

COTUTELLE de THÈSE INTERNATIONALE entre



UNIVERSITÉ DE LIÈGE

et



UNIVERSITÉ  
DE  
CRAIOVA

UNIVERSITÉ DE CRAIOVA

**La littérature dans les classes de français langue étrangère en  
Roumanie : entre texte et prétexte (1924-2015)**

Thèse présentée par **Maria-Mădălina BUNGET**  
en vue de l'obtention du titre  
de **Docteur en Langues, lettres et traductologie** à  
l'Université de Liège et de **Docteur en**  
**Philologie** à l'Université de Craiova

sous la direction de M. Jean-Marc DEFAYS  
(Université de Liège) et de Mme Cecilia  
CONDEI (Université de Craiova)

**Année académique 2019-2020**



## *Remerciements*

Tout d'abord, je tiens à remercier mes directeurs de thèse, Madame le Professeur Cecilia CONDEI et Monsieur le Professeur Jean-Marc DEFAYS pour leurs conseils précieux et leur patience tout au long de ces années parfois difficiles, mais uniques du point de vue des expériences vécues.

Un grand remerciement aux membres du jury qui ont accepté de participer à la soutenance de ma thèse et au comité d'accompagnement qui m'a guidé pendant ce parcours doctoral.

Je tiens à remercier tous les enseignants de FLE qui ont eu la bienveillance de partager les témoignages de leur carrière didactique en contribuant au renforcement de mon analyse.

J'exprime mes sincères remerciements à mes parents et à ma grand-mère qui m'ont toujours encouragé, à mon copain Daniel qui m'a soutenu dans tous les mauvais jours, à ma famille d'accueil de Liège pour leur générosité.

Enfin, je remercie Dieu de m'avoir donné de la force et de l'inspiration...

Nihil sine Deo

## Résumé

Le manuel scolaire ou bien le principal ouvrage de classe représente le support de base de cette étude, que nous avons intitulée « La littérature dans les classes de français langue étrangère en Roumanie : entre texte et prétexte (1924-2015) ».

Le thème de cette thèse représente le résultat d'une réflexion lors d'un Colloque « Le manuel de langue étrangère. Outil de son époque, révélateur de tension, objet d'étude, discours polyphonique » qui a eu lieu à l'Université de Craiova, en 2016. Inscrite au Master « Langue française, didactique et littératures dans l'espace francophone », en deuxième année, j'ai participé à ce Colloque avec la communication « Le rôle des textes littéraires dans l'enseignement du FLE ». C'est à l'occasion de ce Colloque que je me suis rendu compte de l'importance du manuel scolaire dans la classe de langue et que ce pourrait être un sujet de thèse passionnant. Cela a été en fait le point de départ personnel, complété par la passion pour les livres de classe – les manuels, insufflée en égale mesure par l'objet en question et par mon Coordinateur de thèse. C'est ce qui, une fois pénétré dans l'esprit et le cœur, m'a aidé à « donner vie » à ce sujet.

La littérature dans les classes de FLE est avant tout un sujet qui m'a toujours passionné et qui a suscité ma curiosité. Je me suis posé de nombreuses questions : pourquoi enseigner le français à l'aide des textes littéraires ? Comment choisir un fragment littéraire ? Qu'est-ce qu'on garde ? Qu'est-ce qu'on efface ? et la liste pourrait continuer. Ces questions et bien des autres vont trouver des réponses dans la présente étude qui se concentre autour du rôle et du choix des fragments littéraires dans les ouvrages de classe.

Nous sommes donc partie de l'hypothèse que tous les manuels roumains de FLE présentent une multiplicité de discours fortement imbriqués (et reliés à des textes tout aussi hétérogènes, comme types et fonctions) et que ces discours influencent dans une certaine manière la formation des apprenants.

Comme outil pédagogique, on attribue au manuel plusieurs fonctions, la plus importante est celle liée à la formation des apprenants en tant que membres d'une société. Composé par 43 manuels roumains de FLE, notre corpus se délimite en fonction de trois périodes historiques tout à fait distinctes qui se sont inscrites dans l'histoire de la Roumanie depuis plus d'un siècle : la période monarchique (1881-1947), la période communiste (1947-



1989) et la période démocratique (1989-présent).

Cette idée de départ s'associe à une autre : les relations que les termes clés de cette recherche (« texte », « prétexte », « discours ») entretiennent dans le contexte scolaire, portent les marques de ce contexte et changent en fonction de ses paramètres. C'est ici un premier segment d'analyse.

Le deuxième consiste dans l'identification des relations établies entre les contenus de ces notions : la « littérature » ne peut pas être détachée de « texte », pendant que le texte littéraire est une forme qui a subi un certain nombre de transformations dans le temps et dans l'espace qui nous préoccupe.

Ainsi, la présente thèse s'organise autour de ces axes.

Le premier chapitre fixe les notions théoriques avec lesquelles nous opérons et le réseau théorique qui nous guide : « texte » (Jean-Pierre Cuq, Karl Canvat, Jean-Louis Dufays, Jean-Maurice Rosier, Georges Elia Sarfati), « avant-texte » (Jean Bellemin-Noël, Irène Fenoglio), « discours » (Émile Benveniste, Jean-Charles Chabanne, Jean-Louis Dufays), « énonciation » (Oswald Ducrot), « effacement énonciatif » (Robert Vion, Alain Rabatel), « didactique génétique » (Cecilia Condei).

Le deuxième chapitre se concentre autour des manuels roumains de FLE en insistant sur leur typologie et sur les transformations subies pendant les trois périodes historiques analysées. Nous nous servons donc de la méthode comparative pour mettre en évidence les principales différences observables dans les trois catégories de manuels. La fin du chapitre est consacrée à la configuration discursive des manuels en insistant sur les énonciateurs et l'effacement de l'énonciateur.

Le troisième chapitre commence par des précisions sur la place de l'enseignement de la littérature française à l'école et surtout dans le contexte roumain à travers les programmes officiels et finit par une analyse des auteurs les plus récurrents dans les manuels qui forment notre corpus. Cette analyse vise : le texte qui se trouve en totale concordance avec la version originale de l'œuvre et le texte qui a subi des transformations par rapport à l'original.

À la différence du troisième chapitre où le concept de « pré-texte » a le rôle d'« avant-texte », dans le quatrième chapitre, le « prétexte » est analysé dans son acception d'« intention », en mettant l'accent sur le « texte littéraire comme modèle d'écriture » et « texte littéraire comme initiation à la culture de l'Autre ». Le chapitre se termine avec l'implicite/explicite dans les livres de classe.

Un dernier pseudo-chapitre (que nous avons trouvé nécessaire pour appuyer la recherche)– « Donner la parole aux enseignants de FLE » se base sur l’analyse de dix témoignages des enseignants roumains de FLE ayant comme but de renforcer les faits rencontrés dans les manuels interrogés.

Finalement, tous les faits rencontrés et analysés dans les manuels qui forment notre corpus, nous autorise à affirmer que les fragments littéraires y présents représentent les produits des auteurs secondaires, c’est-à-dire des concepteurs des manuels, considérés comme les principaux responsables de ces transformations qui interviennent dans les versions originales des textes choisis.

Cette étude apporte donc des réponses aux questions de recherche qui visent le rôle et la place de la littérature française dans l’enseignement du FLE en Roumanie sans ignorant les transformations implicites ou explicites subies par les fragments littéraires insérés dans le livre de classe dans le but de la formation des apprenants.

## **Abstract**

The school textbook or the main classroom book is the basic support for this study, which we have entitled "The literature as part of French language classes in Romania: between text and pretext (1924-2015)".

The theme of this thesis represents the result of a reflection during a colloquium called "The foreign language textbook. Tool of its time, tension revealer, object of study, polyphonic discourse" which took place at the University of Craiova, in 2016. The colloquium took place during my second Master year "French language, didactics and literature in the Francophone world" and I had the opportunity to participate with the paper "The role of literary texts in the teaching of FLE". It was during this Colloquium when I realized the importance of the textbook in the language class and that it could be a fascinating subject for a thesis. This was in fact the personal starting point which was further developed by a passion for class manual and textbooks, as well as one instilled in equally measure by the object in question and my thesis Coordinator. All of the above combined, penetrating my mind and heart, helped me "bring to life" the subject.

Literature in FLE classes is above all a subject that has always fascinated me and has aroused my curiosity. I asked myself many questions: why teaching French using literary texts? How to choose a literary fragment? What should be kept? What should be erased? and the list could go on. This study will answer all these questions and many others while focusing on the role and selection of literary fragments in class works.

We therefore have started from the assumption that all Romanian FLE textbooks present a multiplicity of strongly interwoven discourses (and related to equally heterogeneous texts, as types and functions) and that these discourses influence in some way the training of learners. As a pedagogical tool, the textbook is attributed several functions, the most important being the one related to the training of learners as members of a society. Composed by 43 Romanian FLE textbooks, our corpus is delimited according to three quite distinct historical periods: the monarchic period (1881-1947), the communist period (1947-1989) and the democratic period (1989-up to present).

This initial idea is associated with another one: the relations that the key terms of this research ("text", "pretext", "discourse") maintain in the school context, bear the marks of this

context and change according to its parameters. This is a first segment of analysis. The second consists in identifying the relationships established between the contents of these notions: "literature" cannot be detached from "text", while the literary text is a form that has undergone a number of transformations in time and space that concern us.

The written presentation of the research results, the present thesis is organized around these axes.

The first chapter sets out the theoretical notions by which we operate and the theoretical network that guides us : The first chapter defines the theoretical notions with which we operate and the theoretical network that guides us: "text" (Jean-Pierre Cuq, Karl Canvat, Jean-Louis Dufays, Jean-Maurice Rosier, Georges Elia Sarfati), "pre-text" (Jean Bellemin-Noël, Irène Fenoglio), "discourse" (Émile Benveniste, Jean-Charles Chabanne, Jean-Louis Dufays), "enunciation" (Oswald Ducrot), "enunciative erasure" (Robert Vion, Alain Rabatel), "genetic didactics" (Cecilia Condei).

The second chapter focuses on Romanian FLE textbooks, insisting on their typology and on the transformations undergone during the three above mentioned chronological periods analyzed. Therefore, we have used a comparative method to highlight the main differences observable in the three categories of textbooks. The end of the chapter is dedicated to the discursive configuration of the textbooks with an emphasis on the enunciators and the deletion of the enunciator.

The third chapter begins by clarifying the place of the teaching of French literature in schools and especially in the Romanian context through the official programs and ends with an analysis of the most recurrent authors in the textbooks that make up our corpus. This research aims at proving that the text that is in total concordance with the original version of the work and the text that has undergone transformations in relation to the original.

Unlike in the third chapter, where the concept of "pre-text" has the role of "before-text", in the fourth chapter, the "pre-text" is analyzed in its sense of "intention", focusing on the "literary text as a model of writing" and "literary text as an initiation to the culture of the Other. The chapter ends with the implicit/explicit in the class manuals. A final pseudo-chapter (which we found necessary to support the research)—"Giving voice to FLE teachers" is grounded on the analysis of ten testimonies of Romanian FLE teachers with the aim of reinforcing the facts encountered in the interviewed textbooks.

Finally, all the facts encountered and analyzed in our corpus of textbooks allow us to state that the literary fragments present in them represent the products of secondary authors, that is, the designers of the textbooks, who are considered to be primarily responsible for the transformations that take place in the original versions of the chosen texts. Consequently, this study provides answers to research questions concerning the role and place of French literature in the teaching of FLE in Romania without ignoring the implicit or explicit transformations undergone by the literary fragments inserted in the textbook for the purpose of training the students.

## Table des matières

Table des matières.....	8
Liste des figures .....	13
Listes des tableaux .....	13
Listes des abréviations .....	13
INTRODUCTION .....	14
Importance et enjeux dans le choix du sujet .....	16
Hypothèse. Méthodologie. Corpus .....	18
État actuel des recherches dans le domaine. Notre parcours argumentatif.....	30
CHAPITRE NO 1. FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE.....	39
1.1. Texte et discours .....	39
1.1.1. Autour du concept de texte .....	41
1.1.1.1. Texte. Prétexte. ....	44
1.1.1.2. Avant-texte.....	44
1.1.2. Autour du concept de <i>discours</i> .....	45
1.1.2.1. Énonciateur .....	48
1.1.2.2. Effacement énonciatif .....	49
1.2. Didactique des langues étrangères et littérature.....	51
1.2.1. La place du texte littéraire dans l'enseignement du français .....	55
1.2.2. La littérature dans le CECRL.....	59
1.3. De la didactique à la « génétique didactique». ....	59
Conclusions partielles .....	62
CHAPITRE NO 2. LES MANUELS ROUMAINS DE FLE : DE LA STRUCTURATION CONCEPTUELLE À LA CONFIGURATION DISCURSIVE .....	63
2.1. Présentation des manuels roumains de FLE .....	63
2.1.1. Survol panoramique des transformations successives .....	64
2.1.2. La typologie des manuels roumains de FLE.....	66
2.1.3. Dessenin structurel des manuels roumains de FLE .....	67
2.1.3.1. L'époque monarchique (1881-1947) .....	67
2.1.3.2. L'époque communiste (1947-1989).....	70
2.1.3.3. L'époque démocratique (1989-à présent) .....	71
2.1.4. Une époque, un auteur préféré .....	75
2.1.4.1. Époque monarchique : Elena Rădulescu-Pogoneanu .....	75
2.1.4.2. Époque communiste : Marcel Saraș.....	78
2.1.4.3. Époque démocratique : Dan Ion Nasta .....	79

2.2. Configuration discursive des manuels .....	81
2.2.1. Les énonciateurs : types, position, attitude .....	82
2.2.2. Effacement de l'énonciateur .....	86
Conclusions partielles .....	88
CHAPITRE NO. 3. AUTEURS, LITTÉRATURE ET MANUELS : UNE TRIADE DE LONGUE HALEINE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ROUMANIE.....	90
3.1. La place du français dans le contexte roumain .....	90
3.2. Programmes scolaires et littérature – une harmonie quelquefois dissonante .....	92
3.3. Le livre de classe dans le cours de langue : mode d'emploi (par qui? pour qui? et pourquoi faire ?).....	96
3.3.1. Génétique et didactique — un lien subtil, un rapport à prendre en compte.....	102
3.3.2. Fonctions du texte littéraire en contexte didactique .....	103
3.4. Les textes littéraires des ouvrages de français et leurs avant-textes .....	110
3.4.1. Perspective génétique du texte littéraire : texte de l'écrivain/texte du manuel....	110
3.4.1.1. Le texte apparaît dans le manuel avec une forme exacte ou modifiée par rapport à la variante d'auteur .....	112
3.4.1.1.1. Forme en totale concordance avec l'original .....	115
3.4.1.1.2. Forme modifiée par rapport à l'original.....	121
3.4.1.1.2.1. Antoine de Saint-Exupéry et ses textes « prétextes ».....	149
3.4.1.1.2.1.1. L'œuvre d'Antoine de Saint-Exupéry comme texte de base d'une leçon/unité.....	150
3.4.1.1.2.1.2. L'œuvre d'Antoine de Saint — Exupéry ayant la fonction de lecture supplémentaire .....	153
3.4.1.1.2.1.3. L'œuvre de l'écrivain comme support pour des exercices de traduction .....	157
3.4.1.1.2.1.4. L'œuvre littéraire — support pour l'étude de la langue .....	158
3.4.1.1.2.2. Survol panoramique des modifications opérées par les concepteurs des manuels.....	158
3.4.1.1.2.2.1. Modifications enregistrées sur le plan discursif.....	159
3.4.1.1.2.2.2. Les axes principaux des transformations textuelles.....	161
3.4.1.1.2.2.3. Changements lexicaux .....	162
3.4.1.1.2.2.4. Modifications sur le plan morphosyntaxique.....	162
3.4.2. Didactisations imposées par la vision des concepteurs des manuels.....	163
Conclusions partielles .....	165
CHAPITRE NO 4. TEXTE – PRÉ-TEXTE, PRÉTEXTE .....	167
4.1. Le pré-texte — comme texte placé en amont .....	167
4.2. Une facette du <i>prétexte</i> : le texte littéraire au carrefour des actes intentionnels.....	168
4.2.1. Texte littéraire comme modèle d'écriture.....	169

4.2.1.1. Manuels de l'époque monarchique .....	172
4.2.1.2. Manuels de l'époque communiste .....	173
4.2.1.3. Manuels de l'époque démocratique .....	174
4.2.2. Texte littéraire comme initiation dans la culture de l' <i>Autre</i> .....	178
4.2.2.1. Le texte littéraire et l'interprétation du monde .....	178
4.2.2.2. Patrimoine culturel exprimé par le biais des fragments littéraires des manuels roumains de FLE.....	180
4.3. Texte et implicite .....	185
4.3.1. Implicite/explicite dans les livres de classe .....	186
4.3.1.1. Parcours méthodologiques visant l'implicite ou l'explicite dans les manuels roumains de FLE.....	187
4.3.1. 2. L'implicite issu de l'image de la page .....	190
4.3.2. Implicite/explicite (politique) dans les textes littéraires des manuels roumains de FLE .....	194
4.3.2.1. L'écrivain engagé.....	194
4.3.2.2. Le concepteur de manuels, une personne qui sert une cause .....	196
4.3.2.2.1. Lors de l'époque monarchique — un implicite informulé.....	197
4.3.2.2.2. Les manuels de l'époque communiste théorisation implicite/explicite des principes de la gauche politique.....	198
4.3.2.2.3. Les manuels de l'époque démocratique .....	208
Conclusions partielles .....	211
<b>CHAPITRE NO 5. DONNER LA PAROLE AUX ENSEIGNANTS : UN PRÉALABLE OBLIGÉ AVANT LES CONCLUSIONS</b> .....	213
5.1. La place accordée à la littérature dans le contexte scolaire .....	215
5.2. « Pré-texte/prétexte » corrélé aux textes littéraires.....	218
5.3. Le rôle et les finalités des textes littéraires .....	220
Conclusions finales .....	222
Bibliographie. Sitographie .....	226
Corpus de manuels.....	234
Manuels de l'époque monarchique .....	234
Manuels de l'époque communiste .....	234
Manuels de l'époque démocratique .....	235
<b>ANNEXES</b> .....	237
Annexes concernant l'organisation et le contenu des manuels.....	237
Annexe 1 .....	239
<i>Le loup et l'agneau</i> , La Fontaine .....	239
<i>Le renard et le bouc</i> , La Fontaine .....	240
<i>Le coche et la mouche</i> , La Fontaine.....	241
Annexe 2 .....	242



