le fonctionnement d'un récit ou les différents champs lexicaux dans une description. Le repérage et l'analyse sont à mener de façon systématique et doivent se limiter à un ou deux aspects du texte proposé aux élèves. C'est dans le choix de ces aspects que le rôle de l'enseignant est déterminant.

L'activité qu'implique ce travail est l'occasion pour l'élève de s'exprimer sur un événement, un personnage, un paysage.... Cependant, cette activité ne peut se faire indépendamment d'une autre sur des entailles de niveaux différents (syntaxique, lexical, morphologique, textuel...).

En un mot, prendre en considération ces niveaux d'analyse permet à l'enseignant et aux élèves de s'installer non pas dans la linéarité du texte mais dans sa tabularité.

Comment interroger un texte littéraire ?

Dans une situation d'apprentissage le texte ne prend de la valeur que par le degré de pertinence du questionnement qu'il suscite. Ce dernier lui donne vie et le contraint à dévoiler sa stratégie, ses connotations et ses implicites. Dans les différents manuels de français que nous avons consultés, le questionnement constitue une activité vidée de sa dimension heuristique due au rituel mécanique auquel s'adonnent les enseignants au cours d'une explication de texte. Le questionnement n'est malheureusement pas considéré comme un acte fondateur de la pensée ; pourtant il est à l'origine du dialogue avec le texte et à la base de l'acte pédagogique.

A notre avis, si les enseignants ont du mal à poser aux élèves des questions pertinentes, c'est probablement à cause de l'influence du questionnement proposé par les manuels scolaires et des grilles d'analyse qui accompagnent la plupart des textes. Celles-ci visent rarement la construction du sens. En effet, au lieu d'être une aide aux élèves, elles provoquent souvent le découragement et l'ennui puisqu'elles s'en tiennent au formel, au repérage des connecteurs, des champs lexicaux, etc.

Il faudrait donc éviter d'engager les élèves dans les relevés fastidieux et parfois stériles ; mais pour ce faire, l'enseignant doit disposer de plusieurs savoirs qui donnent poids et sens à ses questions. C'est le seul moyen de conférer à l'élève le statut d'interlocuteur véritable, en lui donnant des connaissances qui lui permettraient des investigations fécondes et lui apprendraient à problématiser.

Dégager une problématique constitue l'étape primordiale d'un travail sur le texte ; et c'est

à ce niveau que se joue la réussite de l'explication de celui-ci. Ce travail n'est possible que par la recherche de ce qui fait la cohérence dynamique du texte ; c'est à dire ce qui donne sens et forme à la fois à ce dernier. En effet, après plusieurs lectures, le lecteur peut construire sa problématique sur le repérage des signes textuels qui s'intègrent dans la structure du texte, en partie guidé par la nature spécifique de celui-ci. Par ailleurs, si le lecteur parvient à comprendre que le texte constitue une réponse donnée par l'écrivain à une question qui le concerne en premier lieu et l'incite à donner une vision du monde, il doit prendre en considération le rapport dialectique qu'entretient ce texte avec l'histoire, la sociologie, les croyances, les symboles et la culture de la société qu'il décrit et dans laquelle il s'inscrit.

Déterminer ce rapport au monde ne signifie nullement que le texte doit être lu comme un document historique et encore moins confondu avec le référent. Le texte est plutôt une fiction où les personnages et les actes qu'ils peuvent accomplir ne sont construits que par la traversée d'une écriture et dont l'analyse exige que l'on prenne en considération :

a/ Des contextes historiques et sociaux ; en effet, la situation d'énonciation du texte est déterminée par sa localisation dans un temps, un lieu, une société, une idéologie.

b/ Des thèmes culturels qui peuvent être passés dans les habitudes au point de constituer des faits de mentalité profonde et des sujets ou centres d'intérêt en vogue dans une société donnée à un moment donné.

c/ Un savoir mythologique qui intègre les croyances, les sacralisations, les fétichisations le plus souvent inconscientes d'une société donnée.

d/ Des implicites constitués de contenus supposés et prenant la forme du sous-entendu, de l'inasserti dont le mécanisme consiste à développer à côté d'une signification littérale une signification latente et auquel on recourt pour mettre en surface le fonds culturel et idéologique sur lequel le texte s'appuie sans le formuler et sans lequel ce dernier risque d'être irrecevable.

e/ La connotation qui atteste dans un texte de l'aspect pluridimensionnel du message ; en effet, en plus de sens dans le système de la langue, c'est-à-dire le sens littéral ou dénotatif, il y a une orientation appréciative qui sert à indiquer une idée secondaire en même temps que l'idée principale. La connotation renvoie aussi à un sens confus qui comporte un terme abstrait outre le sens absolu.

Par ailleurs, les connotations ne sont pas les mêmes ; elles font partie de la compétence du sujet ; c'est la raison pour laquelle elles altèrent la compréhension et rendent difficile le rapport encodage/décodage. Enfin, la connotation est présente à divers degrés du processus de la communication et il serait vain de l'ignorer au non d'une vision formelle de la communication.

Conclusion

Pour conclure, il faudrait noter que de tous ces éléments, ou du moins certains d'entre eux, au cours d'une explication qui faciliterait le dialogue entre le lecteur et le texte et permettrait de se démarquer des explications proposées par le manuel. Cependant, cela demeure insuffisant si l'on veut que nos élèves puissent appréhender le texte, comprendre son fonctionnement, sa visée et proposer une interprétation. Il est nécessaire que l'enseignant, qui est l'agent médiateur intervienne pour aider ses élèves à construire leur propre question ; les interventions de ce dernier doivent varier selon le niveau de sa classe, ouvrir des pistes de recherche quand cela est nécessaire et stimuler la réflexion en cas de blocage. L'enseignant doit aussi éviter que la classe ne s'égaré dans des pistes erronées et proposer des voies plus sûres et fécondes. Cette façon d'agir en classe de lecture pourrait favoriser des comportements et donner aux élèves, d'une part, le droit d'expérimenter et d'enrichir progressivement leurs savoirs et, d'autre part, le droit de se tromper et de revenir sur leurs raisonnements pour identifier les démarches erronées.

Quelques éléments bibliographiques

OUVRAGES

- J.M. ADAM. (76) : « *Linguistique et discours littéraire* », Larousse
- DOUBROVSKY et TODOROV (74) : « *L'enseignement de la littérature* », Ed, Hachette
- VIGNER G. (79), « *Lire du texte au sens* »,
- CLE International

Revues

Pratiques N° 56 : Les types de textes, 1987

N° 76 : Interprétation et compréhension, 1992

N° 95 : La lecture littéraire, 1997
