



HAL
open science

Transtextuality from Bakhtin to Genette: dialogism and intertextuality put to the test of didactic transpositions

Mansour Chamkhi

► To cite this version:

Mansour Chamkhi. Transtextuality from Bakhtin to Genette: dialogism and intertextuality put to the test of didactic transpositions. *Intertextualité et style en littérature*, In press. hal-04881354

HAL Id: hal-04881354

<https://hal.science/hal-04881354v1>

Submitted on 12 Jan 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Open licence - etalab

La transtextualité de Bakhtine à Genette : le dialogisme et l'intertextualité à l'épreuve des transpositions didactiques

Transtextuality from Bakhtin to Genette: dialogism and intertextuality put to the test of didactic transpositions

Mansour Chamkhi

Université de Lille 3, CIREL (THEODIL)

Résumé

Les textes tendent à fonctionner de manière essentiellement dialogique. Les questions de dialogisme et de transcendance textuelle, introduites par Bakhtine, sont théorisées de façon plus approfondie à travers les travaux de Genette sur l'intertextualité. Or, si les travaux de Bakhtine constituent une référence incontournable pour les didacticiens des langues et plus particulièrement pour les théoriciens des approches communicative et actionnelle, les recherches ayant trait à l'intertextualité sont faiblement convoquées en didactique, se limitant presque à l'enseignement de l'écrit notamment à travers les fameux exercices d'imitation.

Mots-clés

intertextualité, genre du discours, généricité, transposition didactique, imitation

Abstract

Texts tend to function in an essentially dialogic manner. The questions of dialogism and textual transcendence, introduced by Bakhtin, are theorized in a more profound way through Genette's work on intertextuality. However, if Bakhtin's work constitutes an essential reference for language

didactics and more particularly for theorists of communicative and action approaches, research relating to intertextuality is weakly used in didactics, being almost limited to the teaching of writing in particular through the famous imitation exercises.

Keywords

intertextuality, genre of discourse, genericity, didactic transposition, imitation

INTRODUCTION

L'objet de la présente réflexion consiste à questionner les recherches en linguistique intertextuelle sur les processus de construction des « textes seconds » et les types de rapport qu'ils entretiennent avec les textes sources auxquels ils font échos. L'objectif de cette réflexion consiste à étudier les implications didactiques de la transposition de ces pratiques, littéraires, dans le domaine de l'enseignement des langues.

L'on fera référence à la théorie de Bakhtine sur le fonctionnement essentiellement dialogique des discours et des textes ainsi qu'aux recherches de Genette sur les différents types d'intertextualité.

Ne permettant pas la distinction entre les formes de reprise par lesquels les textes se font des renvois entre eux, les travaux de Bakhtine ont dû s'ouvrir sur les critères issus, ultérieurement, des recherches de Genette : celles-ci fournissent des outils de description plus rigoureux, aidant à définir les formes de dialogue entre les textes.

Mais ce manque de rigueur est plutôt une découverte que Bakhtine est le premier à introduire dans la théorie littéraire : tout texte se construit comme une mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. À la place de la notion d'intersubjectivité s'installe celle d'intertextualité » (Kristeva, 1969, p. 145)

Nous utiliserons le terme « transtextualité » pour désigner ce sur quoi les critiques et les sémioticiens semblent être parfaitement d'accord à savoir

l'idée que tout texte renvoie implicitement ou explicitement à d'autres textes. Ce que Kristeva (1968) appelle intertextualité est nommé transtextualité par Genette dans son ouvrage *Palimpsestes*. Le recours à l'idée de transtextualité nous permet d'éviter le flou conceptuel que suscite la notion d'intertextualité. Le terme « *transtextualité* », signifiant les relations de transcendance textuelle, rendra plus opératoire notre objectif consistant à rendre compte des démarches intertextuelles en classe de français.

