

« D’abord comprendre, puis apprendre ».

À propos des manuels de FLE du point de vue de l’intertextualité

Alena Prošková

[Université de Bohême du Sud]

INTRODUCTION

L’enseignement des langues d’aujourd’hui est intrinsèquement lié à la vie quotidienne dans le pays étranger dont on est en train d’apprendre la langue. Cela apporte beaucoup d’avantages mais aussi des difficultés. Les apprenants sont mieux préparés à la communication réelle et parfois plus efficace dans le milieu étranger, toutefois la structuration du contenu des manuels selon les situations communicatives ne permet pas de respecter simultanément tous les principes didactiques de base. Les difficultés sont encore plus évidentes s’il s’agit d’une langue étrangère avec laquelle les apprenants n’ont pas suffisamment de contact en-dehors de l’école ou si les apprenants sont trop jeunes et qu’ils manquent de pratique communicative orale dans leur propre langue maternelle. De plus, il ne faut pas oublier l’aspect socioculturel de l’enseignement des langues étrangères, qui représente une autre cause des problèmes liés au fait que les enseignants de langues vivantes ne doivent pas seulement aider les apprenants à comprendre les textes mais doivent aussi être capables d’éclaircir les particularités culturelles qu’ils ne connaissent pas. Dans ce cas, les guides pédagogiques peuvent servir à des enseignants comme supports indispensables permettant de compléter rapidement les éventuelles lacunes socio-culturelles de la vie quotidienne du passé comme du présent. L’objectif de notre contribution est de présenter nos réflexions sur les rapports entre les textes du manuel FLE « Alter Ego + A2 » dans une nouvelle perspective plus influencée par le domaine de la théorie littéraire que par la didactique des langues. C’est le concept de l’intertextualité appliqué à l’analyse des relations intertextuelles dans le manuel cité ci-dessus que nous essaierons de présenter, afin d’enrichir l’approche didactique existante, qui domine les recherches contemporaines.

LES APPROCHES ANALYTIQUES APPLIQUÉES À DES MANUELS SCOLAIRES PAR LES SPÉCIALISTES EN DIDACTIQUE

Les manuels scolaires représentent un support dominant d’acquisition et d’apprentissage des langues étrangères même si aujourd’hui les enseignants et les apprenants

peuvent profiter d'un grand choix de matériaux divers comprenant surtout les différents types de multimédia et de matériaux électroniques. En tant que source principale de la langue et d'informations sur la culture cible non seulement pour les apprenants mais aussi pour l'enseignant, ils influencent aussi le contenu des unités, leur classement et les méthodes d'enseignement. Certains spécialistes considèrent le manuel comme le produit finalisé et isolé et se concentrent sur la classification et sur la typologie des textes des manuels scolaires en général, sans oublier des analyses détaillées concernant leurs qualités formelles (difficulté, longueur idéale, compréhensibilité pour les apprenants, etc.). Průcha¹ utilise le terme « l'apparat » de présentation, de fixation et d'évaluation du contenu didactique, et mentionne le rôle d'apparat dirigeant l'apprentissage (instructions) et l'orientation (chapitres, indexes etc.). Tous ces éléments sont analysés pour exprimer « l'équipement didactique du manuel », représenté par un chiffre reflétant la présence ou l'absence de différents éléments structuraux. Il s'agit de l'indicateur de la qualité formelle du manuel, néanmoins celui-ci manque de contexte approfondi et respectant les conditions du processus d'apprentissage.

D'autres chercheurs évaluent les manuels en relation avec le processus d'enseignement et d'apprentissage, soit dans l'optique de l'enseignant, soit dans la perspective de l'apprenant². Ils observent comment les utilisateurs du manuel travaillent et réagissent pendant le processus d'acquisition et d'apprentissage de la langue cible. Selon Sýkora³ chaque manuel scolaire de base devrait respecter et modeler, dans sa structure générale comme dans la structure de chaque unité, le schéma de l'acquisition des connaissances suivant : (motivation) — exposition — fixation (ou application) — contrôle (et/ou évaluation). Chaque phase contient différents types de textes : dans les deux premières phases de motivation et d'exposition, nous pouvons trouver des textes introduisant le thème, un nouveau vocabulaire ou un nouveau point de grammaire souvent accompagnés par des illustrations, photographies ou textes sonores qui facilitent parfois la compréhension. Nous pouvons y trouver aussi des textes qui montrent l'applicabilité du contenu linguistique dans la communication et qui fournissent des informations sur la culture cible. Pendant la phase d'exposition, les apprenants sont confrontés aux différents genres de textes (documents authentiques, textes adaptés, textes entièrement créés par les auteurs du manuel ; textes imprimés, sonores ou accompagnés d'informations visuelles). Dans le cas des manuels de langue il ne s'agit pas de textes explicatifs (concernant la théorie du langage par ex.) comme dans le cas des manuels de biologie ou d'histoire. Le but des textes d'exposition n'est pas de présenter des connaissances en linguistique générale mais de montrer la langue étrangère telle qu'elle existe et telle qu'elle est utilisée dans la culture cible. Pendant la phase de fixation, les apprenants manipulent les textes ou leurs parties, ils s'entraînent à utiliser les structures grammaticales