<i>Le coq, le chien et le renard</i> .....	242
<i>Le Coq et le Renard</i> .....	242
Annexe 3 .....	243
<i>Perrette et le pot au lait</i> .....	243
<i>La Laitière et le Pot au lait</i> .....	243
Annexe 4 .....	244
<i>Les Misérables, Victor Hugo</i> .....	244
Annexe 5 .....	254
<i>Le bœuf et le petit garçon, Victor Hugo</i> .....	254
Annexe 6 .....	255
<i>Sur une barricade, au milieu des pavés, Victor Hugo</i> .....	255
<i>Sur une barricade, Victor Hugo</i> .....	256
Annexe 7 .....	256
<i>Les Misérables, Victor Hugo</i> .....	256
(Le dialogue entre Gavroche et Jean Valjean se trouve dans le manuel pour la Vème, L1, CVL, 2005, p. 61).....	256
Annexe 8 .....	258
<i>Les Misérables, Victor Hugo</i> .....	258
Annexe 9 .....	260
<i>Notre-Dame de Paris, Victor Hugo</i> .....	260
Annexe 10 .....	261
<i>Les Misérables, Victor Hugo</i> .....	261
Annexe 11 .....	262
<i>L'affaire Crainquebille, Anatole France</i> .....	262
Annexe 12 .....	265
<i>Monsieur Bergeret à Paris, Anatole France</i> .....	265
Annexe 13 .....	269
<i>Le crime de Sylvestre Bonnard, Anatole France</i> .....	269
Annexe 14 .....	270
<i>Le crime de Sylvestre Bonnard, Anatole France</i> .....	270
Annexe 15 .....	271
<i>Le Père Milon, Guy de Maupassant</i> .....	271
<i>La légende du Mont Saint Michel, Guy de Maupassant</i> .....	272
Annexe 17 .....	273
<i>Une vie, Guy de Maupassant</i> .....	273
Annexe 18 .....	274
<i>Les dimanches d'un bourgeois à Paris, Guy de Maupassant</i> .....	274

<i>Vol de nuit</i> , Antoine de Saint-Exupéry .....	277
<i>La Peste</i> , Albert Camus .....	279
<i>Jack</i> , Alphonse Daudet .....	282
Annexe 22 .....	284
Inventaire des sites contenant des versions originales des œuvres analysées.....	284
Témoignage no 1.....	287
Madame Ortansa Dumitrescu, ancienne enseignante de FLE au Collège National «Elena Cuza», Craiova, Inspectrice pédagogique du Département de Dolj (1990-2002) .....	287
Témoignage no 2.....	289
Anonyme (1), enseignante de FLE au Collège National «Elena Cuza» .....	289
Témoignage no.3.....	290
Ancuța Guță, Conf. Univ. Dr. à l'Université de Craiova.....	290
Témoignage no.4.....	291
Témoignage de C.M., Conf. Univ. Dr. à l'Université de Craiova .....	291
Témoignage no.5.....	291
Témoignage de Valentina Rădulescu, Conf. Univ. Dr. à l'Université de Craiova .....	291
Témoignage no.6.....	292
Cecilia Condei, Université de Craiova, ancienne enseignante de FLE dans le milieu rural et urbain et dans les départements de Neamț et de Dolj .....	292
Les élèves, la littérature et moi .....	294
Rapports de la littérature avec le pouvoir politique en exercice .....	296
Témoignage no.7.....	298
Témoignage de Vintilă Elena-Georgiana, enseignante à l'École <i>Terraveda</i> , Craiova (2009-présent) .....	298
Témoignage no.8.....	298
Anonyme (2), enseignante, Lycée Technologique « Petre S. Aurelian », Slatina, département d'Olt. ....	298
Témoignage no.9.....	299
Témoignage de Georgescu Doina-Rodica, enseignante au Lycée Théorique <i>Adrian Păunescu</i> , Bârca, département de Dolj .....	299
Témoignage no.10.....	301
Anonyme (3), enseignante au Lycée Technologique <i>Horia Vintilă</i> , Segarcea, département de Dolj .....	301

## Liste des figures

Figure 1. Relation entre le discours littéraire, le discours pédagogique et les apprenants .....	46
Figure 2. Schéma des compartiments qui assurent le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (emprunté à Christian Puren). .....	66
Figure 3. Les dix auteurs récurrents présents dans les manuels roumains de FLE.....	107
Figure 4. L'influence du contexte idéologique .....	194
Figure 5. Zones géographiques auxquelles font référence les témoignages des enseignants	214

## Listes des tableaux

Tableau 1. La même œuvre dans trois manuels appartenant aux trois époques. ....	25
Tableau 2. La même œuvre dans deux manuels appartenant à deux époques. ....	26
Tableau 3. Les caractéristiques des types de textes proposées par Jean- Michel Adam .....	42
Tableau 4. Les couples des auteurs canoniques du XVIIIème au XXème siècle (d'après Chervel, 2006 : 375) .....	52
Tableau 5. Textes (non) littéraires – civilisation française et roumaine. ....	74
Tableau 6. La situation des écrivains récents, ceux qui déploient une activité littéraire contemporaine ou récente par rapport à l'année de l'apparition du manuel qui contient un fragment de leur œuvre .....	105
Tableau 7. Écrivains francophones dans les manuels de l'époque démocratique .....	108
Tableau 8. Le corpus de manuels (conçus ou réimprimés) et les programmes officiels qu'ils respectent .....	114
Tableau 9. La Fontaine. Le Coq et le Renard/Le coq, le chien et le renard.....	159
Tableau 10. Le patrimoine culturel dans les textes littéraires.....	183

## Listes des abréviations

CNTRL - Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, disponible à l'adresse : <https://www.cnrtl.fr/>.

EE - effacement énonciatif

FLE - français langue étrangère.

L1-première langue étrangère enseignée dans les écoles roumaines.

L2-deuxième langue étrangère enseignée dans les écoles roumaines.

TLFi - Trésor de la Langue Française, version informatisée, disponible à l'adresse : <http://atilf.atilf.fr/tlfv3.htm>.

## INTRODUCTION

« La littérature est faite avec de la langue, donc, comme le vin de Bourgogne est fabriqué avec du raisin. Cela ne veut pas dire qu'en buvant du vin on perçoit encore le raisin, ni que ce soit nécessaire » (Marie-Anne Paveau, 2012, en ligne)

Tout en ouvrant la thèse, cette devise peut bien la clôturer avant même de franchir le seuil de *l'Introduction*. La littérature est faite de la langue, donc en opérant des modifications dans la langue d'une œuvre, on opère des modifications dans le produit fini qui est cette œuvre et, par conséquent, ces modifications (de sa langue) peuvent lui nuire (ou servir, la discussion est constamment ouverte).

Mais, si la littérature est faite de la langue (évidence certaine et irréfutable !) alors, dans l'impossibilité de les séparer il faut certainement voir un principe didactique incontournable et si, pour une raison ou autre, on change (en remplaçant ou en ajoutant) des éléments de langue à un produit fini, qui est le texte littéraire, empreinte d'un écrivain, d'un créateur consacré et reconnu, est-ce que le résultat est un produit textuel qui porte encore les marques de son auteur, qui se fait immédiatement et sans équivoque reconnaître comme lui appartenant ?

Ces questions surgies dans un temps déjà révolu ont bien provoqué d'autres avec une contextualisation intéressante : le monde de l'école qui tourne autour du manuel scolaire et où le texte littéraire a toujours eu une position à part.

Document plus ou moins authentique, transformé selon plusieurs critères et sous différentes couleurs politiques (comme c'est le cas de la Roumanie et comme on verra dans notre développement démonstratif) dans tout manuel roumain de FLE, le texte littéraire occupe une place déterminante, même si la méthodologie de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère adoptée à un certain moment essaie de le mettre en ombre. Et tout cela parce qu'il est soutenu par une voix venant de loin pour témoigner d'une vérité parémiologie, d'une beauté humaine, d'un modèle d'expression, d'une morale, d'un autre monde, d'un autre temps, des gens du passé, des gens de l'avenir, des faits réels, des faits imaginés. À l'école, la littérature c'est en fait, l'Autre, l'autre, les autres, les Autres, tout ce qui est en dehors de soi, mais y pénètre par l'intermédiaire d'un cours scolaire. Pour toute personne, la littérature en langue maternelle est une composante de son esprit, de sa personnalité, de son patrimoine, pendant que la littérature étudiée en langue étrangère est un

Autre Monde, c'est comme une deuxième expression de son âme. Grâce à ses racines historiques et linguistiques, un Roumain n'a pas besoin de trop d'imagination pour « entendre » Balzac ou Flaubert, ou La Fontaine même, ou Jacques Prévert. Les guillemets n'ont rien à faire avec le marquage des mots sur lesquels on attire l'attention. Nous employons « entendre » avec son sens de base, ayant depuis longtemps adhéré à l'idée qu'un texte lu dans la classe fait revivre la voix de son auteur et que cette voix se fait entendre tant que la lecture se déroule. On nous a bien expliqué en cours d'analyse du discours : la voix du texte est toute aussi réelle que toute autre voix et elle persiste tant que le texte est animé par la lecture. Puis se tait.

École, littérature, texte, discours... les quatre angles d'un carré qui est la présente thèse.

Au fil du temps la composante de l'enseignement du FLE qui comprend la littérature a connu de multiples transformations, ayant comme conséquence (beaucoup le disent<sup>1</sup>) l'affaiblissement de son rôle, suite au fait que les textes littéraires ont cédé la place aux textes non littéraires.

Grâce à l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues étrangères, le fil conducteur concernant la place et le rôle du texte littéraire va de la méthode traditionnelle qui mettait l'accent sur la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires vers les nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui mettent au premier plan l'apprenant dans la situation de communication. Une observation globale à ce stade : les méthodes traditionnelles proposent le texte littéraire comme support, comme modèle d'harmonie et de perfection, même comme support pour le travail des aspects grammaticaux, alors que selon les méthodes actuelles, il devient un support qui doit favoriser la prise de parole en classe de langue. Dans la première situation, la voix du texte « est entendue », elle vient d'un dehors temporel et spatial, dans la deuxième, cette voix est animée, elle s'entend et demande l'interaction.

---

<sup>1</sup>Une liste loin d'être exhaustive : Jean-Michel Adam, Noël Cordonier, 1995, « L'analyse du discours littéraire. Éléments pour un état des lieux » in *Le français aujourd'hui*, n° 109, p. 35-47 ; Marie-Claude Albert, Marc Souchon (2000), *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette ; Roland Barthes, 1971 b/2002, « Réflexions sur un manuel » in Serge Doubrovsky & Tzvetan Todorov (éd.), *L'enseignement de la littérature*. Paris : Plon, p. 170-177 ; repris dans Œuvres complètes. Paris : Éd. du Seuil, 2002, t. 3, p. 945-951. Jean-Marc Defays, Anne-Rosine Delbart, Samia Hammami, et al., 2014, *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives* Paris : Hachette FLE.

## Importance et enjeux dans le choix du sujet

En partant de la délimitation de la mission du texte littéraire en contexte scolaire faite par Jean-Pierre Cuq (2003) et de son affirmation conformément à l'une des destinations des fragments d'œuvres littéraires comme « prétexte<sup>2</sup> », nous envisageons analyser les dimensions, la portée et les rôles accordés à ce type de textes pendant trois périodes historiques très différentes, telles que l'histoire de la Roumanie a enregistré ce dernier siècle : la période d'avant 1947 (l'année de l'abdication du Roi Michel de Roumanie), période monarchique, ensuite celle de 1947 à 1989 — période dominée par les partis de gauche, le Parti socialiste et puis le Parti communiste et celle d'après 1989, période caractérisée par un changement politique nuancé, orientant la Roumanie vers la zone démocratique.

Une précision est à faire dès maintenant : nous allons parler de l'« époque communiste » pour simplifier les choses et faciliter l'analyse, mais soulignons que la période de la domination du communisme, commencée en 1945 a pris fin suite à la Révolution de 1989 et que cette période a eu des sous-divisions historiques avec leurs caractéristiques : (i) 1945-1947, influence de l'Union soviétique (Bogdan, 1990), même si le Roi de Roumanie régnait encore, mais sous différentes contraintes des partis de gauche (nous la considérons comme monarchique), (ii) 1947 – 1965, sous la présidence de Gheorghe Gheorghiu-Dej, une période communiste, mais dominée par l'idée d'émancipation de sous l'influence soviétique et (iii) la période 1965-1989, la véritable dictature, sous la présidence de Nicolae Ceausescu<sup>3</sup>. Ces deux dernières sous-divisions, nous les traitons ensemble, avec le nom d'« époque communiste », même « dictature », mais acceptons qu'étant donné le sujet de cette recherche et le poids du texte littéraire, les sous-divisions susmentionnées ne nous servent pas beaucoup pour l'analyse. Mais ce qui retient l'attention c'est l'image d'ensemble que cette période a laissée dans l'esprit du peuple. :

« L'arrivée du communisme interrompt brutalement une période de développement économique et de dynamisme culturel à Bucarest, considérée à l'époque comme une capitale européenne florissante aux portes de l'Orient. Au centre de la répression communiste, on retrouve le moindre signe ou geste culturel qui pourrait renvoyer à l'extranéité ennemie, c'est-à-dire à l'Europe occidentale « décadente ». » (Beciu, 2004. En ligne)

---

<sup>2</sup> « des prétextes pour l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire ». (Cuq et alii, 2003 : 158).

<sup>3</sup> Ici même, il y a des nuances historiques, mais, tenant compte de notre préoccupation de recherche, nous n'allons pas insister sur les faits historiques. Par exemple, le moment 1968, avec l'invasion de Prague a été une occasion pour la Roumanie et pour son président, Nicolae Ceausescu de démontrer son insoumission, à l'époque fortement applaudie par les peuples d'Europe. Mais le moment a été court. Pourtant, Nicolae Ceausescu, à cette date, a bénéficié de l'approbation européenne et l'estime de son peuple.

L'influence mentionnée plus haut (celle du pouvoir soviétique sur les pays de l'Est de l'Europe) a formé le sujet de plusieurs publications issues des recherches en histoire. Ainsi, Adrian-Gabriel Corpădean mentionne le rôle du coup du Roi Michel et de la monarchie dans l'acte de 23 Août 1944 qui a éloigné la Roumanie de l'Axe et qui a favorisé l'influence et l'avènement des Soviétiques<sup>4</sup>.

Concernant le texte littéraire comme document authentique et son emploi dans le contexte scolaire, nous le faisons comme Jean-Pierre Cuq qui nous guide<sup>5</sup>. Avançant dans le sens de cette idée, nous considérons qu'elle nous oriente vers la conviction que tout texte littéraire présent dans un manuel roumain de FLE quelle que soit la période historique, peut remplir de différentes fonctions dans l'enseignement/apprentissage de la langue française, mais que les périodes historiques avec leurs orientations politiques peuvent déterminer la primordialité d'une de ces fonctions par rapport aux autres. Ainsi, en tant qu'enseignant de FLE ancrée dans le présent méthodologique et sociopolitique, nous observons que l'un des aspects de l'exploitation des textes littéraires en classe de langue étrangère rend plus accessible l'entrée dans l'espace culturel de l'*Autre*. Cela, par exemple, est plus visible dès qu'on prend en compte les dernières décennies, période caractérisée par une grande ouverture au sein de l'Europe. Déjà on peut avancer l'idée des facteurs extérieurs au contexte scolaire qui déterminent le contenu des méthodes. S'appropriier une culture étrangère grâce à l'étude du texte littéraire peut mettre en difficulté surtout les apprenants débutants<sup>6</sup> pour lesquels la compétence de lecture n'est pas si bien développée. De même, nous soutenons l'idée<sup>7</sup> d'Abdallah-Preteceille et Louis Porcher qui trouvent un lien assez fort entre l'étude d'un texte littéraire et son ouverture vers la culture de l'*Autre*. C'est pourquoi nous estimons que l'importance de ce travail consiste principalement dans le fait que l'analyse des textes littéraires exposés dans les manuels choisis comme corpus peut offrir l'image de la société

---

<sup>4</sup> « Le coup du roi Michel, le 23 août 1944, par lequel la Roumanie devenait hostile à l'Axe, a permis aux Soviétiques de signer l'Armistice avec ce pays, un jour après, dont l'article 18 établissait les mécanismes légaux pour l'instauration de la Commission alliée de contrôle. La responsabilité de la direction de cet organe revenait, selon le traité, aux représentants soviétiques, qui recevaient, par la suite, des pouvoirs considérables par rapport au gouvernement roumain, qu'il supervisait de jure. La voie vers les abus était ainsi ouverte, vu que c'était le général russe Rodion Malinovski, membre du Parti communiste depuis 1926 et héros du siège de Stalingrad, qui a été investi avec les attributs de gestion de la Commission alliée de contrôle pour la Roumanie. » (Corpădean, 2012 : 3, en ligne)

<sup>5</sup> « considéré comme un document authentique, le texte littéraire est exploité dans les méthodes pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale. » (Cuq, 2003 : 158).