Pour davantage de simplification nous adopterons le modèle de description fourni par Sofia Dima (2000 :), qui propose d'inclure l'hypertextualité dans l'intertextualité. Nous retiendrons donc les deux notions suivantes :

- L'intertextualité (incluant les faits d'hypertextualité) comme notion référant à la coprésence de deux ou plusieurs textes dans un texte.
- L'architextualité en tant que notion identifiable à celle de genre discursif. L'utilité de cette notion est incontestable tant du point de vue de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours que de celui des approches didactiques dites communicative et actionnelle.

1. Texte, intertexte et communication

L'unité de communication de base est le texte, conçu comme suite cohérente d'actes de parole. L'organisation de cet objet langagier, complexe, ne dépend pas uniquement de la créativité énonciative de son auteur mais aussi du rapport, incontournable, que celui-ci entretient avec la famille de texte qui lui sert d'intertexte.. Dès qu'il y a texte, il y a intertexte, affirme Adam (2004)

1.1. le texte comme unité de communication

Les analyses concrètes montrent que la portée communicative des énoncés déborde largement les limites qui sont celles de la phrase comme unité de syntaxe ainsi que celles de l'acte de langage comme unité de communication. En effet, les enjeux communicatifs à traiter

dans le cadre d'une énonciation donnée mettent en œuvre des objets de langage plus complexes du point de vue de leurs plans d'organisation syntaxique, textuelle et énonciative. Dès lors, pour mettre en œuvre des processus d'interprétation et de production, le locuteur est censé être en possession de connaissances hétérogènes impliquant les différents plans de composition de la textualité. Se conduire convenablement dans une langue naturelle donnée présuppose, ainsi, une maîtrise suffisante des éléments entrant tant dans la composition locale (grammaire et vocabulaire) que dans l'organisation globale (cohésion, cohérence, prise en charge énonciative) de l'objet langagier « texte ».

La compétence de communication est, en définitive, une compétence d'interprétation et de production de textes. Viser cette compétence comme objectif d'apprentissage, c'est poser le texte comme objet et outil devant impulser la recherche en didactique des langues. L'objet à enseigner et à apprendre renvoie, donc, à une réalité éminemment complexe que les méthodologies de langues ne peuvent appréhender que par le biais d'une pensée complexe.

1.2. Texte et intertexte : de l'hypotexte à l'hypertexte

Réduite à son sens le plus restreint, l'intertextualité désigne la présence d'un texte dans un autre (Touvet, 2002: 59). Les spécialistes du domaine s'intéressent notamment aux types de rapport existant entre une famille de textes. Ils parlent d'intertextualité lorsqu'un texte fait écho à un autre en nommant hypotexte le texte source et hypertexte le texte issu de l'imitation ou de la transformation. Il serait utile de souligner que pour nombreux sémioticiens le rapport d'hypertextualité pourrait être rangé avec les autres rapports intertextuels (la plagiat, la citation et l'allusion).

Définie comme « toute relation unissant un texte B ([...] hypertexte) à un texte antérieur A ([...] hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire » (Genette :1982),

l'hypertextualité renvoie à une forme de présence d'un texte dans un autre à travers des éléments empruntés et recontextualisés dans le texte-cible. Le fait que l'hypertextualité corresponde à un rapport de dérivation n'affecte pas la définition essentielle fondée sur la présence effective, plus ou moins explicite, d'un texte dans un autre. Les pratiques littéraires les plus représentatives de ce type de rapport intertextuel (*l'hypertextualité*) sont le pastiche et la parodie.

On se limitera dans le présent travail à la technique de dérivation hypertextuelle la plus convoquée en didactique de l'écrit à savoir l'imitation. Cette technique, spécifique du genre « pastiche », peut prendre deux formes. Le nouveau texte peut, soit se limiter à emprunter les caractéristiques génériques du texte source, soit aller jusqu'à viser la conservation des propriétés stylistiques du texte pastiché.

Rappelons-le , vue la visée didactique de la présente contribution et par souci de simplification, nous retiendrons l'une de ses significations les plus circulantes ; celle qui l'associe aux formes de mise en relation entre deux ou plusieurs textes. Nous nous interrogerons, plus loin dans cette réflexion, sur les modalités de dérivation hypertextuelle et sur les pratiques pédagogiques que suscite le recours aux démarches intertextuelles en classe de langue étrangère.