¹ Průcha, Jan. *Učebnice : teorie a analýza edukačního média : příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno : Paido, 1998.

² Sikorová, Zuzana. *Učitel a učebnice : užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010.

³ Sýkora, Miloslav. *Učebnice: její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. Praha : EM-Effect, 1996, p. 23.

et lexicales comprises dans les textes d'exposition mais ils travaillent aussi avec les informations concernant la civilisation et la culture pour mieux comprendre les différences entre les deux milieux. La phase de contrôle et d'évaluation est centrée sur les activités montrant les résultats du processus d'apprentissage. L'objectif principal de cette phase est de mener les apprenants vers l'autonomie et de les motiver pour l'apprentissage continu.

Les deux groupes de recherche cités ci-dessus apportent beaucoup d'informations sur le manuel scolaire en général comme sur ses traits distinctifs. Cependant, ni les recherches détaillées de la structure du manuel, ni les observations de son fonctionnement dans le processus d'apprentissage ne peuvent nous fournir l'image complète des relations dynamiques qui existent entre tous les participants et les moyens d'apprentissage (les textes) qui d'après notre avis, influencent l'efficacité du manuel de langue vivante.

DEUX NIVEAUX DE RAPPORTS INTERTEXTUELS DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

La notion d'intertextualité a évolué d'une manière complexe depuis les années 60. Bien qu'on puisse trouver un grand nombre de définitions, le terme reste sémantiquement équivoque. L'idée postmoderniste dénie l'originalité de toutes les œuvres littéraires nouvellement créées, ne les qualifiant que de copies, de parodies, de paraphrases ou d'autres types de réactions sur ce qui a déjà été écrit auparavant. L'interprétation ultérieure présente l'intertextualité comme une qualité générale de n'importe quel texte. Selon Riffaterre, l'intertextualité décrit tous les rapports qu'un texte entretient avec d'autres textes ou leurs parties⁴. D'autres auteurs (Culler, Glowinski, Markiewicz ou Homoláč) ébauchant des typologies étendues des rapports intertextuels, ne traitent que des textes littéraires. La typologie qui dépasse le domaine de la théorie littéraire est celle de Gérard Genette publiée dans les années 80 dans *Palimpsestes : la Littérature au second degré*⁵. Genette y distingue cinq types de relations transtextuelles de base : l'intertextualité, la paratextualité, la métatextualité, l'hypercentualité et l'architextualité. Les préfixes inter-, para-, méta-, hyper- et archi- permettent de déduire les différences entre ces types des relations. Le préfixe *inter-* provenant du latin exprime la réciprocité ou l'action mutuelle. Selon Genette l'intertextualité représente « une coprésence entre deux ou plusieurs textes [...] le plus souvent la présence efficace d'un texte dans un autre [...] sous la forme de citation, de plagiat ou celle d'allusion »⁶. Le préfixe grec *para-* signifie le plus souvent « à côté de » ou « en marge de ». Les paratextes selon Genette⁷ sont donc les « titres, sous-titres, préfaces, avant-propos, notes marginales, illustrations etc. qui procurent au texte un entourage [...] ». La métatextualité est celle « de commentaire, qui unit un texte à un autre texte dont il parle, sans nécessairement le citer ou le nommer [...]

⁴ Riffaterre, Michael. *La Production du texte*. Paris : Seuil, 1979.

⁵ Genette, Gérard. *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Seuil, 1982.

⁶ Genette, Gérard. *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Seuil, 1982, p. 8.