<sup>6</sup> Nous avons pourtant en vue les cycles de « Lectures faciles », petits livres illustrés qui ont circulé en Roumanie même pendant la période la plus austère pour l'enseignement des langues de l'Occident.

<sup>7</sup> « le texte littéraire, produit de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même ». (Abdallah-Preteceille, Porcher, 1996 : 138).

roumaine pendant plus d'un demi-siècle ainsi que les fonctions accomplies par ces documents authentiques indispensables dans la classe de FLE et généralement parlant, indispensables dans la formation d'une culture humaniste.

### **Hypothèse. Méthodologie. Corpus**

La perspective générale de notre travail s'inscrit dans l'analyse des discours des manuels roumains de FLE qui présentent, évidemment, des références aux faits de langue, mais aussi de civilisation et de culture. Cette affirmation n'est pas difficile à démontrer, à la limite, c'est un lieu commun, puisqu'il suffit de feuilleter ces manuels pour découvrir une telle répartition, peu importe la période de leur fonctionnement. C'est vrai que la prépondérance d'un fait ou de l'autre varie avec l'époque, mais, dans cette thèse, notre focalisation se fera tant sur le contenu des manuels que sur le discours qui soutient ce contenu et très rarement, avec quelques références seulement sur cette prépondérance. « Le » discours n'est pas une formule conforme à la réalité, il faut préférer le pluriel, « les » discours, étant donné la multitude des sources énonciatives qui se manifestent dans les manuels. Cela nous détermine de partir d'une prémisse : les politiques éducatives pendant des périodes sociopolitiques distinctes ont laissé des traces dans la variété de discours et, implicitement, cela se reflète dans les manuels.

Dans l'économie et le parcours de cette thèse, une précision s'insère dès maintenant : nous parlerons d'« analyse du discours » et ferons plusieurs fois des références à la « langue ». Toutefois, les distinctions mentionnées par Dominique Maingueneau (2009b : 44-45) ne seront nullement déconsidérées, surtout celles-ci : « discours vs phrase : le discours constitue une unité linguistique constituée d'une succession de phrases », « discours vs énoncé : dans cette perspective, énoncé et discours relèveraient de deux points de vue différents<sup>8</sup> », « discours vs langue : la langue définie comme système de valeurs virtuelles s'oppose au discours, à l'usage de la langue en contexte particulier[...] la langue définie comme système partagé par les membres d'une communauté linguistique s'oppose au discours, considéré comme un usage restreint de ce système ». Un commentaire se fait par rapport à cette dernière opposition et par rapport aux perspectives de notre analyse : tout comme Dominique Maingueneau le précise, nous procédons de temps en temps à un

---

<sup>8</sup> L'explication de Dominique Maingueneau est édifiante : « [...] un regard jeté sur un texte du point de vue de sa structuration 'en langue' en fait un énoncé ; une étude linguistique des conditions de production de ce texte en fera un discours (2009b : 45)



« glissement du système de règles au corpus » (*ibidem.*). Ainsi, nous parlons de discours du manuel acceptant un certain positionnement par rapport à ce discours- celui d'un enseignant de FLE qui est attentif à ce type de discours et l'observe du point de vue de sa structure (d'où l'insistance sur la place du texte littéraire dans l'organisation d'une leçon ou d'une unité didactique) et de sa fonctionnalité, du contenu qui l'assure. Avoir la position « texte de base » (texte de base d'une leçon ou une unité) est, d'après nous, une position énonciative, puisqu'elle « parle » déjà à sa manière : un texte de base tient un autre discours qu'un « texte supplémentaire » tant pour l'enseignant, déterminé à se rapporter sans cesse à ce texte (pour des explications de grammaire, donc, de langue, ou de civilisation) que pour l'élève qui perçoit ce texte comme « important », ou « pas trop important » d'après sa position dans l'organisation de son manuel. Comme argument supplémentaire, nous soulignons que certains manuels contiennent deux types de textes, planifiés ainsi par le programme officiel : texte A et texte B. Pour des spécialisations comme celles technologiques, les textes B représentaient des éléments d'étude individuelle, réalisés ou non, donc au choix de l'enseignant ou de l'apprenant.

Nous travaillons donc avec les manuels roumains de FLE et avec les discours qui s'en dégagent, tout en tenant compte de l'impact de ces discours sur les récepteurs — élèves. Une observation générale suite à la lecture d'un manuel roumain de FLE utilisé en classe de langue étrangère a attiré notre attention : un fragment de texte extrait d'une œuvre littéraire subit des transformations (attribuables à l'auteur du manuel). C'est le cas de *Tartarin de Tarascon*, par Alphonse Daudet, dont un extrait apparaît comme texte de base (Xème, EDP, 1966 et XIIème, EDP, 1989)<sup>9</sup>, mais aussi comme support pour l'explication d'un fait grammatical (XIème, Humanitas Educațional, 2008). *Le Petit Prince*, Antoine de Saint-Exupéry représente un autre exemple de fragment de texte littéraire qui se retrouve dans les manuels roumains de FLE en tant que texte de base dans la structure d'une leçon/unité (XIIème, EDP, 1989, Cavaliotti, VIIIème, 2014 et XIème, EDP, 1996), lecture supplémentaire (VIème, Humanitas Educațional, 2002 et VIIème, Cavaliotti, 1999), ainsi que fragment de texte littéraire pour l'explication d'un fait grammatical (VIIIème, Cavaliotti, 2014). Ces deux exemples soutiennent ce que nous venons de dire : l'importance accordée à

---

<sup>9</sup> Nous invitons le lecteur d'aller à la Liste des manuels avec leurs abréviations qui se trouve à la page 215. Les abréviations s'interprètent ainsi : les chiffres romains : la classe pour laquelle est utilisé le manuel, ensuite la maison d'édition et l'année de l'apparition et, selon le cas, la page.

un texte, la considération qu'on lui réserve découlent (entre autres) de la position du texte en question.

Il faut accepter sans réserve que la conception d'un manuel se soumette à une loi générale, évidemment sous des impératifs pédagogiques : le texte, quelle que soit sa nature, littéraire ou non, doit être adapté à l'âge des élèves, à leur niveau de connaissances et de compréhension du monde, aux objectifs visés par la construction des grandes lignes de l'éducation des jeunes appartenant à une époque historique bien précise. Donc, notre question principale de recherche tourne autour du rôle du texte littéraire dans le milieu scolaire en rapport direct avec un acteur du domaine : l'élève et sa formation en tant que membre d'une société. Plus concrètement, ayant constaté qu'un fragment de texte littéraire, proposé par un concepteur de manuel, a subi des transformations, nous formulons l'hypothèse que les modifications opérées dépassent le niveau textuel et que ces changements visent plusieurs domaines : celui de la textualité, de la didactique et de l'idéologie. Le niveau de la textualité<sup>10</sup> concerne les principales opérations textuelles (enlèvement, ajout) et leur résultat, celui de la didactique — les critères pour la construction des séquences didactiques adaptées à l'élève et celui de l'idéologie — l'attitude envers l'orientation politique du pouvoir. Cette attitude peut avoir des formes implicites ou explicites. La constatation de ces multiples transformations génère plusieurs questions secondaires : Quelle est la situation de l'énonciation littéraire transposée dans la classe de FLE ? Quel pont énonciatif se crée entre la situation d'énonciation initiale (l'œuvre en contexte hors école) et celle créée dans la classe de langue ? Qu'est-ce qui change ? Qui est-ce qui s'efface ? Quel type d'opérations lui sont appliquées (ajouts, réduction, reformulation, suppression) ? Est-ce que l'orientation politique d'un pays y intervient ? Quel est le rôle du texte littéraire des manuels roumains de FLE ? Est-ce que le choix de tel ou tel petit morceau de texte littéraire peut influencer la formation des représentations des jeunes apprenants (Roumains ou d'ailleurs) sur un écrivain ou sur son œuvre, son importance dans le champ littéraire et culturel ? Nous tentons donc d'apporter des réponses à toutes ces questions tout en analysant les faits rencontrés dans les manuels choisis comme corpus. Mais nous insistons sur le fait que les aspects didactiques proprement dits nous servent de contextualisation et que cette thèse ne se focalise pas uniquement sur les faits didactiques. Ce travail repose sur une analyse de corpus pour la constitution duquel nous

---

<sup>10</sup> Sens large : « enchaînement cohérent de phrases, manifestant une progression thématique, dotée avec un fort degré de cohésion ». Jean-Michel Adam (2005 : 23).

avons établi une collection d'une quarantaine de livres utilisés pendant plusieurs décennies (1924-2015) dans le milieu scolaire roumain.

Notre corpus est formé par 43 manuels de FLE dont cinq appartiennent à la période monarchique, 20 — à la période communiste et 18 — à celle démocratique. Comme l'indiquent ces chiffres, les manuels appartenant à la période communiste sont les plus nombreux tout en tenant compte qu'il s'agit d'une période très large de l'histoire politique roumaine (1947-1989 : la Roumanie communiste). Il faut préciser que la quantité de ce corpus, par périodes historiques, a été déterminée d'abord par la possibilité effective de trouver<sup>11</sup> ces livres de classe, mais surtout par la production même des manuels de FLE. Avant 1947, les concepteurs de manuels étaient en nombre réduit (on verra plus bas, le sous-chapitre 2.1.4 - les auteurs de manuels privilégiés par chaque époque), lors de la période communiste on utilisait « le manuel unique »—un seul manuel pour une série d'élèves (section sciences humaines), mais après la Révolution roumaine de 1989, on assiste à un développement rapide du marché des manuels, avec plusieurs offres et beaucoup de personnes impliquées dans cette activité.

La perspective que nous proposons se fonde, donc, sur l'analyse des discours littéraire<sup>12</sup>, didactique<sup>13</sup>, du manuel. Ce dernier est compris dans les termes de Corinne Cordier-Gauthier :

« Il est légitime de parler du « discours » du manuel dans la mesure où ce dernier est constitué d'un ensemble de textes, très disparates certes, mais dont la vocation sociale clairement affichée est de servir d'outil d'enseignement/apprentissage. Si, d'emblée, le manuel scolaire se range dans la catégorie des discours didactiques, encore faut-il repérer les éléments distincts de ce discours avant de pouvoir en faire la description. » (2002, en ligne)

---

<sup>11</sup> Une attitude unanime par rapport au passé a déterminé, après l'instauration du régime de gauche, la destruction des livres appartenant au régime monarchique. On raconte l'histoire des piles de livres « bourgeois », donc nocifs, brûlés en pleine rue, comme exemple de « punition du mal ». L'élan démocratique instauré après la Révolution de 1989 a libéré les étagères des bibliothèques scolaires de manuels communistes, toujours comme pour « punir le mal ». Devant cette situation presque généralisée, il nous reste les visites dans les grandes bibliothèques du pays et les collections privées. Comme la nôtre d'ailleurs.

<sup>12</sup> Le discours littéraire est lié au fait littéraire qui, à son tour, est lié à la littérature, comme activité – telle est en résumé le trajet de la définition du discours littéraire donnée par Dominique Maingueneau en 1970 et reprise en 2004 « « [...] considérer le fait littéraire comme “discours”, [...] c'est restituer les œuvres aux espaces qui les rendent possibles, où elles sont produites, évaluées, gérées » (2004 : 34)

<sup>13</sup> Les discours didactiques « ce sont des discours produits dans des institutions de formation ou dans une situation institutionnelle d'enseignement, dans laquelle les interactions sont liées par un contrat didactique constitutif de cette situation de communication, et gérant un certain nombre de contraintes discursives particulières » (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 183)

Le support de ces discours est varié : manuels, programmes officiels, Décisions du Ministère de l'Enseignement, toute sorte de documents officiels. Mais l'analyse privilégiera les manuels et leurs discours.

Un mot est à dire sur le point temporel d'origine de l'intervalle choisie : 1924. En fait c'est le manuel d'Elena Rădulescu Pogoneanu pris comme frontière, et cela parce que nous avons estimé qu'elle a donné les livres de classe les plus ancrés dans les tendances de l'époque, les plus modernes pour leur temps. Le critère est subjectif, aucun doute, mais nous l'avons estimé comme correct.

L'intervalle temporel choisi s'avère, d'après nous, suffisamment large pour assurer une étude sinon exhaustive, au moins pertinente de l'enseignement du français en Roumanie et pour indiquer les changements d'optique didactique dus aux bouleversements politiques que cet espace de temps contient. La reconstruction de ce réseau interactif formé autour des discours de l'enseignement et sur l'enseignement (tenus en Roumanie pendant plus d'un demi-siècle) va offrir non seulement une image de la manière de construction du discours à l'intérieur d'une institution vitale pour la société (l'École), mais aussi une image de la manière dans laquelle les décideurs politiques des pays convoquent/influencent/modifient/convertissent selon leur propre bénéfice les œuvres littéraires créées dans un autre espace de langue et de civilisation, celui francophone.

Ce travail se réalise sous la forme d'une étude comparative avec un fort accent sur la mise en parallèle des trois catégories de manuels (manuels appartenant à la période monarchique, à la période communiste et ceux qui appartiennent à la période démocratique). L'approche quantitative nous permet de mettre en évidence les faits observables qui s'y trouvent. Les témoignages des professeurs (en exercice ou à la retraite) qui ont vécu plusieurs années dans le champ de l'École nous ont permis de compléter les réflexions et d'affiner les résultats.

En ce qui concerne l'organisation de notre travail, il se réalise en cinq parties et se fixe autour de quelques pivots théoriques : « littérature », « texte », « avant-texte », « prétexte », « enseignement de la littérature » et « discours des manuels ». Il contient deux axes principaux : un axe linguistique, basé sur les concepts « texte », « avant-texte », « prétexte » et un axe à visée didactique dont les points de repère sont « littérature » et « enseignement de la littérature dans les parcours FLE ».

Dans un premier temps, nous proposons une description de la construction des manuels pour fixer la place et le rôle de la littérature<sup>14</sup> en fonction des méthodologies qui gouvernent/ont gouverné l'enseignement en Roumanie. La méthode dominante est ici la comparaison. Ensuite, l'analyse du discours littéraire de l'œuvre soumise à l'étude par le manuel en tant que base de réflexion pour dégager la forme d'« avant-texte », comparable avec la forme du texte littéraire proposée par le manuel. Le (ou les) point(s) de vue institué(s)/distingué(s) donneront l'occasion à introduire la notion d'« effacement énonciatif » qui permet une articulation discursive entre les différentes sources énonciatives intervenant dans le discours des manuels. D'abord, cette distinction nous semble possible étant donné la complexité du manuel et ensuite, elle nous semble pertinente pour montrer en quelle mesure le point de vue du concepteur du manuel coïncide avec ceux des auteurs des textes littéraires proposés à l'étude. Finalement, l'analyse de l'influence du facteur politique sur la sélection, l'organisation et la présentation des textes littéraires devant les élèves ainsi que les rôles des textes littéraires dans les manuels constituent deux points importants dans l'argumentation que nous avons conçue pour confirmer l'hypothèse. Il faut rappeler que dans ce positionnement politique du concepteur nous voyons son discours comme un « ensemble des énoncés effectivement tenus à partir de cette position » (Maingueneau, 2009b : 45).

En ce qui concerne l'axe didactique, il est basé surtout sur une perspective binaire pour le temps présent. D'abord, notre analyse se fonde sur les manuels et ensuite sur les témoignages des enseignants qui ont traversé soit les deux périodes, communiste et démocratique, soit seulement la dernière, soit sur les documents officiels qui régissent à la conception des manuels. En fait, nous essaierons à l'aide des témoignages des enseignants roumains de FLE de valider (ou non) les faits rencontrés dans les manuels que nous analysons en insistant sur la présentation et l'emploi du texte littéraire en FLE (utilité pour l'élève/représentativité de l'œuvre suite à la fragmentation, intention d'insister sur un certain message, dégagée des fragments retenus, etc.)

Les deux axes (linguistique et didactique) sont traversés par « prétexte »—mot utilisé dans cette étude avec ses deux sens déjà exposés. Cette démarche nous permet d'opérer une diminution de distance entre « énonciation » et interprétation », dans le sens de François Rastier :

---

<sup>14</sup> Concept large qui couvre : « Connaissance des lettres, culture générale » ; « Usage esthétique du langage écrit. » ; « Ensemble des productions intellectuelles qui se lisent, qui s'écoutent » (selon TLFi, <<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3593047155>>, page consultée le 24.09.2018.