2. De quelques pratiques de l'hypertextualité en didactique de l'écrit

Les programmes du secondaire en Tunisie, publiés à partir de 2002, ont continué à cultiver la tradition d'un enseignement fondé sur les genres littéraires comme pratique langagière de référence. La littérature fournit aux concepteurs des curricula la matière nécessaire à la conception des séquences d'enseignement. Le texte littéraire y fonctionne, en effet, comme support privilégié pour aborder les différentes dimensions de la capacité à communiquer par le langage.

Articulées aux compétences visées, les activités d'enseignement (*compréhension, systématisation des apprentissages linguistiques, production de l'écrit*) définissent les critères de sélection de la pratique littéraire à enseigner. Ce sont, en effet, les caractéristiques du texte à utiliser (*formulées en termes de type, genre, style, ressources linguistiques*) qui déterminent la pertinence de l'échantillon de textes autour duquel seront organisées les différentes activités d'apprentissage (*compréhension, vocabulaire, grammaire, production écrite*)

Concernant le développement des compétences scripturales, les programmes que nous tenterons de commenter (*ceux de la première année secondaire*) font promouvoir une écriture fondée sur la lecture des textes littéraires. Et, dans ce sens, le pastiche, l'imitation, le détournement constituent les techniques de base à faire acquérir aux élèves.

Il existe, donc, deux façons d'imiter des textes antérieurs et d'entrer en résonance avec eux. L'imitation est de nature stylistique lorsque l'espace de résonance fait intervenir des phénomènes linguistiques, cernables à des dimensions locales de l'organisation du discours. En revanche, elle est de nature plus largement générique lorsque « l'espace de régularité » fait intervenir la configuration textuelle générique, c'est-à-dire la forme générique que prend le discours.

2.1. Apprendre à produire en imitant le modèle générique d'une famille de textes

Rappelons ce que disait Genette à propos de l'imitation : "[...] *L'architextualité générique se constitue presque toujours, historiquement, par voie d'imitation [...], et donc d'hypertextualité*" (Genette, 1982: 287). Ceci nous rappelle la fameuse citation de

Bakhtine (1984) sur les genres du discours comme formation discursive sine qua non l'échange verbal serait impossible

« Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre [...]. Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible ». (1984, p. 285).

Les pratiques d'imitation à l'école s'identifient au pastiche. En effet, les démarches pédagogiques traditionnelles se servent assez fréquemment des exercices d'imitation inspirés du pastiche comme pratique littéraire. Cette forme de pratique, intertextuelle, nous intéressera comme démarche inspirant les exercices scolaires d'imitation, destinés à mesurer et à consolider les acquis des élèves tant en interprétation qu'en production de l'écrit. La transposition de cette pratique dans les curricula scolaires s'appuie beaucoup plus sur le savoir-faire des enseignants et celui des concepteurs des programmes que sur les présupposés théoriques qui sous-tendent ce phénomène d'intertextualité. L'imitation est transposée en classe de langue comme technique pédagogique, productive, en matière de production langagière.

Examinons l'exercice suivant : (Ministère de l'Education : 2003)

Texte

Un aveugle qui voyait clair

Un aveugle cacha un jour cinq cents pièces d'or dans un coin de son jardin. Son voisin qui l'avait vu, déterra le trésor et le prit. Lorsqu'il ne retrouva plus ses pièces, l'aveugle réfléchit et comprit qui était le voleur. Il se rendit chez son voisin et lui demanda simplement :

« – J'ai mille pièces d'or dont la moitié est déjà cachée dans un lieu sûr. Croyez-vous que je ferai bien de porter le reste au même endroit ?

– Mais certainement. » répondit le voisin.

Et dès que l'aveugle l'eut quitté, il courut remettre les cinq cents pièces dans leur trou, car il pensait en retrouver deux fois plus.