⁷ *Ibid.*, p. 10.

c'est donc la relation critique »⁸. Le préfixe grec *archi-* exprimant l'idée de superlatif indique un rang hiérarchiquement supérieur ou une « appartenance taxinomique » du texte au genre particulier. Le terme de l'hypertexte décrit « le texte dérivé d'un autre texte préexistant sans nécessairement parler de lui ou le citer »⁹. La typologie de Genette peut être appliquée à des textes créés ou utilisés par les auteurs des manuels scolaires. Pour éviter des typologies de textes didactiques purement descriptives, cette approche pourrait, au moins nous le supposons, aider à comprendre les rapports référentiels entre les textes des manuels et ceux qui ont été élaborés par les étudiants (ou enseignants) sur la base du manuel. Dans cette optique, le manuel scolaire n'est qu'un corpus de différents textes (intertextes, architextes, paratextes, hypertextes et métatextes) — les textes « au-dedans » du manuel — qui fonctionnent comme modèle ou médiateur pour la création des textes — les textes « en-dehors » du manuel — par les apprenants (ou enseignants).

Les textes « au-dedans » du manuel doivent représenter tous les niveaux de styles et tous les registres de langue, mais parfois il faut que certains de ces supports authentiques soient « adaptés » à l'usage en classe. Il y a des documents authentiques — intertextes — (chansons, poèmes, extraits d'œuvres littéraires, articles, publicités, horaires de train ou bus etc.), et des textes partiellement adaptés provenant des médias — hypertextes — (revues, pages web, journaux, programmes de radio etc.). Parfois, les auteurs des manuels les raccourcissent et simplifient le vocabulaire ou la structure des phrases, parfois ils les enrichissent avec du vocabulaire thématique ou des structures grammaticales requises. Quant aux textes entièrement créés par les auteurs des manuels, ils ne peuvent pas être considérés à 100% originaux car leurs auteurs aspirent à imiter les situations, les dialogues et les discours réels. Ils se fondent sur leurs propres expériences et utilisent souvent les archétypes textuels — architextes selon Genette — qui sont facilement compréhensibles pour les apprenants qui connaissent déjà bien ces situations dans leur langue maternelle. En didactique, ce n'est pas la question de l'originalité qui est importante, mais le rapport et les correspondances du fond et de la forme avec la vie quotidienne et puis le fait de servir de modèle pour la production orale ou écrite des élèves. Il est évident que ce n'est pas uniquement le niveau de la langue cible qui influence le choix ou la création des textes, car leurs auteurs devraient se rendre compte en même temps de l'importance de l'aspect socioculturel et instructif de l'apprentissage de la langue. En fait, il ne faut pas oublier les paratextes et les métatextes dans les manuels de langues vivantes (instructions, énoncés des exercices, règles, etc.) qui orientent l'élève avant tout dans les phases de fixation et d'évaluation. Pendant la phase de fixation (d'application), ce sont les textes créés par les apprenants qui jouent le rôle principal.

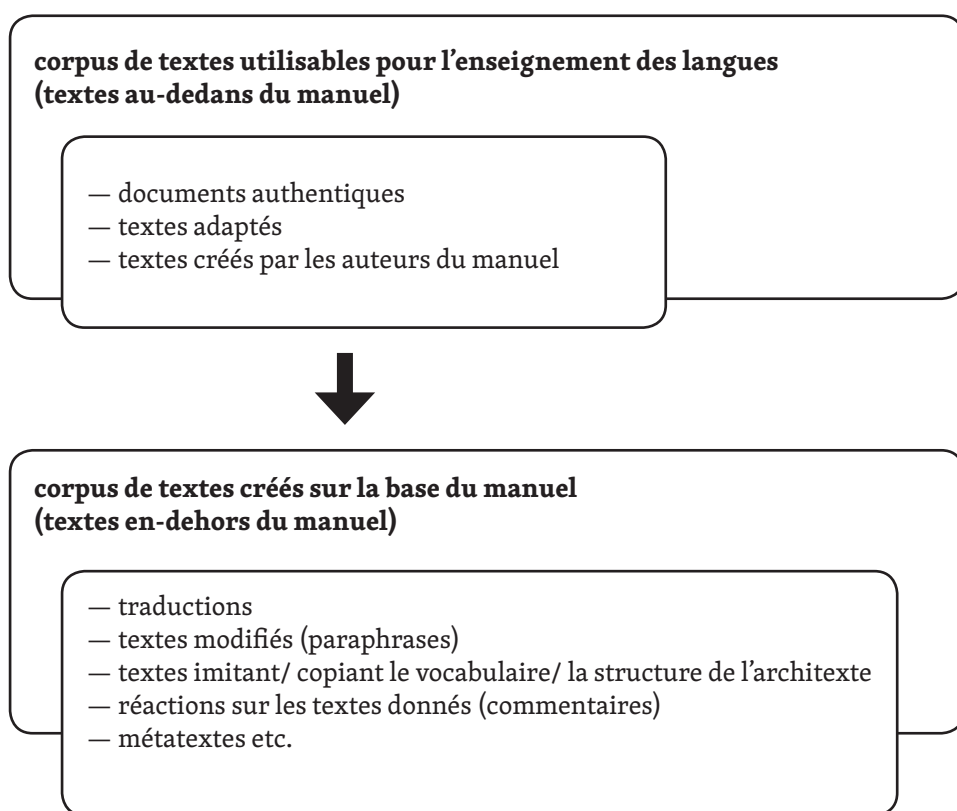
Les textes que nous appelons les textes « en-dehors » du manuel sont créés sur la base des textes « au-dedans » du manuel. Il s'agit le plus souvent d'imitations, de commentaires ou de paraphrases. Du fait que le manuel est à côté de l'enseignant un intermédiaire principal de la langue et de la culture cible, les apprenants imitent logiquement les textes de la méthode, utilisent le même vocabulaire et la même structure