« La complémentarité de l'énonciation et de l'interprétation, et pour chacune d'elle, de la rétrospection et de l'anticipation, permet évidemment de relativiser les oppositions sommaires entre la connaissance et l'action, la contemplation et la pratique, le langage et les actes » (2001 : 50)

Revenant à notre parcours de recherche, il se tisse à partir d'un jeu de mots : texte-prétexte/pré-texte, ou « prétexte » se prête à une double interprétation. D'abord, conformément au Trésor de la Langue Française (version informatisée) le prétexte est une :

« A.—Raison alléguée pour justifier un dessein, un acte, un comportement (synonyme *allégation, argument, motif*), pour dissimuler la vraie cause d'une action ou pour refuser quelque chose [...], B.—Occasion permettant de faire, de dire quelque chose. [...] »

Dans une autre interprétation, de la perspective génétique, le « prétexte » sous une meilleure forme orthographique « pré-texte » est un texte, une forme d'un texte avant la forme finie de ce même texte. Le pré-texte est en fait un « avant-texte ». Nous allons utiliser ce concept pour observer les fragments textuels retenus par les concepteurs du manuel en comparant ces fragments avec l'œuvre (texte fini) et en observant ce qui a été éloigné ou retenu.

À ce titre, la finalité consiste en une étude des transformations subies par ce rôle lors du passage d'une période historique à une autre, lors des changements sociopolitiques (par exemple ceux de la société roumaine au cours d'une période de plus d'un demi-siècle de 1924 à 2015) et des ajustements des missions de la littérature aux transformations du monde et au besoin d'assurer une formation des apprenants en concordance avec l'orientation politique. Les documents officiels élaborés par le Ministère de l'Enseignement, tiennent compte (nous évoquons les deux dernières décennies) des documents européens dans le domaine, situation observable surtout après l'entrée de la Roumanie dans l'Union européenne. Il est à souligner encore que les manuels reflètent ces périodes et donnent des informations non seulement sur l'école, mais aussi sur l'évolution de la société, plus particulièrement sur l'ensemble de la société roumaine.

Quantitativement, le corpus se présente ainsi :



Nous pouvons déjà tracer les compartiments qui serviront aux analyses ultérieures. D'abord il faut observer que peu de situations relèvent le fait qu'une œuvre littéraire a été choisie par plusieurs concepteurs appartenant aux trois époques. Le tableau suivant met en évidence que ce n'est que le cas de Victor Hugo et d'Anatole France.

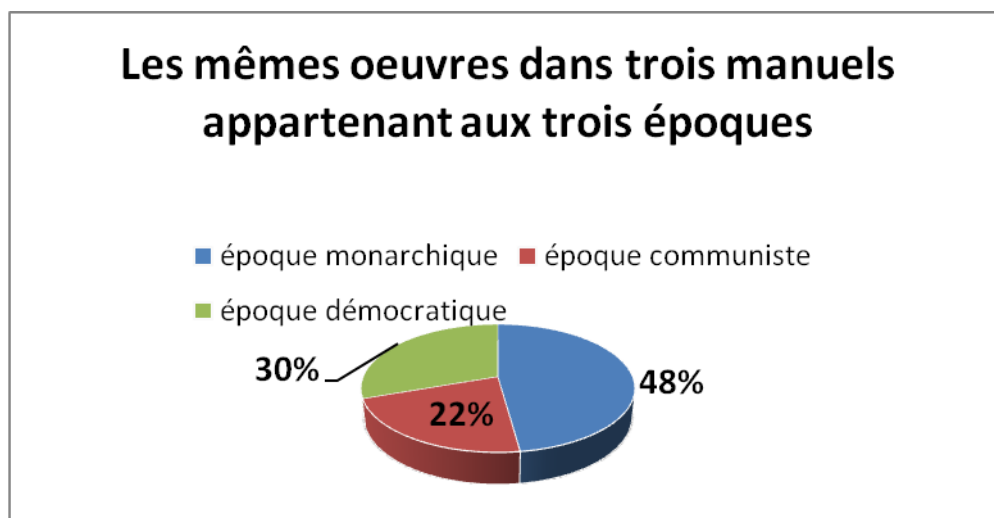
**Tableau 1. La même œuvre dans trois manuels appartenant aux trois époques.**

Auteur/Titre de l'œuvre (original)	Époque monarchique	Époque communiste	Époque démocratique
	Manuel/intitulé du fragment	Manuel/intitulé du fragment	Manuel/intitulé du fragment
<b>Victor Hugo.</b> <i>Les Misérables</i>	IIIème, Gh. Mecu, 1943, p. 125-133, <i>Cosette et le seau d'eau, Cosette et la Thénardier, La poupée de Cosette.</i> (9 pages, 260 lignes)	XIème, EDP, 1966, p.93-95, <i>Cosette va chercher de l'eau.</i> (3 pages, 30 lignes)	IXème, EDP, 1991, p. 121, <i>Gavroche le gamin de Paris.</i> (une page, 19 lignes)  Vème, L1, CVL, 2005, p. 61, <i>Du temps où il n'y avait pas de téléphone.</i> (une page, 23 lignes)  VIIIème, L1, CVL, 2007, p. 39, <i>Cosette.</i> (une page, 11 lignes)  XIIème, AKD Art, 2007, p. 53, <i>La mort de Gavroche.</i> (une page, 7 lignes)  XIème, L1, HUM. ED., 2008, p. 101, <i>Cosette.</i> (une page, 4 lignes)  IXème, SIGMA, 1999, p. 84, <i>Tendresse... premiers frissons... [Cosette et Jean Valjean ; Marius et Cosette]</i> (une page, 19 lignes)
<b>Anatole France.</b> <i>Pierre Nozière</i>	IVème secondaire, SOCEC&Comp., 1924, p. 68, <i>Vie de Paris. La Seine et la rive gauche.</i> (une page, 4 lignes)  p. 195-196 <i>La bénédiction d'un bateau</i> (2 pages, 37 lignes)	IIIème année, EDP, 1989, p. 105-106, <i>À travers les champs.</i> (2 pages, 20 lignes)	Vème, L1, CVL, 2005, p. 31, <i>L'école</i> (une page, 28 lignes)
	11 pages	5 pages	7 pages

Une comparaison entre les trois rubriques correspondant aux trois périodes historiques nous fait observer le nombre plus grand de pages proposées par les manuels de la période monarchique, mais il faut tenir compte de la conception des auteurs des manuels qui préféraient les textes plus longs même organisés pour plusieurs leçons avec des mentions

« suite » ou « à suivre ». Cette situation n'est pas enregistrée dans les livres de classe plus récents où l'organisation fragmentée domine.

Quantitativement la situation se présente comme suit



Corrélés au tableau, ces chiffres donnent aussi des détails sur la place et l'importance que l'on accorde au texte littéraire lors de ces trois époques. Mais ce qui est déjà à souligner c'est la quantité du texte, sa longueur : si les manuels de l'époque démocratique se limitent à une page (le format typographique est en général A4) ; les manuels de l'époque monarchique (toujours en format typographique A4) proposent des textes plus longs et des lectures plus consistantes. Dans l'optique des concepteurs du manuel de l'époque monarchique, une œuvre est mieux saisie, comprise et, au fond, a un impact plus grand sur le public d'élèves si le texte est plus long et, nous allons voir, sans trop de modifications par rapport à son original.

Mais la situation la plus rencontrée est celle d'une même œuvre proposée à l'étude dans des manuels de deux époques différentes, comme on peut constater plus bas :

**Tableau 2. La même œuvre dans deux manuels appartenant à deux époques.**

Auteur/Titre de l'œuvre (original)	Époque monarchique	Époque communiste	Époque démocratique
	Manuel/intitulé du fragment	Manuel/intitulé du fragment	Manuel/intitulé du fragment
<b>La Fontaine.</b> <i>Le loup et l'agneau</i>	IVème secondaire, SOCEC&Comp., 1924, pp. 38-39, <i>LE LOUP ET L'AGNEAU</i> . (2 pages,	Xème, EDP, 1956, pp. 40 — 41, <i>LE LOUP ET L'AGNEAU</i> . (2 pages, 29 lignes)	
		Xème, EDP, 1964, pp. 98 — 99,	



	29 lignes)	<i>Le loup et l'agneau.</i> (2 pages, 29 lignes)	
<b>La Fontaine.</b> <i>Le coche et la mouche</i>	IVème secondaire, SOCEC&Comp., 1924, p. 178, <i>LE COCHE ET LA MOUCHE.</i> (une page, 32 lignes)	Xème, EDP, 1966, pp. 71 — 72, <i>LE COCHE ET LA MOUCHE.</i> (2 pages, 32 lignes)  XIème, EDP, 1966, pp. 66-67, <i>LE COCHE ET LA MOUCHE.</i> (2 pages, 32 lignes)	
<b>La Fontaine.</b> <i>Le coq et le renard</i>		Xème, EDP, 1964, p. 132, <i>LE COQ ET LE RENARD.</i> (une page, 32 lignes)  VIème, EDP, 1968, p. 41. <i>Le chien, le coq et le renard.</i> (une page, 18 lignes)	VIIIème, EDP, 1998, p. 152, <i>Le coq et le renard.</i> (une page, 41 lignes)
<b>Victor Hugo.</b> <i>Les Misérables</i>	IIIème, Gh. Mecu, 1943, p. 125-133, <i>Cosette et le seau d'eau, Cosette et la Thénardier, La poupée de Cosette.</i> (9 pages, 260 lignes)	XIème, EDP, 1966, p.93-95, <i>Cosette va chercher de l'eau.</i> (3 pages, 30 lignes)	IXème, EDP, 1991, p. 121, <i>Gavroche le gamin de Paris.</i> (une page, 19 lignes)  Vème, L1, CVL, 2005, p. 61, <i>Du temps où il n'y avait pas de téléphone.</i> (une page, 23 lignes)  VIIIème, L1, CVL, 2007, p. 39, <i>Cosette.</i> (une page, 11 lignes)  XIIème, AKD Art, 2007, p. 53, <i>La mort de Gavroche.</i> (une page, 7 lignes)  XIème, L1, HUM. ED., 2008, p. 101, <i>Cosette.</i> (une page, 4 lignes)  IXème, SIGMA, 1999, p. 84, <i>Tendresse... premiers frissons... [Cosette et Jean Valjean ; Marius et Cosette]</i> (une page, 19 lignes)
<b>Victor Hugo.</b> <i>Saison des semailles. Le soir</i>	IVème secondaire, SOCEC&Comp., 1924, pp. 55-56, <i>Le semeur.</i> (2 pages, 20 lignes)	Xème, EDP, 1956, pp. 3-4, <i>Le semeur.</i> (2 pages, 20 lignes)	
<b>Anatole France.</b> <i>Pierre</i>	IVème secondaire, SOCEC&Comp., 1924, p. 68, <i>Vie de</i>	IIIème année, EDP, 1989, p. 105-106, <i>À travers les champs.</i> (2 pages, 20 lignes)	Vème, L1, CVL, 2005, p. 31, <i>L'école</i> (une page, 28 lignes)

<i>Nozière</i>	<i>Paris. La Seine et la rive gauche.</i> (une page, 4 lignes) p. 195-196 <i>La bénédiction d'un bateau</i> (2 pages, 37 lignes)		
<b>Anatole France.</b> <i>Monsieur Bergeret à Paris</i>	IVème secondaire, SOCEC&Comp., 1924, pp. 71-72, <i>Riquet</i> . (2 pages, 51 lignes)	IXème, EDP, 1961, p. 96-97, <i>La bienfaisance universelle</i> . (2 pages, 35 lignes)  XIème, EDP, 1966, p. 154-155, <i>La bienfaisance universelle</i> . (2 pages, 35 lignes)	
<b>Anatole France.</b> <i>Le crime de Sylvestre Bonnard</i>		Xème, EDP, 1956, p. 51 — 52, <i>Le matin à Paris sur les quais de la Seine</i> . (2 pages, 40 lignes)  XIème, EDP, 1976, p. 11, <i>Sur les quais de la Seine</i> . (une page, 36 lignes)	XIème, L1, CORINT, 2006, p. 69, <i>Un regard ému sur la Seine</i> (une page, 21 lignes)
<b>Antoine de Saint-Exupéry.</b> <i>Terre des hommes</i>		VIIème, EDP, 1971, p. 134, <i>Dans le désert</i> . (une page, 22 lignes)  XIème, EDP, 1976, pp. 80-83, <i>En plein désert</i> . (3 pages, 77 lignes)  IVème année, EDP, 1989, p. 246-247, <i>Être homme, c'est être responsable</i> . (2 pages, 14 lignes)	VIIIème, EDP, 1998, pp. 126-127, <i>Être homme, c'est être responsable</i> . (2 pages, 14 lignes)  VIIIème, L1, CVL, 2007, p. 83, <i>C'était mon tour...</i> (une page, 30 lignes)  VIIème, L2, CVL, 2015, p. 61, <i>Guillaumet est sauvé</i> (une page, 16 lignes)
<b>Antoine de Saint-Exupéry.</b> <i>Le Petit Prince</i>		IVème année, EDP, 1989, pp. 181-182, <i>Une fontaine dans le désert</i> . (2 pages, 20 lignes)	IXème, EDP, 1991, pp. 111-112, <i>Le Petit Prince</i> . (2 pages, 22 lignes)  VIIIème, EDP, 1998, pp.60 — 61, <i>Une fontaine dans le désert</i> . (2 pages, 18 lignes)  VIIème, L1, CVL, 1999, p. 97, <i>Apprivoise-moi...</i> (une page, 31 lignes)  IXème, L1, CORINT, 2001, p. 40, <i>On ne voit bien qu'avec le cœur</i> . (une page, 22 lignes)  VIème, HUM. ED., 2002, p.

			<p>122, <i>Le Petit Prince</i>. (une page, 11 lignes)</p> <p>VIIIème, L1, CVL, 2007, p. 39, <i>Le Petit Prince</i>. (une page, 13 lignes)</p> <p>VIIIème, L2, CVL, 2014, p. 15, <i>Un ami, c'est merveilleux...</i> (une page, 22 lignes)</p> <p>p. 61, <i>Le voyage du Petit Prince</i>. (une page, 42 lignes)</p> <p>p. 94, <i>Le Petit Prince</i>. (une page, 6 lignes)</p> <p>IXème, SIGMA, 1999, p. 42, <i>Le Petit Prince se lie d'amitié avec le renard</i>. (une page, 27 lignes)</p> <p>p. 68, <i>Une fontaine dans le désert</i>. (une page, 25 lignes)</p>
<b>Albert Camus.</b> <i>La Peste.</i>		<p>XIème, EDP, 1976, pp. 87-88, <i>Cette histoire nous concerne tous...</i> (2 pages, 50 lignes)</p> <p>XIème, EDP, 1977, pp. 111-112, <i>Cette histoire nous concerne tous...</i> (2 pages, 50 lignes)</p>	<p>XIème, L1, CORINT, 2006, p. 56, <i>La maladie venait de les oublier</i>. (une page, 40 lignes)</p> <p>p. 62, <i>La Peste</i>. (une page, 4 lignes)</p>
<b>Alphonse Daudet.</b> <i>Aventures prodigieuses de Tartarin de Tarascon</i>		<p>Xème, EDP, 1966, pp. 65 — 66, <i>Tartarin de Tarascon, tuer de lions</i>. (2 pages, 52 lignes)</p> <p>IIIème année, EDP, 1989, p. 162, <i>Les chasseurs de casquettes</i>. (une page, 18 lignes)</p>	<p>VIIIème, EDP, 1998, p. 41, <i>Les chasseurs de casquettes</i>. (une page, 16 lignes)</p> <p>p. 97, <i>La terrible entrevue</i>. (une page, 15 lignes)</p> <p>XIème, L1, HUM. ED., 2008, p. 46, <i>Tartarin de Tarascon</i>. (une page, 5 lignes)</p> <p>VIIIème, L2, CVL, 2014, p. 98, <i>Tartarin sur les Alpes</i>. (une page, 15 lignes)</p>
<b>Jacques Prévert.</b> <i>Pour faire le portrait d'un oiseau</i>		<p>Xème, EDP, 1966, pp. 189 — 190, <i>Pour faire le portrait d'un oiseau</i>. (2 pages, 45 lignes)</p> <p>IVème année, EDP, 1989, pp. 260-261, <i>Pour faire le portrait d'un oiseau</i>. (2 pages, 21 lignes)</p>	<p>VIIIème, EDP, 1998, pp. 140-141, <i>Pour faire le portrait d'un oiseau</i>. (2 pages, 21 lignes)</p>
<b>Jacques</b>		IXème, EDP, 1968, p. 37,	VIIIème, L1, CVL, 2007, p.

<b>Prévert.</b> <i>Chanson de la Seine</i>		<i>Chanson de la Seine.</i> (une page, 14 lignes)	19, <i>Chanson de la Seine</i> (une page, 20 lignes)  IXème, SIGMA, 1999, p. 55, <i>Chanson de la Seine.</i> (une page, 14 lignes)
<b>Jacques Prévert.</b> <i>Page d'écriture.</i>		Ier, EDP, 1974, p. 116, <i>Page d'écriture.</i> (une page, 17 lignes)	IXème, EDP, 1991, pp. 24-25, <i>Page d'écriture.</i> (2 pages, 51 lignes)
<b>Jacques Prévert.</b> <i>Le cancre.</i>		VIIIème, EDP, 1972, p. 12, <i>Le cancre.</i> (une page, 17 lignes)	IXème, L1, CORINT, 2001, p. 66, <i>Le cancre.</i> (une page, 17 lignes)  VIème, Hum. Ed, 2002, p.117, <i>Le cancre.</i> (une page, 17 lignes)
<b>Total</b>	17 pages	43 pages	39 pages

Un petit commentaire est encore à faire. Il concerne la quantité de textes. Pour les manuels de l'époque démocratique, ce texte est quelquefois coupé par des images (dessins, photos, reproductions de tableau) ce qui allonge artificiellement l'espace textuel. L'interprétation que nous donnons au mot « coupé » tient tout simplement de l'organisation graphique de la page, mais c'est vrai que cette fragmentation est conçue par les concepteurs des manuels comme une source supplémentaire d'information, comme des trajets typographiques pour éclaircir le texte. Chaque texte (littéraire ou non littéraire) est accompagné par une image révélatrice pour son contenu ou pour son époque, ou par des rubriques sous la forme des tableaux contenant le vocabulaire, le questionnaire ou des aspects grammaticaux.