Lorsqu'il eut repris son trésor, l'aveugle le cacha un peu mieux, puis retourna chez son voisin et lui dit dans un sourire :

« Cher ami, l'aveugle a vu plus clair que celui qui a ses deux yeux. »

D'après Robin et Bergeaud

III- Écrit

Rédigez un court récit dans lequel vous racontez une anecdote vraie ou imaginée pour mettre en relief une qualité ou un défaut humain.

Exemples :

• *Qualités :*

l'honnêteté - la générosité - la fidélité...

• *Défauts :*

le mensonge - l'avarice - l'égoïsme...

N. B. : N'oubliez pas de donner un titre original à votre texte.

L'anecdote à laquelle sont exposés les apprenants fonctionne comme modèle de compétence à imiter. L'objectif consiste à faire acquérir aux élèves le mode d'organisation de la textualité spécifique à ce genre. La compétence visée concerne deux activités langagières essentielles de la compétence communicative à savoir les activités d'interprétation et de production de l'écrit. On attend que le lecteur,

en l'occurrence, l'apprenant puisse mettre en œuvre le genre « anecdote » dans une classe de situations.

Notons, par ailleurs, que le fait d'exposer les élèves à un seul échantillon demeure insuffisant pour engendrer l'intériorisation des régularités du genre en question, d'où la nécessité de recourir à des activités de systématisation et d'inculcation explicites, visant la consolidation des acquisitions linguistiques requises pour la familiarisation des apprenants avec cet usage spécifique de la langue. A défaut de contact intensif avec le genre à acquérir, les compétences des élèves seront fonction des expositions construites à l'école ainsi que des activités de systématisation qui les accompagnent. Il s'agit de faire en sorte que cela puisse compenser les limites de fréquentation de la langue en contexte scolaire.

Les exercices d'imitation mettent les élèves devant un double enjeu : celui de pouvoir reproduire (*l'élève est appelé à prouver qu'il reproduit les caractéristiques du "genre" ou celles du "style" qu'il imite*) et celui de pouvoir faire preuve d'originalité (*il doit rédiger un texte qui soit singulier mais qui reprenne le " style " de l'hypotexte*). « Pour ce faire, l'auteur du pastiche mélange la reprise littérale de mots, de tournures et d'expressions, empruntés au modèle, et l'imitation, modulée de façon inédite, des modes d'organisation du texte pastiché (lexique, structure de phrases, rythme, ponctuation. ...) » (Petitjean :1984)

2.2. Apprendre à produire en imitant le style d'un texte

L'imitation du style d'un texte est un exercice très délicat. Il est généralement simplifié à l'école à travers le recours à la technique de transformation. Les exercices de transformation sont tenue pour un moyen d'apprentissage important. Ils fonctionnent de manière à introduire des variations mineures sur le texte source sans que celles-ci n'affectent profondément le style de ce texte support « Le style se forme par la lecture, l'exercice et l'imitation » (Rosellini, 1999 :80)

L'exercice suivant, extrait du manuel de la première année secondaire, illustre parfaitement ce principe de simplification de la technique de transformation. (Ministère de l'Éducation : 2003)

Au hasard d'une rencontre

Après une absence de trois jours, Augustin Meaulnes, jeune élève, fait part au narrateur, son ami et son confident, de l'extraordinaire aventure qu'il a vécue.

Sans savoir comment, Meaulnes se trouva dans le même yacht* que la jeune châtelaine*. Il s'accouda sur le pont, tenant d'une main son chapeau battu par le grand vent, et il put regarder à l'aise la jeune fille, qui s'était assise à l'abri. Elle aussi le regardait. Elle répondait à ses compagnes, souriait, puis posait doucement ses yeux bleus sur lui, en tenant sa lèvre un peu mordue.

A terre, tout s'arrangea comme dans un rêve. Tandis que les enfants couraient avec des cris de joie, que des groupes se formaient et s'éparpillaient à travers bois, Meaulnes s'avança, dans une allée, où, dix pas devant lui, marchait la jeune fille. Il se trouva près d'elle sans avoir eu le temps de réfléchir :

« Vous êtes belle », dit-il simplement.