⁸ *Ibid.*, p. 11.

⁹ *Ibid.*, p. 13.

du texte pour leur propre expression orale et écrite. Plus tard, à un niveau de connaissance plus élevé, ils réagissent sur les textes, ils les commentent ou ils les modifient selon les instructions données. Pour pouvoir présenter les caractéristiques de ces textes objectivement et pour comprendre l'influence du manuel sur la production de textes chez les étudiants, il conviendrait d'abord d'établir un corpus de travaux d'étudiants et puis de comparer ceux-ci avec des textes « au-dedans » du manuel. Nous envisageons d'effectuer cette recherche ultérieurement. Pour mieux démontrer les rapports entre les textes « au-dedans » et « en-dehors » du manuel nous avons établi le schéma suivant :

Analyse du dossier 3 dans le manuel de FLE Alter Ego + A2



Pour montrer comment la démarche intertextuelle pourrait enrichir l'analyse des textes contenus dans les manuels scolaires, nous avons choisi le dossier 3 intitulé « La France vue par ... » (p. 51-68)¹⁰ du manuel *Alter Ego plus 2* (niveau A2). Le dossier contient trois leçons : « Ils sont fous ces Français ! », « Expatriés » et « Paris — province : le match ». Chaque leçon contient deux doubles pages d'activités. Le dossier comprend encore une double page d'activités interculturelles intitulée « Carnet de

¹⁰ Hugot, Catherine [et]. *Alter Ego + 2 : Livre de l'élève + CD ROM*. Paris : Hachette Livre, 2012.

voyage : Les différences culturelles et quiproquos », une partie centrée sur la fixation « S'exercer » et une page consacrée à la préparation du DELF A2 « Compréhension du document authentique ».

La première partie de la leçon 1, intitulée « Ils sont fous ces Français ! », traite des stéréotypes concernant les Français vus d'ailleurs. Elle a pour objectif socio-langagier de faire comprendre aux apprenants le thème central du dossier à travers la présentation de supports variés : page de titre d'un ouvrage et interview avec ses auteurs à la radio, extrait d'un livre sur la France et les Français et extraits de presse sur le livre. La leçon est centrée sur des textes entièrement ou partiellement authentiques et oriente l'intérêt des apprenants pour qu'ils s'investissent à identifier des points communs et des différences entre la France et leur pays. Ils sont invités à observer le titre « Ils sont fous ces Français ! » — allusion à la phrase « Ils sont fous ces Romains » souvent prononcée par Obélix, personnage de la série de bande dessinée *Astérix*, face aux coutumes et à la culture des Romains et des autres étrangers non-Gaulois. Ils peuvent comparer ce propos avec la couverture du livre écrit par deux auteurs canadiens Jean-Benoît Nadeau et Julie Barlow *Pas si fous, ces Français !* en faisant quelques hypothèses sur le contenu de ce livre (métatextualité), et après avoir écouté l'enregistrement de l'interview des auteurs qui lisent l'introduction de leur livre, ils peuvent vérifier ou justifier leur hypothèse de départ (intertextualité — citation). Puis les apprenants lisent cette introduction eux-mêmes en cherchant les thèmes abordés par les auteurs (métatextualité — commentaire) et ils relèvent les informations positives et négatives sur la France et les Français (intertextualité — citations). Les activités suivantes mènent les apprenants à la production de textes oraux — discussion sur les stéréotypes des Français et les différences importantes par rapport à leur pays et ses habitants (métatextualité — commentaire, architextualité — ils imitent le texte original). Les apprenants peuvent encore lire les extraits de presse (critiques du livre) publiés sur les pages web www.nadeaubarlow.com. Ces textes sont partiellement adaptés (hypertextualité) et servent de base à l'activité 6 où les apprenants analysent et commentent les réactions du public vis-à-vis du livre en travaillant avec les pronoms relatifs *où* et *dont*.