Le nombre de pages enregistrées par nous laisse la place à une constatation : il semble être réduit pour l'époque monarchique, mais le calcul des pourcentages offre la situation suivante : la quantité de texte d'une même œuvre qui apparaît dans deux manuels de deux époques différentes représente un pourcentage de 0,60 % pour l'époque monarchique, 0,89 % pour l'époque communiste et 0,60 % pour l'époque démocratique. Cela par rapport au nombre de pages (mentionné plus haut) des manuels du corpus.

### **État actuel des recherches dans le domaine. Notre parcours argumentatif**

Le rapport entre « langue » et « littérature » dans l'étude de la littérature fait depuis un certain temps l'objet d'intenses réflexions avec une prédilection, fortement argumentée en faveur de l'un et de l'autre. Des voix se sont manifestées, surtout avec l'essor des sciences du

langage et des études du discours, le « tournant discursif » (Maingueneau, 2000, en ligne) n'est plus un beau syntagme, mais une réalité déjà incontournable pour la recherche, car comme déclare le linguiste dans l'incipit de son article :

« Réfléchir sur les relations entre linguistique et littérature est aujourd'hui difficile dans la mesure où les pratiques des enseignants, mais aussi des chercheurs, associent - souvent de manière incontrôlée - trois « couches » historiques : la stylistique, le structuralisme et les courants pragmatiques et énonciatifs, qui mettent en avant la notion de « discours ». »

Ce qu'il nomme « âge de la stylistique », la période étendue jusqu'aux années 1960, avec des « atomiste » ou celle d'après, la période « organique, étroitement liée à l'esthétique romantique »<sup>15</sup> (2000, en ligne) ont traversé aussi l'enseignement de la littérature dans l'espace roumain du français langue étrangère. L'étape suivante réalise un changement notoire : la linguistique devient une base consolidée déjà dans l'étude de la littérature et cela sous les auspices du structuralisme :

« Les promoteurs du structuralisme entendaient en effet prendre appui sur les progrès de la linguistique pour élaborer une véritable science du texte littéraire : au lieu de se contenter de puiser dans un stock traditionnel de notions grammaticales, il s'agissait pour eux de conférer à la linguistique un rôle véritablement heuristique » (*ibidem.*)

En Roumanie, cette modification n'est pas immédiatement visible dans le contenu des manuels, les parties consacrées à la littérature sont sous forme d'étude des textes littéraires, peut-être parce que la rapidité avec laquelle s'opèrent les changements des programmes et des manuels n'est pas spectaculaire. Les témoignages des enseignants en exercice à l'époque et l'observation des manuels de la période 1960-1970 le montrent avec évidence. Dans les séquences consacrées à la grammaire, au système linguistique en général, cette tendance structuraliste est, par contre, bien manifeste.

Marie-Anne Paveau insiste sur le traitement de l'analyse des textes littéraires en contexte didactique (2012, en ligne) et nous pensons, comme elle d'ailleurs, que « Traiter l'analyse linguistique du texte littéraire tout court ne soulève évidemment pas les mêmes enjeux » (*ibidem.*) que le traitement de cette analyse en classe. Nous ajoutons même que dans une classe de FLE les choses se compliquent encore plus et l'analyse (ou l'approfondissement, le traitement, l'étude tout court) de tout texte littéraire s'oriente vers un parcours sinon simplifié, au moins avec peu de barrières de compréhension (lexicale,

---

<sup>15</sup> Le parcours tracé par D. Maingueneau était expliqué ainsi : « L'œuvre littéraire y est conçue comme l'expression de la conscience d'un Sujet, l'écrivain, qui "exprime" à travers son œuvre une "vision du monde" personnelle. Étudier une œuvre consiste donc à remonter de cette œuvre vers la conscience qui la fonde. » (*idem.*)

grammaticale, pragmatique et surtout culturelle). C'est ici un segment, un composant de notre décision d'aborder ce sujet — le traitement du texte littéraire. La décision a été également renforcée par la constatation rapide que le texte littéraire d'une œuvre est présent dans le manuel de FLE sous une forme bien modifiée, que ce qui se trouve « là » n'est pas toujours confirmé avec ce qui se trouve « ici ».

Cette thèse porte, comme déjà mentionné, sur l'analyse des discours des manuels roumains de FLE et se dirige vers l'étude des finalités des textes littéraires étudiés en classe de FLE. Les points principaux qui soutiennent l'analyse se situent au niveau de « littérature en classe de FLE » et « texte », ce dernier avec ses corrélats : « prétexte » ou « pré-texte », le tout vu sous un angle discursif, respectivement le discours des manuels. Une remarque est à faire : nous mentionnons plusieurs fois la situation des textes non littéraires, mais la focalisation de la thèse ne porte pas sur eux. Evoqués, ils le sont uniquement pour servir de base comparative (faible quelquefois, c'est vrai, mais illustrative).

Sur la littérature en classe de FLE, on a beaucoup écrit, mais de la perspective didactique qui vise directement l'enseigné ou l'acte d'enseigner et non pas sous la perspective qui touche le parcours d'un texte pour devenir « texte proposé à l'étude dans un manuel », c'est-à-dire, non pas sous un angle visant les opérations génétiques. Emmanuel Fraisse (2002 : 36) attire l'attention sur trois aspects<sup>16</sup> concernant l'enseignement de la littérature : le premier fait référence à l'idée de valeur, le deuxième met en évidence le rapport qui s'établit entre la littérature et l'identité nationale et, dernièrement, le troisième insiste sur le caractère éducatif de cet objet d'étude.

Dans cet ordre d'idée, nous insistons sur la place occupée par le texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère tout en tenant compte que la littérature est vue comme « un outil d'éducation » qui est étroitement lié aux valeurs et à l'identité nationale. Roland Barthes (1984 : 444), faisant référence à l'œuvre littéraire, compare celle-ci à la science et affirme que :

« Ses contenus [de l'œuvre littéraire] sont ceux-là même de la science : il n'est certainement pas une seule matière scientifique qui n'ait été à un certain moment traitée par la littérature

---

<sup>16</sup> « La littérature est un objet et outil d'éducation et d'enseignement, puisqu'elle est dans le même temps intimement liée aux *valeurs*, à la langue et à son apprentissage et à la maîtrise des discours ; la relation particulièrement complexe qu'entretient la littérature, saisie comme objet et discipline d'enseignement, avec les *valeurs* et avec l'identité nationale et/ou linguistique ; la littérature se voit confier diverses fonctions, dont une des principales est de contribuer à éduquer les élèves en leur donnant à partager un certain nombre de références porteuses de valeurs ». (Fraisse 2002 : 36).

universelle : le monde de l'œuvre est un monde total, où tout le savoir (social, psychologique, historique) prend place, en sorte que la littérature a pour nous cette grande unité cosmogonique dont jouissaient les anciens Grecs, mais que l'état parcellaire de nos sciences nous refuse aujourd'hui. »

Cela nous autorise à croire que ce n'est que dans les textes littéraires que nous trouvons à la fois, synthétisés et schématisés, toutes les expériences humaines—tous les milieux sociaux et aussi des modes de vie appartenant à des périodes différentes, même si la littérature, par sa constitution, se fonde sur l'imaginaire et le cultive pleinement.

Toutefois, nous ne pouvons pas faire référence aux textes littéraires sans prendre en considération les critères de choix des concepteurs des manuels scolaires. Cette tâche (le choix) leur est imposée avec l'impératif de tenir compte des programmes officiels élaborés par le Ministère de l'Enseignement ; d'ici l'idée que ce choix est forcément restrictif puisque ce n'est pas possible de tout lire ou tout étudier et que le recourt aux modèles ou schémas est une obligation dans le parcours didactique. Insérer des fragments littéraires dans les manuels roumains de FLE « c'est toujours en permanence choisir, encore faut-il repérer entre quoi et quoi » (Bucheton, 2002 : 69) et n'oublions que ce choix se réalise « au nom des valeurs à transmettre et la diversité n'est permise que dans des limites infranchissables clairement marquées : la littérature *digne de ce nom* » (Delesalle, 1970 : 91). Plus précisément, ce que l'on enseigne à partir des observations faites sur la littérature a été nommé le « discours de l'école sur le texte » (Charles, 1978 : 140) et nous constatons que les fragments littéraires qui se trouvent dans les manuels de FLE ont suivi un processus de « sélection, réduction, calibrage et appareillage du texte en vue de l'usage pédagogique conforme, mise en morceaux choisis » (Goldenstein, 1983 : 4).

Dans la perspective de notre travail, le rôle du texte littéraire est lié à l'idée de « prétexte ». Nous utilisons ce terme avec une double interprétation, comme déjà mentionné plus haut : dans un premier temps, nous opérons un repositionnement : entré dans le domaine textuel sans le contenu sémantique qui l'attache à « brouillon », « manuscrits », « épreuve », l'avant-texte se rapproche d'un pré-texte, où « pré » a une valeur chronologique : l'idée d'une variante du texte de l'œuvre qui précède la variante proposée par le manuel se prête, pensons-nous, à cette interprétation de « pré » (prétexte), et, dans un second temps, le terme de « prétexte » est utilisé au sens d'intention.

Tout d'abord nous analysons le « pré-texte » des fragments littéraires (voir le chapitre no. 3) et puis nous nous orientons vers le « prétexte » au sens d'intention (voir le chapitre

no.4). Quant aux finalités des fragments littéraires, nous insisterons sur les finalités 1, 3 et 4<sup>17</sup> (exposées par Jean-Marc Defays et alii., 2014 : 32) qui mettent l'accent sur le texte littéraire en tant qu'outil facilitateur de l'accès à la culture de l'*Autre*. Ainsi, nous nous proposons d'analyser les textes littéraires des manuels roumains de FLE en tant que porte d'ouverture vers la culture de l'*Autre*, en illustrant le patrimoine culturel français et roumain y présent. Au sujet du « patrimoine », rappelons les mots de Jean-Maurice Rosier :

« La question du patrimoine ne se pose pas de la même manière pour l'ensemble des pays francophones où la France seule fait figure, aux yeux de certains, « de nation littéraire ». Ce problème de l'héritage est d'ailleurs plus matière de lycée que de collège et interfère dans les stratégies de lecture quand le dispositif scolaire remplace la lecture extensive par la lecture intensive et textuelle [...] » (2002 : 78)

Nous envisageons aussi la finalité 5 (selon la liste de Jean-Marc Defays et alii.2014 : 33)<sup>18</sup> que nous associons au choix des fragments littéraires qui sont vus en tant que sources éducatives pour les jeunes apprenants, futurs citoyens. Toutes les finalités contribuent à l'utilisation du texte littéraire dans la classe de FLE tout en tenant compte que

«[...] la littérature représente—sans parler encore de ses qualités intrinsèques—autant une source inépuisable d'informations pour les lecteurs que l'occasion pour eux de se former, d'exercer leur capacité à reconnaître ces vecteurs, à les interpréter, à les apprécier, à les combiner, pour qu'ils fassent sens au cours de leur lecture » (Defays, Delbart, Hammami, 2014 : 12).

Dans ce sens, nous adhérons pleinement à l'idée que le texte littéraire devient un texte didactique. En ce qui concerne l'analyse des fragments littéraires proposés comme « prétextes » pour la création d'autres textes, nous prenons en considération le fait qu'un texte littéraire devient un « modèle » dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Cette connotation vient d'Emmanuel Fraisse<sup>19</sup> et nous y adhérons pleinement.

D'autre part, dans le contexte actuel de l'enseignement/apprentissage de la langue littéraire, lorsqu'on se trouve devant un fragment littéraire, une première intention est de le regarder du point de vue de sa structure, de son organisation et aussi de son fonctionnement textuel, car « les manuels contemporains accordent une place prépondérante à l'observation formelle des textes littéraires comme préalable à l'interprétation et comme support à

---

<sup>17</sup> « Finalité 1 le texte littéraire donne accès à des multiples connaissances, tant culturelles que linguistiques.

Finalité 3 le texte littéraire permet de porter un nouveau regard sur l'*Autre* et sur soi.

Finalité 4 le texte littéraire offre la possibilité d'exercer le regard sur l'*Autre*. »

<sup>18</sup> Finalité 5 Le texte littéraire a un certain sens de la citoyenneté.

<sup>19</sup> « [...] c'est une des caractéristiques de l'enseignement que d'avoir longtemps accordé une part importante aux textes littéraires et de les avoir utilisés tout à la fois comme modèles, outil et objet de la formation des élèves ». (2012 : 35).



l'explication » (Langlade, 2002 :24). Une observation s'impose ici puisque nous avons constaté que dans les manuels de FLE de l'époque monarchique, les fragments littéraires étaient choisis comme des « modèles » pour suivre le parcours de l'histoire littéraire, alors que petit à petit l'accent a été mis sur les compétences à acquérir pour aboutir à une lecture approfondie, assidue, édifiante et surtout aisée des textes littéraires. Pour mieux comprendre ce fonctionnement, nous proposons le schéma ci-dessous d'où on conclut que la langue facilite l'accès à la littérature, littérature qui conduit l'apprenant vers l'activité d'écriture et dans ce contexte « le maître d'école sera un passeur vers la littérature, et vers les usages exigeants de l'écrit. C'est une responsabilité considérable » (Chabanne, 2002 : 41) :



L'exercice de création met l'apprenant dans la situation d'argumenter ses opinions par rapport à un fragment littéraire, car « la lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu et que si le texte offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve » (Iser, 1985 : 47).

En ce qui concerne la manière d'interpréter un texte, ce processus est décomposé en trois étapes par Antoine Compagnon (1979) : « la reconnaissance », « la compréhension » et « l'interprétation ». Nous empruntons ces trois étapes et nous les adaptons au travail autour du texte littéraire qui, dans un premier temps, doit être reconnu (les apprenants doivent avoir la capacité d'identifier le type de texte et ses traits définitoires), compris (à l'aide des questions proposées autour du texte support) et interprété (fait qui conduit vers l'action d'écriture).

D'un autre côté, Delesalle (1970 : 89) se pose la question si « les explications de textes ne peuvent-elles plus servir de prétexte à des questions sur la langue, tout en éduquant la sensibilité et le caractère ». Cette affirmation nous sert bien, car nous traitons un autre aspect visant le prétexte des textes littéraires, c'est-à-dire le texte littéraire comme initiation dans la culture de l'*Autre*, et cela parce que tout fragment littéraire présent dans un manuel scolaire est porteur de valeurs et fournisseur des informations sur la culture du pays en question.

Dans cet ordre d'idée, l'analyse des fragments littéraires proposés comme « modèles » d'écriture et ceux fonctionnant comme « entrée dans la culture de l'*Autre* », nous orientent vers l'affirmation de Canvat (2002 : 79) qui considère que « trois domaines de compétences communicationnelles apparaissent fondamentaux pour l'apprentissage de la littérature : la lecture, l'écriture et l'oral ». Ces trois compétences sont bien présentes dans les manuels interrogés, mais nous notons que la compétence orale n'est pas vraiment liée à cette analyse des fragments littéraires, mais surtout à la mise en pratique des dialogues qui ont comme point de départ des situations quotidiennes. Toutefois, les questionnaires qui visent la compréhension écrite d'un texte littéraire sont utilisés le plus souvent dans la classe de FLE comme exercice oral.

Cette manière d'observer les intentions des fragments littéraires nous place dans la zone de Roland Barthes (1970) pour qui « l'enjeu du travail littéraire (de la littérature comme travail), c'est de faire du lecteur, non plus un consommateur, mais un producteur de texte », le but étant non seulement celui de faire découvrir le plaisir de la lecture, mais d'inciter à l'activité d'écriture.

Quant à la perspective textuelle dans la classe de FLE, les recherches semblent ne pas trop insister sur l'angle de vue de la linguistique textuelle, même si l'orientation du CECRL va indubitablement dans cette direction. On parle ici du texte en tant que « séquence discursive<sup>20</sup> » (2001 : 15) et de « la relation entre stratégies, tâche et texte » (p. 19), aspect qui nous guidera vers une analyse des tâches proposées autour des fragments littéraires tout en tenant compte que « l'événement communicatif peut être considéré comme parler, écrire, écouter ou lire un texte » (p. 48).

Dans la partie consacrée à l'analyse du discours, nous nous focalisons sur ce qui est « dit » et ce qui est « non-dit », respectivement discours implicite (de situation) et discours explicite (autonome), distinction faite par Ducrot, Todorov (1972 :409)<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> « Est définie comme texte toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche ».

<sup>21</sup> « Deux directions de gravitation : l'une, où le langage est de *situation*, c'est-à-dire compte sur des éléments extralinguistiques de complément (langage pratique), l'autre, où le langage vise à constituer un tout aussi fermé que possible, avec tendance à se faire complet et précis, à user de mots-termes et de phrases-jugements (langage théorique ou de formulation) » (Ducrot, Todorov, 1972 : 409).