Écrire : modifier, réécrire une histoire

1/ Réécrivez les deux premiers paragraphes du texte en imaginant que c'est Meaulnes lui-même qui raconte son aventure.

Les modifications mineures sont recommandées notamment avec Les élèves en difficulté. Ceux-ci ont besoin d'être accompagnés pour construire progressivement des compétences scripturales en imitant le style d'un texte. L'acquisition de ce type de compétence se produit progressivement avec les élèves faibles lecteurs (De Croix, Ledur : 2002) , grâce à des dispositifs d'entraînement faisant place à des activités de manipulations et déformations successives.

2.3. Le texte littéraire comme modèle de référence : la dérive des pratiques perfectionnistes

Le risque majeur du recours au texte littéraire comme modèle d'expertise dans les pratiques d'imitation en didactique de l'écrit est celui dont parle Petitjean (1984 : 8) .

- « Il n'est pas juste d'employer, souvent comme modèle de langue, des textes possédant un haut degré d'élaboration sémiotique et découpés en extraits ;
- [...] il est irresponsable d'écraser les productions des élèves sous la haute autorité des auteurs littéraires sans ménager de mises en rapport sécurisantes entre des compétences scripturales inégales ».

Transposé en contexte scolaire, le modèle de compétence qui fonctionne comme matrice d'imitation est celui d'un expert, en l'occurrence, un auteur. Que l'objectif de l'enseignement soit l'acquisition d'une compétence de compréhension des textes sélectionnés pour l'enseignement, cela nous semble tout à fait raisonnable du point de vue pédagogique. Mais que l'objectif soit celui d'amener les élèves à avoir des compétences scripturales comparables à celles des modèles pris comme référence, cela risque de faire de l'autorité des auteurs imités, un vrai obstacle à l'apprentissage et au développement des compétences langagières des élèves.

Apprendre l'usage d'une langue nécessite non seulement le repérage de cet usage mais aussi la modélisation didactique de celui-ci : il s'agit de distinguer soigneusement ce que fait l'usager expert (ayant à accomplir des actions authentiques) de ce que fait l'apprenant dans un processus d'apprentissage (ayant à développer la capacité à maîtriser une variante didactique de l'action d'origine). (Chamkhi, 2023 : 88)

En effet, ce que l'on reproche à l'usage des textes littéraires comme support pour les activités d'écriture, c'est moins le recours à l'imitation que le contenu des " matrices d'imitation" et les modalités de la pratique imitative (Petitjean : 1984)

3. Architextualité, genre discursif et compétence de communication

La compétence de communication s'appuie fondamentalement sur la composante générique définie en termes de généricité (Adam : 2004). Elle inclut les dimensions pragmatique et sociolinguistique (Beacco :2013) et que l'on peut caractériser en termes de genres discursifs (Maingueneau :1998). Il se trouve que la technique d'imitation se présente comme l'exercice le mieux partagé parmi les usagers pour l'acquisition de cette compétence générique

3.1. Compétence architextuelle et processus d'acquisition.

Le développement de la compétence architextuelle relève d'un type d'apprentissage particulier. Il se réalise de façon silencieuse et implicite à travers un processus complexe, où les expositions formelle (apprentissage scolaires) et informelle (lectures) aux textes jouent un rôle essentiel.

« Par un effort graduel, étendu sur toute la période de scolarité, l'école offre aux enseignés des connaissances en matière de genres et espèces littéraires, de figures rhétoriques, de formes prosodiques, de conventions typographiques, etc., de sorte qu'à la fin des études ils possèdent une compétence architextuelle suffisante pour une lecture avisée. La lecture, cet autre facteur déterminant dans l'acquisition du code, permet de saisir, à la longue, le fonctionnement conventionnel des textes. Parcourir un grand nombre d'œuvres littéraires impose comme évidence le fait que les textes renferment des éléments répétitifs, à caractère général, au-delà des éléments particuliers qui les différencient. » (MustăŃea , 2008 : 3)

Les activités de production langagières, dont le texte constitue le produit empirique, présentent des caractéristiques génériques qui sont prédéterminées par la présence de codes architextuels préétablis. Les productions textuelles, affirmant à bien des égards de bonnes parts de singularité, sont générées pour autant par la compétence architextuelle

du sujet : le produit-texte appartient forcément à un genre et à une formation discursive conventionnelle.