La deuxième double page de la leçon 1 intitulée « Découvrir des stéréotypes » fait suite aux activités précédentes. Elle garde plus ou moins la même structure et le même ordre d'activités : l'observation d'une affiche qui présente le magazine *JV* et introduit le texte authentique de style journalistique (résultats de l'enquête sur les Français vus par les Belges). Les apprenants lisent le texte et commentent les résultats de l'enquête en s'entraînant à prononcer les chiffres et les pourcentages, puis ils écoutent et notent les pourcentages entendus. L'activité suivante introduit un autre style de texte (bande dessinée sur les blagues belges). Les apprenants identifient la situation, observent les personnages et leur comportement et essaient de trouver des liens entre la BD et le texte précédent où l'on mentionne l'attitude des Belges face à l'humour français et les fameuses blagues françaises sur les Belges (intertextualité, métatextualité). Puis les apprenants écoutent quelques blagues belges sur les Français et essaient de comprendre et de trouver les stéréotypes concernant les Français y étant inclus. Si les apprenants n'ont pas une connaissance suffisante de la culture française pour pouvoir comprendre ces blagues, l'enseignant doit tout expliquer à son tour. Les activités finales de cette partie de la leçon mènent les apprenants à la

production orale où ils discutent de blagues typiques de leur pays et des stéréotypes sur leur nationalité.

La deuxième leçon du dossier 3 « Expatriés » (p. 56–59) traite des différences culturelles et des difficultés liées à la vie à l'étranger ou à la vie avec un étranger. Comme textes de départ il y a deux pages web différentes (<http://www.expatsblog.com> et <http://www.binationnal.fr>) qui ont la forme d'un blog accompagné d'enregistrements sonores. De nouveau, les apprenants observent d'abord, lisent ou écoutent, puis commentent les textes en répondant aux questions données et en travaillant avec le vocabulaire spécifique. Ils découvrent en même temps la culture française et le mode de savoir-vivre en France. A la fin ils rédigent un questionnaire pour connaître le ressenti et le point de vue des touristes sur leur nationalité en utilisant les rubriques données selon le modèle (l'imitation d'un architecte). La troisième leçon (p. 60–63) répète la structure générale des leçons précédentes. Dans le premier parcours, les apprenants lisent un article de presse et un classement concernant la qualité de vie en région parisienne et en province, le deuxième parcours commence par l'enregistrement de l'interview de deux Français évoquant la qualité de vie dans leur ville ou leur région. Dans le prolongement de ces textes, les apprenants discutent de la qualité de vie dans leur pays et leur ville et ils échangent sur le lieu de vie idéal pour eux, puis ils simulent une interview en présentant les avantages et les inconvénients de leur lieu de vie idéal et ils rédigent un témoignage pour un journal sur la vie dans leur ville ou leur région.

On peut constater que chacune des trois leçons respecte le schéma d'acquisition des connaissances selon Sýkora : exposition — fixation / application — évaluation. Du point de vue des relations intertextuelles on peut remarquer le classement typologiquement plus ou moins invariable des textes : documents authentiques ou partiellement adaptés (intertextes) qui sont accompagnés par des paratextes sous forme d'instructions et/ou par des métatextes, le plus souvent sous forme de commentaire. La phase de fixation peut être caractérisée par la présence d'activités qui mènent les apprenants à l'imitation, la citation ou la paraphrase du texte de départ — les architectes (intertextualité) ou, à un niveau plus élevé, à la production de métatextes (leur propre commentaire) ou d'hypertextes, en y utilisant le vocabulaire et les structures grammaticales acquises. Il n'est pas toujours possible de classer un texte ou un rapport intertextuel catégoriquement dans une seule case, car il peut jouer plusieurs rôles en même temps et interagir à plusieurs niveaux de relations intertextuelles. Ce qui est pourtant évident, c'est que l'on peut se rendre compte que le dynamisme des relations intertextuelles est nécessaire pour l'acquisition efficace de la langue cible.