De la définition qu'ils donnent nous retenons deux aspects utiles à la présente analyse : le recours à l'extralinguistique pour le discours implicite (de situation), alors que le discours explicite (autonome) est basé sur des mots-termes et des phrases-jugements.

Une marque différenciatrice est enregistrée entre deux facettes de la notion d'énonciation appliquée dans le contexte d'enseignement/apprentissage. Elle est mise en évidence par Jean-Marc Defays : « (a) l'énonciation comme *objet d'apprentissage/enseignement*, (b) l'énonciation comme *moyen d'apprentissage/enseignement* » (2001 :208). L'auteur renvoie autant à la linguistique qu'à la didactique et à la psychologie cognitive pour l'inscription de ces deux niveaux. Le rapport énoncé-énonciation garde lui aussi des spécificités dans ce contexte. Les propos de Jean-Marc Defays synthétisent la situation :

« [...] l'énoncé - le produit d'une énonciation révolue ou le prétexte d'une énonciation à venir - reste malgré tout le support privilégié du travail de l'enseignant, quand bien même on l'envisage dans son contexte. L'énoncé est tangible, manipulable, transposable ; l'énonciation est multiple, diverse, confuse, souvent imprévisible avant son exécution, incontrôlable pendant, irrécupérable après. » (*ibidem*. p. 209)

Dans la présente étude, la notion d'« énonciation » se tient proche de la linguistique, mais ne peut nullement ignorer sa mise en œuvre dans la situation d'enseignement, de la classe, dans un contexte spécifique où faits réels et faits simulés sont mêlés sans aucune restriction.

Sur la trajectoire de cette recherche les étapes s'enchaînent — nous opérons d'abord un transfert : du domaine « critique génétique » qui l'a consacré, le terme « avant-texte » passe dans le domaine « linguistique textuelle<sup>22</sup> », là où celle-ci s'entrecroise avec « l'analyse du discours ». Cela signifie une position linguistique dans la lignée de la linguistique allemande (*Textanalyse*), Harald Weinrich (*Le temps*, Seuil, 1975), d'où le concept passe chez Plett (1975) et Titzmann (1977), puis chez R. Lafont et F Gardès-Madray (*Introduction à l'analyse textuelle*, 1976), puis la linguistique danoise (Lita Lundquist, *L'analyse textuelle. Méthode, exercices*, 1983), la théorie de Jean-Michel Adam (surtout son livre<sup>23</sup> publié en 2005, théorie centrée sur « l'analyse textuelle des discours », par laquelle l'auteur réalise une

---

<sup>22</sup> Une définition et en même temps une mise en perspective de la linguistique qui nous sert de support théorique est celle de Lita Lundquist : « La linguistique textuelle se conçoit, ainsi que la pragmatique d'ailleurs, comme un prolongement ou un élargissement de la linguistique traditionnelle, en ce sens qu'elle a introduit le texte dans le domaine des objets linguistiques (empiriques et théoriques), tout comme la pragmatique y avait introduit le contexte. » (1992 : 84).

<sup>23</sup> Jean-Michel Adam 2005, *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin, 234 p.

association entre la grammaire des textes et l'analyse des discours du point de vue stylistique), avec la nuance que Dominique Maingueneau (2012 : en ligne) donne à ce parcours théorique, nuance que nous nous essayons de faire nôtre et de nous positionner dans le troisième groupe d'analyses du discours envisagé par Maingueneau, groupe qui « inclut les chercheurs du champ des études de discours qui s'efforcent de maintenir un équilibre entre la réflexion sur le fonctionnement du discours et la compréhension de phénomènes d'ordre sociohistorique ou psychologique. » (*ibidem.*).

L'axe linguistique suppose une étude en diachronie où l'« avant-texte » devient le point central. C'est un terme utilisé en critique génétique, introduit par Jean Bellemin-Noël en 1972 dans *Le Texte et l'avant-texte : Les brouillons d'un poème de Milosz* que nous allons l'adapter afin de l'appliquer dans le domaine des discours didactiques.

Nous empruntons ce concept et l'adaptions pour l'appliquer au contexte scolaire, plus précisément aux textes littéraires proposés par les manuels scolaires pour le français langue étrangère utilisés (ou ayant été utilisés) en Roumanie. Ce choix est dicté par deux types de facteurs : objectifs et subjectifs. La première catégorie inclut le contexte sociopolitique dans lequel a évolué la Roumanie, contexte qui laisse une forte empreinte sur le contenu, la forme et la conception générale des manuels, la deuxième catégorie tient d'une décision personnelle, issue de l'amour pour le français et pour l'enseignement, en général, système dans lequel l'auteur de cette thèse a trouvé sa place sociale et humaine.

## CHAPITRE NO 1. FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

Ce premier chapitre met les bases théoriques de notre travail de recherche. Comme annoncé dans l'introduction, les concepts pivots autour desquels se tisse notre analyse sont : « texte », « prétexte », « avant-texte », « discours », « énonciateur », « effacement énonciatif ». Afin de pouvoir les intégrer dans notre analyse, nous prenons en considération le rapport qui s'établit entre ces concepts et les fragments littéraires présents dans les manuels qui forment notre corpus.

### 1.1. Texte et discours

Notre thèse a une hypothèse secondaire : le manuel roumain de FLE représente le principal support discursif dans la classe de langue, étant en même temps un modèle de langue, de construction textuelle, miroir d'une société<sup>24</sup>, guide dans l'éducation des jeunes. Dans ce sens, les nombreuses recherches concernant l'analyse du discours et la linguistique textuelle nous dirigent vers une différenciation de ces deux concepts avec lesquels nous opérons, c'est-à-dire « texte » et « discours », traités par nous de la perspective didactique.

Jean-Pierre Cuq propose une séparation claire entre le « texte » et le « discours », tout en considérant que :

« La notion de texte reste cependant de nature très grammaticale et formelle : les grammaires de texte sont censées analyser les règles de bonne formation du texte qui lui donnent sa cohésion. Il s'oppose alors au discours, notion plus pragmatique qui réunit le texte et son contexte et caractérise la qualité discursive par sa cohérence » (Cuq, 2003 : 236)

Par conséquent, nous mentionnons que le texte est envisagé comme un objet matériel et clos sur lui-même (nous nous situons dans l'approche de la « linguistique textuelle »), alors que le discours dépend d'un contexte sociohistorique bien défini (nous sommes alors dans l'« analyse du discours »).

Dans le contexte scolaire roumain, nous parlons d'un livre unique qui représente le principal support des activités déroulées dans la classe de langue— le manuel. Chaque fragment d'œuvre littéraire qui se trouve dans les manuels roumains de FLE est accompagné par des éléments paratextuels qui assurent la relation entre le texte et son environnement textuel (titres, sous-titres, périclèses, etc.) et puis entre le texte et ses lecteurs (les apprenants).

---

<sup>24</sup> Cette liste rappelle le thème d'un Colloque international qui a eu lieu à Craiova en 2016 sur le thème *Le manuel de langue étrangère : outil de son époque, révélateur de tension, objet d'étude, discours polyphonique*, dont les actes sont parus chez L'Harmattan, en 2019.

Dans la catégorie de « péritextes » nous rangeons donc, selon Gérard Genette, les éléments situés « autour du texte, dans l'espace du même volume » (1987 : 10).

Afin de pouvoir établir une liaison entre le texte comme support de l'apprentissage et son public (ici : les apprenants), le paratexte assure l'encadrement de ces textes. En plus, le paratexte les rend plus attirants devant les yeux des apprenants, plus fonctionnels. Le paratexte « parle », il tisse un discours complémentaire aux discours des textes. Selon Gérard Genette, ces stratégies bien spécifiques qui visent le paratexte des œuvres littéraires représentent

« ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public. Plus que d'une limite ou d'une frontière étanche, il s'agit ici d'un *seuil* (...) qui offre à tout un chacun la possibilité d'entrer, ou de rebrousser chemin » (Genette, 1987 : 7).

Il est facile donc d'observer que tous ces éléments paratextuels offrent des informations supplémentaires sur l'auteur et sur le contenu du fragment littéraire choisi comme support.

Nous remarquons aussi que, même si le morceau littéraire est extrait d'une œuvre dont le responsable est un auteur *primaire*<sup>25</sup>, les éléments paratextuels qui l'accompagnent ont comme responsable, dans la plupart des situations, l'*auteur secondaire*<sup>26</sup>. Et alors ces éléments paratextuels subissent des modifications plus ou moins évidentes. Par exemple, la relation qui s'établit entre le texte et son titre est un des éléments gérés par le concepteur du manuel dans le sens qu'il choisit, le plus souvent, de remplacer le titre original de l'œuvre par un titre destiné à résumer le fragment littéraire en question. Dans ce cas, le titre s'adresse principalement aux apprenants, car ils sont considérés comme des récepteurs peu instruits (mais en train de se former) dans ce processus de lecture et c'est pour cette raison que le titre devient « un identificateur au-delà de son rôle artistique » (Condei, 2003 : 61). Nous insérons quelques exemples :

- *Perrette et le pot au lait*, La Fontaine (VIème, EDP, 1968, p. 109) — titre original<sup>27</sup> : *La laitière et le pot au lait* ;
- *Le semeur*, Victor Hugo (IVème secondaire, SOCEC&Comp., 1924, p. 55 et Xème, EDP, 1956, p. 3) — titre original<sup>28</sup> : *Saison des semailles. Le soir* ;

---

<sup>25</sup> L'auteur au sens de « créateur de l'œuvre ».

<sup>26</sup> Dans ce cas, le concepteur du manuel. Les deux concepts « auteur primaire » et « auteur secondaire » seront travaillés dans le chapitre 4.3.1. *Autour du concept de « didactique génétique ».*

<sup>27</sup>Jean de la Fontaine, « La laitière et le pot au lait », en ligne : [https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/Poemes/jean\\_de\\_la\\_fontaine/la\\_laitiere\\_et\\_le\\_pot\\_au\\_lait2](https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/Poemes/jean_de_la_fontaine/la_laitiere_et_le_pot_au_lait2), page consultée le 21.01.2019.

<sup>28</sup>[https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/poemes/victor\\_hugo/saison\\_des\\_semailles\\_le\\_soir](https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/poemes/victor_hugo/saison_des_semailles_le_soir), page consultée le 21.01.2019.

- *Sur une barricade*, Victor Hugo (IX<sup>ème</sup>, EDP, 1968, p. 61) — titre original<sup>29</sup> : *Sur une barricade, au milieu des pavés* ;
- *Elle me regarda de ce regard suprême* (XII<sup>ème</sup>, L1, CORINT, 2007. p. 32) — titre original<sup>30</sup> : *Elle était déchaussée, elle était décoiffée*.

Suite à l'observation de ces quatre exemples, nous pouvons affirmer que la principale intention des concepteurs des manuels scolaires est la simplification des titres afin qu'ils soient en concordance avec le fragment littéraire proposé à l'étude, mieux dire qu'ils se comportent comme un élément de synthèse du morceau.

### 1.1.1. Autour du concept de texte

Dans la littérature de spécialité, le « texte » est analysé sous deux angles différents. Nous-mêmes nous procédons à cette différenciation. Dans un premier temps, le texte est associé à des situations de communication :

« En situation de communication, ne s'échange pas des phrases, ni du discours, mais bien du texte, qui peut éventuellement être envisagé ensuite en tant que succession de phrases (sa *texture*) ou en tant que portion ou composition de discours (sa *textualité*) » (Defays, 1998 : 155)

Dans un second temps, le « texte » se présente dans le contexte de la littérature en tant que « texte littéraire » et c'est à ce point que se développe de nouveau notre réflexion :

« Ce qui différencie fondamentalement les textes littéraires des autres productions langagières, outre leur inscription dans un *champ* spécifique, outre leur appartenance au patrimoine et la valeur symbolique qui leur est attribuée, c'est qu'ils sont proches des textes dits *d'autorité*, au même titre que les textes religieux ou juridiques, et que, comme tels ils sont soumis à une ritualisation sourcilieuse » (Canvat, Dufays, Rosier, 2003 : 68).

Dans les deux situations, il est à mentionner que le texte indique, par sa construction, un enchaînement de phrases, élaborées par des mots, ou bien dans d'autres situations qui ne concernent pas la présente analyse et qui visent les cas où il apparaît sans mention d'origine donc « sans origine, le *texte* a été considéré comme un tissu de citations » (Canvat, Dufays, Rosier, 2003 : 68). Tous les éléments constitutifs donnent du sens au texte, qui, sous l'angle de vue de Jean- Michel Adam, est envisagé comme « un objet abstrait » (1990 : 23).

---

<sup>29</sup>Victor Hugo, « Sur une barricade, au milieu des pavés », en ligne : <https://www.poetes.com/hugo/barricade.htm> page consultée le 21.01.2019.

<sup>30</sup>[https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/Poemes/victor\\_hugo/elle\\_etait\\_dechaussee\\_elle\\_etait\\_decoiffee](https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/Poemes/victor_hugo/elle_etait_dechaussee_elle_etait_decoiffee), page consultée le 21.01.2019.

Georges Elia Sarfati (1997 :16) propose également une différenciation entre « texte » (tout texte) et le « texte littéraire » en affirmant que le texte est un

« objet empirique de l’analyse de discours, ensemble suivi (cohésif et cohérent) d’énoncés qui constituent un propos (écrit ou oral). Compte tenu des normes culturelles et historiques, une société reconnaît à certains textes le statut d’œuvres (notamment littéraires) »

Cette affirmation prend en considération le niveau d’expression employé dans un texte. Plus nous nous trouvons dans la sphère du langage élevé, même poétique, plus nous nous éloignons des situations de communication quotidienne pour lesquelles nous utilisons le langage de base d’une langue.

Dans la didactique des langues étrangères, un texte a plusieurs rôles, entre autres, il « peut briser la monotonie et éveiller de nouvelles motivations chez les élèves » (Rück, 1991 : 49). C’est sa spécificité en contexte didactique. À cet égard, plus l’apprenant prend conscience de l’existence d’une multiplicité de discours, plus ses pensées et ses jugements se diversifient et peuvent être soutenus par des opinions solides et bien étayées, car :

« la donnée *texte* au sens traditionnel a de tout temps joué un rôle dans la didactique des langues, et avec la récente inclusion des postulats pragmatiques, liée à l’exigence de formation d’une *compétence communicative* chez l’apprenant, l’aspect textuel est donné implicitement, même pour des énoncés oraux ». (Rück, 1991 : 51).

Cependant, chaque type de texte présente des particularités et « les éléments linguistiques deviennent ses composants par le fait qu’ils entretiennent entre eux des relations sémantico-syntaxico-pragmatique » (Rück, 1991 : 27).

Jean- Michel Adam (2005) propose un *prototype* pour chaque type de texte, c’est-à-dire un *modèle principal* (définition du Dictionnaire *Larousse*), pour pouvoir les distinguer, en fait, pour distinguer la dominante typologique d’un texte. Ces modèles sont bien utiles pour les apprenants parce qu’ils réussissent à conscientiser l’existence d’une variété de textes et de discours qui soutiennent ces textes.

**Tableau 3. Les caractéristiques des types de textes proposées par Jean- Michel Adam**

Type narratif	Type descriptif	Type argumentatif	Type injonctif	Type explicatif
– raconter une histoire ; – personnages et actions dans le temps et dans l’espace ;	– décrire un lieu, une personne, un objet, etc. ; – présences des figures de style (surtout des métaphores et des	– convaincre/faire changer d’opinion ; – thèse formulée/phase argumentative/ph ase conclusive ;	– volonté de mobilisation du récepteur : impératifs ou infinitifs, apostrophes, interrogations oratoires qui suggèrent les réponses ; – mode impératif :	– informer/expliciter des faits ; – texte organisé/illustrations/ schémas ; – organisateurs textuels ;



– schéma narratif/phrases complexes.	comparaisons) ; – vocabulaire connotatif et dénotatif.	– organisateurs textuels ;	(injonctions, prières).	conseils,	– vocabulaire conceptualisé.
--------------------------------------	---	----------------------------	-------------------------	-----------	------------------------------

Ainsi, la discrimination des traits définitoires pour les types de textes va conduire les apprenants vers une nouvelle étape, celle de la production écrite, les prototypes devenant des modèles pour leurs futures créations.

Or, la lecture ou la rédaction d'un texte imposent aux apprenants un maximum d'attention accordée aux éléments linguistiques de la phrase, à ce qui assure la cohérence textuelle<sup>31</sup> c'est-à-dire la principale condition à l'élaboration d'un texte afin qu'il puisse être porteur de sens.

Nous partons de l'idée que « les œuvres littéraires seraient à définir comme des textes qui utilisent un niveau linguistique codifié (un sous-système de la langue) caractérisé par les traits *non banal et élaboré* » (Rück, 1991 : 47), et observons que les concepteurs des manuels proposent une diversité de styles et de manières de construction d'un texte littéraire. Prenons comme exemple *La chanson de Roland* et *Déjeuner du matin* de Jacques Prévert. Ainsi, *La chanson de Roland* est une chanson de geste, écrite sous une forme épique qui est élaborée autour d'un sujet national auquel participe un grand nombre de personnages. Les longs vers se caractérisent par un style grave, sobre et imposant, alors que *Déjeuner du matin* est une poésie simple qui présente un banal petit déjeuner auquel participent deux personnages. Le style se caractérise par des répétitions et des jeux de mots choisis du vocabulaire de base de la langue française. C'est vrai que les différences de style sont dues aux changements de la langue et de la manière d'exposition d'une œuvre épique en vers (fin du XI<sup>ème</sup> siècle) par rapport à une poésie du XX<sup>ème</sup>, mais l'impact de la langue sur des élèves étrangers est totalement autre dans chacune des situations exposées.