« La réception du texte est déterminée par la compétence architextuelle du lecteur. Elle lui permettra de le ranger dans une classe ou dans une autre, d'en mesurer le taux de répétition et de différence, d'en saisir les techniques de textualisation, lui fournissant de la sorte une clé de lecture » (Ibid)

L'alternative aux apprentissages formels « scolaires » sont la lecture et la fréquentation des textes. De nombreux élèves sont parvenus à développer des compétences intertextuelles avancées sans le secours de quelques disciplines linguistiques qu'elles soient. Les acquisitions implicites sont fonction des niveaux d'exposition des élèves aux productions textuelles : l'apprentissage par imprégnation utilise la lecture comme la technique, d'immersion, la plus à même pour favoriser le développement des compétences en langues.

3.2. La compétence générique : de l'architextualité aux genres du discours

Les notions de genre de discours (Bakhtine : 1984) et d'architextualité (Genette:1982) ont en commun l'objectif d'étudier la relation générique entre un ou plusieurs textes pour les classer ensemble. Schaeffer (2001) parle de relation générique hypertextuelle pour signifier « toute filiation plausible que l'on peut établir entre un texte et un ou plusieurs ensembles textuels antérieurs ou contemporains »

Nous tenterons d'établir un rapprochement entre le concept d'architextualité et celui de dialogisme en pointant les idées : celle du rapport du locuteur aux textes précédents et celle des relations transtextuelles liant les textes entre eux.

Partant de ces types de rapport et allant plus loin du simple constat, les recherches sur l'intertextualité ont tenté de formaliser les différents types de relations transtextuelles ou bien transcendance textuelle du

texte et qui sont : « Tout ce qui met le texte en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes. La transtextualité dépasse donc et inclut l'architextualité , et quelques autres types de relations transtextuelles » (Genette, 1982 : 7-9)

- Tout locuteur, en dépit de sa créativité langagière et énonciative, est amené à mouler sa parole dans des formations discursives préétablies. Utiliser une langue à des fins communicatives (en réception ou en production) signifie pouvoir interpréter/produire des textes conformes aux caractéristiques d'un texte circulant dans des contextes et circonstances définis.
- Tout texte entre fatalement en contact avec d'autres textes qui lui ressemblent. Il n'existe pas des textes uniques de leur genre mais des textes qui appartiennent à des familles de textes. « Dès qu'il y a un texte — c'est-à-dire la reconnaissance du fait qu'une suite d'énoncés forme un tout de communication —, il y a effet de généricité — c'est-à-dire inscription de cette suite d'énoncés dans une classe de discours. La généricité est une nécessité socio-cognitive qui relie tout texte à l'interdiscours d'une formation sociale. Un texte n'appartient pas, en soi, à un genre, mais il est mis, à la production comme à la réception-interprétation, en relation à un ou plusieurs genres » (Genette, 2004 : 62).

4. La compétence de communication et sa composante générique

Nous partirons des deux citations formulés par Beacco et Maingueneau :

- « Nous retiendrons en premier lieu que tout locuteur se définit par son répertoire discursif (ou répertoire de genres/générique), c'est-à-dire par les genres de la communication verbale dont il dispose » (Beacco , 2013 : 190)
- « La compétence communicative consiste pour l'essentiel à se comporter comme il convient dans les multiples genres de discours ;

c'est donc avant tout une « compétence générique. » (Maingueneau., 1998 : 29).

La compétence de communication comme objet d'enseignement-apprentissage s'appuie essentiellement sur des dispositifs didactiques fondés sur la prise en compte des descriptions linguistiques des genres discursifs comme représentation métalinguistique.