CONCLUSION

Dans notre contribution, nous avons essayé de démontrer qu'il est possible d'appliquer le concept de l'intertextualité non seulement au domaine de l'art et de la théorie littéraire mais aussi au champ d'enseignement des langues étrangères. Cette nouvelle optique nous a permis de constater le dynamisme complexe des rapports existants entre les textes compris dans un manuel et les textes créés par les apprenants sur

la base du manuel. Grâce à l'intertextualité, nous pourrions comprendre plus facilement non seulement les facteurs externes, qui influencent d'un côté la façon dont les auteurs choisissent, adaptent et créent les textes, mais aussi d'un autre côté les influences du manuel sur la production des textes chez les apprenants. Le choix des textes « au-dedans » du manuel est important pour assurer l'efficacité du processus d'enseignement et d'apprentissage. Ils doivent correspondre aux objectifs éducatifs et pédagogiques et prendre en considération l'âge des étudiants, le niveau de leurs expériences, leurs intérêts, les connaissances langagières déjà obtenues, etc. Les apprenants ne peuvent utiliser activement que la langue qu'ils ont déjà rencontrée dans les manuels scolaires ou pendant leurs cours. Il faut attendre qu'ils aient atteint un niveau plus élevé pour qu'ils soient capables d'enrichir par eux-mêmes le corpus des textes utilisés. C'est pourquoi il est nécessaire de mener les apprenants vers un travail conscient avec tous les types et genres de textes et de leur montrer les rapports entre des textes différents. La qualité de ces rapports dans le cadre d'un manuel et la cohérence globale de textes au-dedans d'une leçon ou d'une unité, le choix de textes reflétant les objectifs de base, tout cela influence la qualité du manuel et son efficacité dans le processus d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- Allen, G. *Intertextuality*. New York : Routledge, 2000.
- Berthet, A. — Daill, E. *Alter EGO+ : Guide Pédagogique 2*. Paris : Hachette, 2012.
- Genette, G. *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Seuil, 1982.
- Herding, A. *Petit à petit. Premières leçons de français*. Leipzig : Ferdinand Hirt et Sohn, 1903.
- Holanová, R. *Intertextualita v reklamě*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012.
- Hugot, C. *Alter Ego + 2 : Livre de l'élève + CD ROM*. Paris : Hachette livre, 2012.
- Knecht, P., Janík, T. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2008.
- Průcha, Jan. *Učebnice : teorie a analýza edukačního média : příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno : Paido, 1998.
- Riffaterre, Michael. *La Production du texte*. Paris : Seuil, 1979.
- Sikorová, Zuzana. *Učitel a učebnice : užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010.
- Sýkora, Miloslav. *Učebnice : její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. Praha : EM-Effect, 1996.

„FIRST TO UNDERSTAND, THEN TO LEARN“. FRENCH LANGUAGE TEXTBOOKS FROM THE POINT OF VIEW OF INTERTEXTUALITY

The objective of the following contribution is to present an original point of view on language textbook analyses influenced by approaches commonly applied in the domain of literary science to describing complicated relations which exist between different types of literary texts. Firstly we mention traditional approaches to pedagogic research used in textbook analyses in the Czech education environment and their restrictions. The second part of the contribution focuses on the possible applications of the concept and typology of intertextual (transtextual) relations formulated by Gérard Genette in his work *Palimpsestes : la Littérature au second degré* to the analysis of texts and intertex-

tual relations comprised in language textbooks. Finally we try to show how this approach to textbook analysis can enrich existing textbook research by providing concrete examples from the French language textbook *Alter Ego + A2*.

KEY WORDS / MOTS CLÉS :

intertextuality — French as a foreign language — textbook — language teaching methodology — typology of texts

intertextualité — français langue étrangère — manuel — didactique des langues — typologie des textes

Alena Prošková

Faculté des Lettres

Université de Bohême du Sud, České Budějovice

aproskova@email.cz