Pour ce qui est de la part des concepteurs des manuels scolaires de FLE (dans le cas de notre analyse), le choix des fragments d'œuvres littéraires impose que le fragment en question soit pertinent et qu'il tienne compte de la « base de quels critères ce texte-ci ou bien celui-là serait intégré dans l'ensemble didactique, alors que tel autre texte en serait exclu » (Rück, 1991 : 45).

Pour ce qui est de la multitude des textes littéraires des manuels roumains de FLE, un aspect général se remarque : ils remplissent deux objectifs de base, c'est-à-dire, le

<sup>31</sup> Défini pour la première fois par M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976) en considérant qu'un tel discours peut être cohérent dans un contexte institutionnel et par rapport à lui-même. Jean-Michel Adam (1999) reprend ce concept, mais insiste sur la progression thématique et sur les marques d'organisation du texte.

développement des compétences d'expression orale et celles d'expression écrite dans une langue étrangère tout en tenant compte que « l'énonciation représente pour l'apprenant un véritable passage à l'acte : des virtualités de la langue qu'il apprend aux réalités du discours qu'il accomplit/qui l'accomplit » (Defays, 2001 : 210) et c'est pour cela que tout morceau littéraire présent dans les ouvrages scolaires représente un véritable document authentique autour duquel plusieurs pistes d'analyse s'imbriquent.

#### **1.1.1.1. Texte. Prétexte.**

Défini dans le sous-chapitre antérieur, le *texte* reste l'un des mots clés de notre analyse. Toutefois, ce travail s'étend autour d'une autre notion qui le compose : « prétexte ». Ainsi, dans notre thèse, la notion de « prétexte » a une double interprétation, associé à un « avant » et associé à une intention d'une œuvre. Cette dernière interprétation rappelle Umberto Eco qui la définit comme « l'effet des codes langagiers et culturels qui y sont inscrits et qui sont susceptibles d'être décodés tôt ou tard par le lecteur » (Eco, 1992 : 25). Ce terme d'*intention* « pose la question de l'auteur en termes de pouvoir, de sa capacité à incliner l'esprit du lecteur et à inscrire le sens de l'œuvre sous le signe de sa volonté » (Canvat, Dufays, Rosier, 2003 : 169). Le texte utilisé au sens d'intention nous permettra d'analyser le rôle et la place accordés aux textes littéraires dans les manuels roumains de FLE pendant les trois périodes historiques envisagées.

#### **1.1.1.2. Avant-texte**

L'« avant-texte », nous le rappelons, est un terme utilisé en critique génétique. Nous l'avons introduit sous une forme adaptée d'après Jean Bellemin-Noël (1972) L'avant texte est compris, à l'origine, en tant qu'un

« ensemble constitué par les brouillons, les manuscrits, les épreuves, les « variantes », vu sous l'angle de ce qui précède matériellement un ouvrage quand celui-ci est traité comme un texte, et qui peut faire système avec lui<sup>32</sup> »

Chez nous il sert de support d'analyse pour les textes littéraires proposés par les manuels scolaires pour le français langue étrangère en Roumanie.

À propos du rapport texte-prétexte nous soulignons que tout texte fini, comme c'est celui d'une œuvre publiée, a un *avant-texte* comme forme intermédiaire d'existence, ce

---

<sup>32</sup> <http://www.item.ens.fr/dictionnaire/avant-texte/>, page consultée le 24.01.2018.

postulat donc se trouve à la base des travaux de génétique textuelle qui envisage d'examiner le texte

« dans l'optique chronologique d'une écriture en élaboration. La génétique du texte repose, en effet, sur l'hypothèse que toute œuvre s'élabore dans une diachronie variable selon les auteurs et les textes et qui peut être plus ou moins définie *a posteriori* ». (Fegوليو, 2009 : 8).

Cependant ce concept d'avant-texte est modifié dans notre recherche : nous l'utilisons pour le texte d'une œuvre proposé comme support d'étude en classe c'est-à-dire le texte utilisé en contexte scolaire, ce qui détermine une transformation et une adaptation du concept au monde scolaire. Même s'il est extrait d'une œuvre littéraire ayant un auteur primaire, tout morceau littéraire qui existe dans les ouvrages de classe peut subir des modifications dont le responsable est l'auteur secondaire, fait que nous avons souligné plus haut. Ainsi, il nous a paru possible de parler de « génétique dans le domaine didactique » non seulement par rapport aux textes, mais aussi par rapport aux idées/intentions/convictions qui détermine le choix d'un certain fragment de texte et de le considérer comme représentatif tant pour l'œuvre de l'écrivain que pour la visée didactique qui oriente, évidemment, les concepteurs du manuel.

### **1.1.2 Autour du concept de *discours***

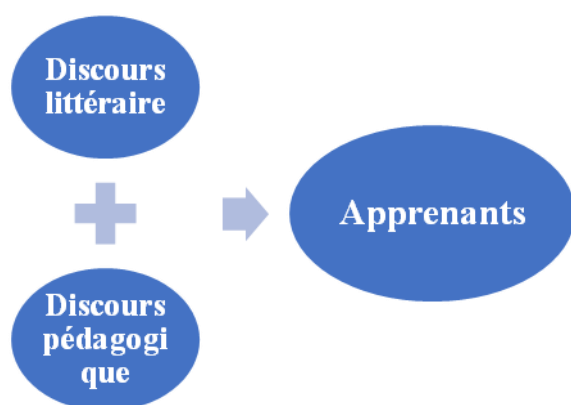
Comme il vient d'être mentionné, pour encadrer cette étude nous partons de l'analyse du concept de « texte » incluant dans une sphère plus large le « texte littéraire » qui représente l'un des éléments clés autour duquel un manuel scolaire est élaboré tout en s'appuyant sur la constatation qu'il n'y a pas de manuel de FLE sans une large utilisation du texte (littéraire ou non littéraire). Par conséquent, la présence de cette multitude de genres textuels donne vie à ce que nous appelons, suite à dans la littérature de spécialité, « discours ».

Le terme « discours » est défini assez différemment par de nombreux courants linguistiques. Toutefois, nous retenons la définition d'Émile Benveniste qui insiste, entre autres, sur l'élément « intention<sup>33</sup> ». Cette constatation nous semble applicable dans le contexte de cette analyse si nous prenons en considération l'idée que tout texte présent dans un manuel scolaire est soigneusement choisi par le concepteur du manuel, car ce choix peut influencer et contribuer à la construction de la pensée des apprenants.

---

<sup>33</sup> « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (Benveniste, 1966 : 242). Trois pilons sont perceptibles ici : locuteur, auditeur et intention.

Cependant, dans la classe de langue, les discours des manuels scolaires de FLE n'acquièrent de la signification qu'à l'aide de l'intervention des enseignants : ainsi le mélange de ces deux types de discours met en lumière deux manifestations discursives différentes : « le discours littéraire, pour restreindre le champ d'observation à la littérature, et le discours pédagogique, qui prend en charge la pragmatique de la communication » (Melançon, 1981 : 377), mais qui ont un seul destinataire : l'« apprenant ». Pour illustrer d'une manière plus précise ce que nous venons d'affirmer, nous proposons le schéma ci-dessous :



**Figure 1. Relation entre le discours littéraire, le discours pédagogique et les apprenants**

Ainsi, l'observation et l'examen des fragments littéraires deviennent de principales activités applicables aux documents authentiques, afin que les apprenants puissent interpréter le message poétique tout en tenant compte du contexte suivant :

« en situation scolaire, la parole s'insère dans une interaction didactique, où interviennent de manière décisive non seulement la parole du maître, mais aussi de nombreux *discours de référence*, qui servent de modèles implicites à ce qu'on attend des élèves » (Chabanne, Dufays, 2011 : 9).

Dans cette optique nous observons que les concepteurs des ouvrages scolaires et les enseignants élaborent des discours modélisés ayant comme rôle la formation des apprenants en qualité de citoyens. Pourtant, ces discours sont composés par des éléments « dits » et « non-dits » ce que cela veut dire qu'« il faut entendre discours dans sa plus large extension : toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (Benveniste, 1966 : 241). À cet égard, nous mentionnons une opposition entre ce qui est « dit » et ce qui est « non-dit » dans les manuels roumains de FLE :

«[...] opposer un dire explicite (affirmer quelque chose) et un dire implicite (amener son interlocuteur à penser quelque chose) ne permet pas de dégager la complexité des phénomènes. En effet, les contenus implicites sont, d'une certaine manière également *dits* » (Adam, 2005 : 114).

Par conséquent, le transfert de ce qui est « non-dit », c'est-à-dire exprimé d'une manière implicite dans un manuel scolaire, se réalise à l'aide de l'enseignant, même si ce transfert prend en considération le degré de subjectivité d'un enseignant puisque toute information est transmise (le mot juste serait « médiée ») par celui-ci dans une manière personnelle qui est étroitement liée à son expérience. La fonction de médiateur peut être interprétée en rapport avec le discours, la matérialité discursive qui est le contenu sonore assuré par le professeur de langue dans son cours, mais à partir du manuel (ou d'un autre support), mais aussi en rapport avec le contenu de ce discours (le message, le sens à transmettre). Ce dernier point a été souligné par Jean-Marc Defays et Deborah Meunier :

« C'est [...] au professeur de langues de rappeler que l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères est avant tout une expérience individuelle unique qui engage toute la personnalité, qui permet de se renouveler, de se multiplier en découvrant d'autres personnes, d'autres manières de voir le monde, d'y vivre, en jouant avec les mots qui le disent et le façonnent, et en se libérant des limites de sa propre langue et de sa propre culture. » (Defays, Meunier, 2014 : en ligne)

Un autre aspect important concernant la présence de cette multiplicité de discours dans les manuels roumains de FLE est lié à l'acquisition des connaissances sur le monde—un monde qui existe ou bien qui a existé, puisque

« La littérature nous apprend aussi la tolérance envers les cultures qui diffèrent de la nôtre. Par exemple, pour des Européens, lire des romans qui parlent de la culture africaine, a fortiori s'ils sont écrits par des Africains, équivaut souvent à une expérience interculturelle très riche, plus riche parfois que celle qu'on a l'occasion de vivre dans une simple rencontre » (Canvat, Dufays, Rosier, 2003 : 6)

et c'est à ce titre que la composante interculturelle joue un rôle crucial dans le développement de la pensée des apprenants. Ce phénomène correspond au moment où apprenant prend conscience de l'existence d'une multitude de cultures qui se caractérisent par des coutumes bien spécifiques.

L'aspect lié à la présence de l'interculturel dans les manuels roumains de la période communiste, avec ses particularités dues à l'inscription historique et politique du moment a été marqué par Cristiana Teodorescu<sup>34</sup> qui évoque d'une part le manque de l'ouverture

---

<sup>34</sup> « L'analyse des manuels de français de l'époque communiste nous a permis de constater la fermeture culturelle imposée par l'idéologie dominante, l'opacité culturelle promue dans l'enseignement des langues étrangères vu comme des moyens de communication des réalités autochtones, des succès de la politique communiste. Tous les stéréotypes culturels de l'époque apparaissent dans ces manuels : la beauté du pays, les grandes réalisations économiques, la beauté de la culture traditionnelle, l'hospitalité du peuple roumain, le courage, l'esprit du sacrifice [...] » (Teodorescu, 2008, en ligne).

culturelle de ces manuels et, d'autre part la mise en relief des beautés à caractère national. Une comparaison avec la période actuelle nous attire l'attention : « Les manuels actuels, tout en s'appuyant sur les modèles français, s'ouvrent vers la modernité, vers les aspects de civilisation, le document authentique retrouvant sa place privilégiée » (*ibidem.*)

### 1.1.2.1. Énonciateur

Tout au long du temps, le statut de l'auteur change, son image aussi et l'analyse du discours englobe le syntagme « image d'auteur » assez récemment (le rapport se fait avec l'année 2009), comme le souligne Dominique Maingueneau, tout en ajoutant quelques lignes directrices pour cette problématique envisagée de la perspective de l'analyse du discours focalisé sur l'image d'auteur en rapport avec la scène discursive sur laquelle évolue l'écrivain :

« [...] développer aujourd'hui une réflexion sur l'image d'auteur, c'est que la mise en scène discursive de l'écrivain n'est plus appréhendée comme un ensemble d'activités qui demeureraient à l'extérieur de l'enceinte sacrée du Texte, mais comme une dimension à part entière à la fois de la communication littéraire comme co-énonciation et du discours littéraire comme activité dans un espace social déterminé » (2009a : 2, en ligne).

Dominique Maingueneau projette sa réflexion sur le texte littéraire, nous sommes devant un texte qui, selon nous, est beaucoup plus complexe puisque les voix qui le soutiennent sont multiples et quelquefois il est très difficile à le distinguer convenablement, même si maints indices facilitent l'activité.

Dans le domaine de la didactique, la « figure de l'auteur » se complexifie plus que dans d'autres domaines et cela sous la contrainte d'un discours de transmission des savoirs. Alain Rabatel et Francis Grosmann l'ont bien dessiné :

« Les usages que font les enseignants des manuels peuvent se conformer ou non au « mode d'emploi » préparé par les auteurs, mode d'emploi qui peut lui-même prévoir des marges de manœuvre plus ou moins importantes. Il y a un rapport dialectique entre la figure du lecteur et celle de l'auteur : cette dernière se dessine en effet également à travers les places assignées aux usagers (maîtres et élèves) » (2007 : 4).

En fait, au XIX<sup>ème</sup> siècle l'auteur

« cède la place à l'*écriture*, au *texte*, ou encore au *scripteur*, qui n'est rien de plus qu'un *sujet*, au sens grammatical ou linguistique, et non une personne au sens psychologique : c'est le sujet de l'*énonciation*, lequel ne préexiste pas à son énonciation, mais se produit avec elle, ici et maintenant » (Canvat, Dufays, Rosier, 2003 : 169).

Tenant compte de cette affirmation, nous nous demandons comment distribuer le rôle d'auteur dans un manuel qui, par sa construction, est une composition de textes et d'images. Est-on alors en droit de parler d'un auteur ou de plusieurs ? Et, si oui, lequel ? Sinon, pourquoi ?

En essayant de répondre à ces questions, nous nous arrêtons premièrement à la définition d'Oswald Ducrot selon laquelle, l'énonciateur fait partie d'un groupe des « êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation sans que pour autant on leur attribue des mots précis » (Ducrot 1984 : 204). Ainsi, l'énonciation « est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles » (*ibidem.*). Cela nous détermine à constater qu'elle s'applique aux manuels roumains de FLE où nous identifions deux énonciateurs : l'un s'exprimant par la voix de l'auteur primaire, c'est-à-dire l'auteur original de l'œuvre et l'autre par la voix de l'auteur secondaire (dans notre cas, le concepteur du manuel de FLE). Pour ce qui est de la typologie des textes y présents, nous les divisons par deux catégories :

- textes non littéraires (documents authentiques tirés des revues, des journaux ou simplement de l'Internet qui sont en fait les plus nombreux) ;
- textes littéraires (extraits des œuvres littéraires des auteurs français ou francophones).

En fonction de leur complexité, ces textes peuvent être adaptés au niveau des apprenants. Cette adaptation a comme responsables les auteurs des manuels. Dans ce sens, ces deux catégories de textes (littéraires et non littéraires) présents dans les manuels de FLE peuvent être restreintes à une seule catégorie qui suit un seul critère : ces textes sont créés ou recréés par les auteurs des manuels.

### **1.1.2.2. Effacement énonciatif**

En discutant le concept d'« énonciateur » défini comme étant le responsable de l'« énonciation » et qui se manifeste dans le manuel roumain de FLE par la voix de l'auteur primaire et celle de l'auteur secondaire, nous pensons introduire également la notion d'« effacement énonciatif » qui est strictement liée aux modifications et aux suppressions subies par les fragments littéraires des manuels qui forment notre corpus.

Selon Robert Vion, l'effacement énonciatif :

« constitue une stratégie, pas nécessairement consciente, permettant au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation, qu'il "objectivise" son discours en "gommant" non

seulement les marques les plus manifestes de sa présence (les embrayeurs), mais également le marquage de toute source énonciative identifiable » (Vion cité par Rabatel, 2004 : en ligne).

Alain Rabatel retient aussi une facette de l'effacement énonciatif (abrégé EE) signalé par Patrick Charaudeau (Grammaire du sens et de l'expression) « dans le champ des discours rapportés, sous une forme restée programmatique jusqu'à ce jour : Le sujet parlant s'efface de son acte d'énonciation, et n'implique pas l'interlocuteur. » (*ibidem.*)

Si nous allons plus loin, nous comparons le concepteur du manuel à un témoin qui par sa force créative choisit et modifie certains textes afin de les rendre accessibles à l'univers enfantin :

« Il *témoigne* de la façon dont les discours du monde (le tiers) *s'imposent à lui*. Il en résulte une énonciation apparemment objective (au sens de "déliée de la subjectivité du locuteur") qui laisse apparaître sur la scène de l'acte de communication des Propos et des Textes qui n'appartiennent pas au sujet parlant (point de vue *externe*). (Charaudeau cité par Rabatel, 2004 : en ligne)

C'est dans ce sens que nous attribuons toutes les modifications des fragments littéraires ou non littéraires aux concepteurs des manuels scolaires, qui deviennent des témoins/énonciateur dans ce contexte éducatif.