4.1. Enseigner les genres c'est enseigner la généricité comme représentation métalinguistique

La généricité est une représentation mentale que l'on se fait d'une famille de textes. Cette représentation est forcément de type métalinguistique en ce sens qu'elle retient les caractéristiques linguistiques communes à une classe de textes. « En fonction de leurs objectifs, intérêts et enjeux spécifiques, les formations sociales élaborent différentes sortes ou « familles » de textes qui présentent des caractéristiques assez stables pour qu'on les qualifie de « genres » (Adam, 1999 : 84). L'objectif de l'enseignement consiste à identifier les régularités et les formaliser en termes de catégories métalinguistiques enseignables dans les situations de face à face pédagogique.

Les travaux de J-M. Adam constitue une référence incontournable pour l'identification des faits de généricité relatifs aux divers plans d'organisation de la textualité (pragmatique, compositionnel, énonciatif et linguistique). Les approches linguistiques s'intéressant à ces différentes dimensions d'organisation de la textualité constituent des entrées opérationnelles pour définir les faits de généricité en termes de régularités.

« Mais cela ne signifie pas que le genre fonctionne de manière homogène pour toute activité de parole. On peut déjà distinguer deux grands régimes de généricité, comme le font d'ailleurs beaucoup de spécialistes du discours : le régime des genres conversationnels et le

régime de ce que j'appelle les genres institués. Ces deux régimes obéissent à des logiques divergentes, même s'il y a continuité de l'un à l'autre. » (Maingueneau, 2006, 38)

Il faudrait nuancer, suite à Maingueneau, la fiabilité des outils d'analyse fournis par la linguistique dans la mesure où certains usages de la langue et en particulier ceux ayant trait à la communication ordinaire interactive présentent peu de régularités.

Leur composition et leur thématique sont le plus souvent très instables et leur cadre se transforme sans cesse. D'ailleurs, nombre de chercheurs se demandent si la catégorie du genre y est réellement pertinente. Tandis que dans les genres routiniers ce sont les contraintes *globales* (portant sur l'ensemble de l'activité verbale dont le texte est la trace) et *verticales* (c'est-à-dire imposées d'en haut par la situation de communication) qui dominent, dans les genres conversationnels ce sont les contraintes *locales* et *horizontales* (c'est-à-dire les stratégies d'ajustement et de négociation entre les interlocuteurs) qui l'emportent.(Ibid)

Il est en effet très difficile de pouvoir prévoir les actes de parole à poser lors d'une conversation entre deux amis dans un café. Ce type de situations de communication n'est pas lié à des lieux institutionnels, ou à des rôles prédéfinis et encore moins à des scripts identifiables. La préparation des dispositifs d'enseignement présuppose la présence de régularités, d'où la difficulté de traiter, pour l'enseignement, des textes issus des circonstances de l'échange spontané. Maingueneau va jusqu'à considérer que ce type d'échange ne peut s'identifier à des genres de discours.

4.2. Architextualité, généricité et modélisation linguistique

Par modélisation linguistique, on désigne la description d'une pratique langagière en termes de caractéristiques métalinguistiques génériques. Le modèle issu de la description s'appuie sur un noyau plus ou moins

stable de traits textuels communs à une famille de textes (anecdote, fait divers, interview, etc.). Tout texte faisant partie d'un genre est le produit d'un corpus de textes antérieurs fonctionnant comme intertexte, il peut à son tour servir d'intertexte pour des textes postérieurs.

L'exemple (de modélisation linguistique) suivant figure dans un travail, sur la description des genres du discours pour la classe de français langue maternelle. (Chartrand et al, 2015 : 26)

Les marques linguistiques, énonciatives, textuelles, etc. (que véhicule ce modèle linguistique du genre « rapport audiovisuel ») mettent en relation chaque texte particulier (reconnu comme relevant de ce genre) avec des catégories génériques ouvertes. « Cette mise en relation repose sur la production et/ou la reconnaissance d'effets de généricité, inséparables de l'effet de textualité. » (Adam, 2004, 62)

La modélisation des pratiques langagières est l'affaire des linguistes. L'affaire des didacticiens consiste, par ailleurs, à se saisir des investigations des linguistes pour concevoir des dispositifs de formation visant l'acquisition des connaissances explicites et implicites nécessaires à l'émergence de véritables capacités communicatives.

Conclusion

Les travaux de Bakhtine, en remettant en question l'analyse de la langue comme pure système de signes abstraits, permettent d'envisager les pratiques linguistiques comme soumises à une série de déterminations dépassant le cadre de distribution des unités lexicales au sein de la phrase. L'activité verbale du sujet n'est plus, désormais, envisagée comme le produit absolument libre de sa créativité énonciative mais comme déterminée par un ensemble de productions antérieures dont elle reproduit des caractéristiques énonciatives, textuelles et linguistiques essentielles. les productions langagières

sont par définition dialogique. Tout texte fonctionne, à la fois, comme hypertexte et comme hypertexte : il se nourrit des autres textes et les nourrit.

L'apprentissage des langues à des fins d'usage communicatif et actionnel implique un processus d'ingénierie pédagogique fondé sur la prise en compte des modélisations linguistiques fournies par les spécialistes du domaine. Il existe un écart entre les modélisations effectuées à des fins linguistiques et les modélisations opérées à des fins d'ingénierie pédagogique.

Certaines approches didactiques, maximalistes, ont tendance à prendre comme modèles de compétence, celles des usagers experts. De telles approches ne font que minimiser les performances des élèves, écrasées sous l'effet de cette comparaison entre des compétences inégalement développées. Les textes d'auteur – destinés à servir d'intertexte pour le développement des compétences de compréhension et de production des élèves – risqueront ainsi de bloquer les apprentissages au lieu de les favoriser.

Références bibliographiques

Références primaires

- Adam J.M. (1999) , *Linguistique textuelle*, Nathan
- BAKHTINE M, (1984), *Les genres du discours*, dans *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- Genette G (1982). *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Kristeva J (1978), *Sémiotikè : recherches pour une sémanalyse*, Paris, Seuil, coll. Points essais, 1969
- Maingueneau D.(1998), *Analyser les textes de communication*, Dunod
- Ministère de l'Éducation. (2003), *Communiquer en français pour la 1^{ère} année d'enseignement secondaire*. Tunisie.
- Tauveron C. (2002), *Lire la littérature à l'école*. (éd.) Hatier.

Références secondaires

- Beacco, J-C. «L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation », *Pratiques* [En ligne], 157-158 | 2013, mis en ligne le 18 décembre

- 2017, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3838> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3838>
- Chartrand, Suzanne-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Québec : Didactica, c.é.f.; en ligne : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca
- De Croix, S., Ledur, D. (2002), « La lecture littéraire avec les faibles lecteurs », in Enjeux, n°55, 89-100
- Dima, S. (2000), Lectura literară – un model situațional, Ars Longa, Iași,
- Chamkhi, M. (2023). « Modéliser des pratiques langagières pour la classe de FLE : apports de l'analyse du discours et des théories de l'action ». Alternative francophone, 3(2), 88–105. <https://doi.org/10.29173/af29455>
- Maingueneau, D. (2006). « Le dialogue comme hypergenre », in Le dialogue ou les enjeux d'un choix d'écriture (pays de langues romanes), Philippe GUÉRIN (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes. 35-46.
- MustăŃea, A (2008). « De la transtextualité », Philological Studies and Research. Romance Language Series
- Petitjean, A (1984). « Pastiche et parodie: enjeux théoriques et pédagogiques ». In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°42, L'écriture-imitation. pp. 3-33;
- Rosellini, M. (1999) . « L'utilité de la lecture par la praelectio », Littératures classiques, 37, automne 1999, p. 80.
- Schaeffer J-M (2001) « Narration visuelle et interprétation », (in : Temps, Narration & Image Fixe, Mireille Ribière, Jan Baetens (éds.), Amsterdam-Atlanta : Rodopi, 11–27