Revenant à l'effacement énonciatif, appliqué à notre analyse de corpus, cela représente selon les mots de Patrick Charaudeau (1992 : 650) « un "jeu" que joue le sujet parlant, comme s'il lui était possible de ne pas avoir de point de vue, de disparaître complètement de l'acte d'énonciation, et de laisser parler le discours par lui-même », fait qui va ouvrir une nouvelle piste d'analyse dans le chapitre 2.2.1. *Les énonciateurs : type, position, attitude*, où nous allons insister sur la position et l'attitude manifestées par l'énonciateur dans les manuels roumains de FLE.

Dans le domaine qui nous intéresse, les discours des manuels de FLE, l'effacement énonciatif se manifeste dans la même ligne, mais avec des différences imposées par les spécificités du discours. Plus concrètement, nous l'envisageons au niveau du discours tenu par le concepteur du manuel, soit-il verbal ou issu de la combinaison des mots et des images. Il n'est pas question ici des « énoncés désembrayés » (Rabatel, 2004 : 4), donc des énoncés historiques ou théoriques, mais des énoncés qui sont extraits de leur contexte et qui subissent, selon nous, une opération d'effacement énonciatif.

Comme Oswald Ducrot, nous allons dire que « l'élément subjectif et l'élément objectif sont vus comme interdépendants, en ce sens que le premier fait allusion au deuxième, le



concerne, le commente » (1993 :128). Mais dans la situation qui nous concerne, l'élément objectif est le texte littéraire et l'énonciation qui le soutient pendant que l'élément subjectif est ce qu'on veut entendre et retenir de cette énonciation. Ce n'est pas un phénomène d'interprétation survenu après la lecture, mais une volonté d'effacement de certaines choses en faveur d'autres. Un peu plus loin (2.2.2. *Effacement de l'énonciateur*) nous traiterons cet aspect. Retenons encore que la focalisation de cette thèse se fait sur les modifications (ajouts ou effacements) et que le phénomène d'effacement énonciatif est lié, selon nous, dans cette situation, à un effacement textuel.

## **1.2. Didactique des langues étrangères et littérature**

Toute réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues touche le « comment » et le « pourquoi ». Ce dernier trouve une réponse dans les propos suivants :

« Semble révolue l'époque où l'on enseignait et apprenait les langues pour elles-mêmes, pour le plaisir et l'épanouissement personnels qu'elles procurent, pour la connaissance de l'autre personne et culture dans leur diversité constitutive » (Defays, Meunier, 2014 : en ligne).

La didactique de la littérature dans le monde scolaire représente de nos jours un sujet largement abordé dans la littérature de spécialité. En tant que textes utilisés comme support dans l'enseignement/apprentissage du FLE, chaque morceau de texte littéraire peut ouvrir de multiples pistes d'analyse et d'exploitation selon la méthode d'enseignement privilégiée à une certaine époque. Si nous prenons en considération l'idée de Jean-Louis Defays qui affirme que la didactique de la littérature se divise en « deux grands paradigmes », nous pouvons considérer qu'elle favorise la transmission du patrimoine culturel de tel ou tel pays et aussi qu'elle développe les quatre compétences chez les apprenants (La compétence de lecture, les compétences d'expression orale ou écrite). Dans son ouvrage *L'implication du texte*, Jérôme David (2010 : 23) observe que :

« La littérature s'est inscrite dans une définition transversale des compétences à acquérir, et sa reformulation didactique a trouvé, dans l'accent mis par la plupart des didacticiens sur l'activité interprétative des récepteurs, une manière élégante de combiner la familiarisation avec des textes littéraires et l'exercice d'une faculté interprétative applicable à d'autres genres de discours ».

En analysant cette idée par rapport à la didactique de la littérature dans la classe de FLE, nous précisons que chaque fragment d'œuvre littéraire présent dans les manuels scolaires peut favoriser le développement des compétences multiples (compétences lexicales,

compétence de lecture, etc.), et même qu'il peut devenir un texte « modèle » pour les futurs textes créés par les apprenants.

La question du choix des œuvres littéraires des manuels scolaires a toujours représenté une épreuve pour les concepteurs de cet ouvrage indispensable dans la classe de langue. L'histoire de l'enseignement de la littérature retient qu'en France, au XVIème siècle, le premier canon d'auteurs qui devaient être étudiés par les apprenants était formé par les grands auteurs classiques latins :

« il se constitue autour des grandes œuvres choisies par les jésuites et par l'université de Paris, essentiellement Cicéron, César, Salluste, Tite-Live et Quinte-Curce pour la prose, Virgile, Horace et Ovide pour la poésie » (Chervel, 2006 : 412).

C'était le modèle à suivre. La deuxième période qui vise l'introduction des œuvres littéraires dans les ouvrages scolaires se produit au XVIIème siècle, au moment de la Réforme de l'Église issue du Concile de Trente. Cette fois-ci, les œuvres choisies ont un caractère religieux. Deux arguments soutiennent cette affirmation : « la religion sera la base de l'enseignement ; les autres objets d'étude seront la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la grammaire française (...) » (Chervel, 2006 : 417) et « la religion doit être le principal objet et le premier fruit de l'éducation » (*ibidem.*). Au XVIIème siècle, les auteurs français trouvaient une place très réduite dans l'enseignement du français. Ainsi, Boileau et La Fontaine devenaient les premiers écrivains français qui trouvent leur place dans les ouvrages scolaires (*ibidem.*).

Au XVIIIème siècle, la troisième période visait la présence des auteurs grecs et latins. Nous observons que les auteurs français s'étudiaient en couple avec les auteurs grecs ou latins et même les titres des œuvres étudiées étaient presque les mêmes pour les deux paires d'auteurs. Cet aspect est illustré dans le tableau<sup>35</sup> ci-dessous qui montre les couples des auteurs canoniques du XVIIIème au XXème siècle.

**Tableau 4. Les couples des auteurs canoniques du XVIIIème au XXème siècle (d'après Chervel, 2006 : 375)**

Œuvres grecques et latines	Œuvres françaises	Date	Fin d'exercice
Horace, <i>Satires</i>	Boileau, <i>Satires</i>	1666	1981
Ésope, Phèdre	La Fontaine	1668	Fin du XXème siècle
Horace, <i>Épîtres</i>	Boileau, <i>Épîtres</i>	1669	1981
Horace, <i>Art poétique</i>	Boileau, <i>Art poétique</i>	1674	1981

<sup>35</sup> Le tableau se trouve dans l'ouvrage *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, p. 375.

<b>Salluste, <i>Catilina</i></b>	Saint-Réal, <i>Conjuration de Venise</i> <sup>36</sup>	1674	1809
<b>Démosthène, <i>Philippiques</i></b>	Bossuet, <i>Oraisons funèbres</i>	1689	1973
<b>Cicéron, <i>Pro Archia</i></b>	Bossuet, <i>Oraisons funèbres</i>	1689	1973
<b><i>Odyssée, Énéide</i></b>	Fénelon, <i>Télémaque</i>	1699	1963
<b>Lucien, <i>Dial des morts</i></b>	Fénelon, <i>Dialogues des morts</i>	1712	1931
<b>Tite-Live</b>	Vertot, <i>Révolutions (...) romaine</i> <sup>37</sup>	1719	1851
<b>Horace, <i>Odes</i></b>	Jean-Baptiste Rousseau, <i>Odes</i>	1723	1863
<b>Pline le jeune, <i>Lettres</i></b>	Mme de Sévigné, <i>Lettres</i>	1726	1978
<b>Virgile, <i>Énéide</i></b>	Voltaire, <i>la Henriade</i>	1728	1835
<b>Virgile, <i>Bucoliques</i></b>	Gresset, <i>Églogues</i>	1730	
<b>Quinte-Curce</b>	Voltaire, <i>Histoire de Charles XII</i>	1731	1923
<b>Virgile, <i>Géorgiques</i></b>	Delille, <i>Géorgiques</i>	1769	1831
<b>N.B. La date donnée pour les œuvres françaises est celle de la première publication du titre. La date de « fin d'exercice » est l'année où les programmes publiés par le ministère de l'Instruction publique ou de l'Éducation nationale cessent de mentionner nominalement ces œuvres. De toutes les œuvres françaises de la liste, seules les Églogues n'ont jamais trouvé place dans les programmes du XIXème siècle.</b>			

À cette époque-là, les œuvres des auteurs français qui entraient dans les ouvrages scolaires apparaissaient dans la catégorie « traducteurs-imitateurs ». Elles étaient utilisées en tant que prétexte pour l'explication des auteurs anciens. L'introduction de la prose et des poésies dans les ouvrages scolaires favorisait l'apparition d'une nouvelle activité—la récitation. Ainsi, les apprenants prenaient en considération l'existence d'un nouveau modèle d'écriture qui se caractérisait par la présence de la rime, des figures de style et d'un fort message poétique. Cette fois-ci l'objectif de l'œuvre était celui d'être mémorisée par cœur et d'être imitée. Dans les années 1870 (Chervel, 2006 : 417), les textes littéraires étaient exploités afin d'être interprétés par les apprenants. Les morceaux choisis étaient courts et après la lecture à haute voix, les apprenants essayaient de proposer un plan et un résumé du texte lu. Cette méthode favorisait la compréhension des textes et l'accès au message poétique.

Parmi les auteurs français qui ont été imposés dans les ouvrages scolaires, nous retenons Molière qui trouvait une place assez importante grâce au triomphe des Républicains, en 1880. Toutefois les auteurs français du XIXème siècle n'apparaissaient pas à cette époque-là. La situation change et grâce à l'évolution de la société et des mœurs, nous assistons au XXème siècle au renouvellement des programmes scolaires, fait qui marquait la disparition

<sup>36</sup> Le titre de l'ouvrage est *Conjuration des Espagnols contre la république de Venise*, Saint-Réal, Nabu Press, 2012, 158 p.

<sup>37</sup> Titre exact : *Histoire des révolutions arrivées dans le gouvernement de la République romaine*, René Aubert Vertot d'Aubeuf, Nabu Press, 2010, 506 p.

des auteurs comme Boileau, Fénelon et Bossuet, alors que La Fontaine et Molière restaient encore présents. L'absence des écrivains français dans les ouvrages scolaires pourrait s'expliquer par les différences considérables qui caractérisaient ces œuvres au niveau de la langue, de la morphologie et de la syntaxe à travers les différentes époques de l'histoire, car la langue employée, très soutenue, mettait en difficulté même les personnes cultivées.

Pour ce qui est du contexte roumain et la situation du français langue étrangère (non pas maternelle – comme dans le panorama présenté plus haut), nous ne mentionnons que deux auteurs qui existent dans les manuels roumains de FLE et qui se retrouvent dans la liste ci-dessus. Nous faisons référence donc à Voltaire<sup>38</sup> et à La Fontaine<sup>39</sup>.

Une autre idée sur laquelle se fonde notre thèse est inspirée par l'ouvrage *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle* : nous considérons que les petits morceaux de fragments littéraires qui se trouvent dans les manuels roumains de FLE subissent des modifications considérables avant d'être découverts par les apprenants :

« une œuvre doit être mise en conformité avec les exigences du système éducatif qui fait appel à elle, des filières pour lesquelles elle a été retenue, de la classe dans laquelle elle sera utilisée et du rôle qu'elle sera appelée à jouer dans les activités scolaires ou périscolaires » (Chervel, 2006 : 478).

C'est à ce titre que ce choix devient une variable très importante qui est étroitement liée à l'évolution de la société et aux idées promues par les décideurs politiques.

Vue de la perspective d'Alain Viala,

« la littérature est définie comme le savoir de celui qui a beaucoup lu et retenu ; c'est un résultat de la réception des textes, et non l'art d'en produire, sème qui deviendra principal dans l'acception moderne du mot » (Viala, 1985 : 281).

Nous remarquons que le concept de « littérature » est fortement lié aux compétences de lecture. Par conséquent tout texte lu peut être reproduit par les lecteurs en donnant vie à une nouvelle création. Exploités dans le contexte de la didactique du français en Roumanie, les textes littéraires présents dans les manuels de FLE devraient développer la capacité

---

<sup>38</sup> À *Monsieur Moreau de la Rochette* (IVème secondaire, SOCEC&Comp, p. 112) ; *La sagesse de Zadig* (IIIème, Gh. Mecu, 1943, p. 40) ; *L'éducation d'un jeune marquis* (IXème, EDP, 1961, p.117) ; *La vie d'un esclave de couleur* (Xème, EDP, 1956, p. 45) ; *Zadig* (Xème, EDP, 1964, p. 93).

<sup>39</sup> *Le loup et l'agneau* (IVème secondaire, SOCEC&Comp, 1924, p. 38 ; Xème, EDP, 1956, p. 40 ; Xème, EDP, 1964, p. 98 ; Xème, EDP, 1978, p. 81) ; *Le renard et le bouc* (IVème secondaire, SOCEC&Comp, 1924, p. 143) ; *Le coche et la mouche* (IVème secondaire, SOCEC&Comp, 1924, p. 178 ; Xème, EDP, 1966, p. 71 ; XIème, EDP, 1966, p. 66) ; *Le corbeau et le renard* (IIIème, Gh. Mecu, 1943, p. 43) ; *Le coq et le renard* (Xème, EDP, 1964, p. 132 ; VIIIème, EDP, 1998, p. 152 ; VIème, EDP, 1968, p. 41) ; *La laitière et le pot au lait* (VIème, EDP, 1968, p. 109).

d'expression des apprenants afin qu'ils puissent reproduire un texte (peu importe le type) et qu'ils expriment leurs jugements à partir de ce texte.

Un autre constat exprimé par Gérard Genette montre que l'enseignement de la littérature au XIX<sup>ème</sup> siècle se caractérisait par :

- 1/« une rhétorique explicite et déclarée
- 2/ une étude de la littérature qui se prolonge tout naturellement en un apprentissage de l'art d'écrire
- 3/ l'accent mis sur l'elocutio (choix et arrangement des mots) ».

Alors, qu'au XX<sup>ème</sup> siècle nous observons que :

- « 1/la rhétorique est devenue implicite (le terme a disparu et même il est devenu péjoratif).
- 2/on a instauré une séparation absolue entre le descriptif et le normatif. L'art d'écrire cesse d'être l'objet principal de l'enseignement. » (Genette, 1969 : 236)

Les explications de Genette s'appliquent excellemment aux manuels roumains de FLE qui forment notre corpus. De ce point de vue, dans les manuels de l'époque monarchique nous observons un parcours didactique qui s'oriente principalement vers l'étude des morceaux littéraires qui étaient suivis par de longs questionnaires visant la compréhension écrite du texte et d'un commentaire littéraire proposé par l'auteur du manuel. Cette pratique respecte bien le modèle français où « l'attitude (traditionnelle ou révolutionnaire) devant une œuvre, c'est toujours l'explication de texte, c'est-à-dire l'utilisation de toutes les ressources de l'intelligence pour pénétrer le texte, et comprendre le texte » (Mounin, 1976 : 289). Néanmoins, avec les changements de méthode d'enseignement, cette tendance est disparue, comme le montrent les manuels de l'époque communiste et surtout ceux de l'époque démocratique, d'où le commentaire littéraire manque totalement (sous les impératifs des approches communicatives, par exemple).

### **1.2.1. La place du texte littéraire dans l'enseignement du français**

Grâce au développement des stratégies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'intérêt accordé à la littérature change d'un courant méthodologique à l'autre. Si nous suivons les traces de ce développement scientifique, nous remarquons que l'apogée du texte littéraire se remarque dans la méthode traditionnelle, nommée aussi « grammaire-traduction », le texte littéraire étant considéré le meilleur exemple pour le fonctionnement de la langue. Observant le fil historique tracé par Claude Germain (1993) nous nous sommes arrêtée à quelques observations qui nous servent à la conception de la langue, la conception de l'apprentissage (« L2 est vue comme une activité intellectuelle consistant à apprendre et à mémoriser des règles et des exemples » (p.103) et celle de l'enseignement (« [...]l'enseignant

est vu comme un personnage dominant dans la classe[...] » (*ibidem.*), « [...] la langue est présentée à l'aide des passages choisis parmi les textes littéraires » (*ibidem.* p.105), mais la première zone nous a paru la plus capable d'exploitation

«[...] rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible[...] rendre l'apprenant capable de traduire, autant de la langue cible à la langue de départ et inverse »(p.102)

« La culture étrangère est synonyme de littérature et de beaux-arts, comme la peinture, la musique, la sculpture, etc., la langue littéraire- écrite- est considérée comme supérieure à la langue orale. L'initiation à la culture étrangère se fait au moyen de la traduction des textes littéraires » (p.103).

De même, ces morceaux littéraires deviennent des prétextes (sens de « raison ») pour la pratique des exercices grammaticaux ou lexicaux. Même si la pratique de classe tournait autour des fragments littéraires, les types d'exercices proposés dans les manuels scolaires étaient considérés comme limitatifs pour le développement de la création des apprenants (cf. Păuș, 1997 : 78). La situation exposée par l'auteure avait été signalée depuis 1978 par Cécile Dubé et James Rousselle pour l'enseignement canadien en français<sup>40</sup>.

À partir des années '70, l'« approche communicative » apporte des modifications considérables surtout concernant la place accordée au texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Selon cette méthode, le texte littéraire est considéré un véritable « document authentique », étant utilisé dans la classe de langue pour d'autres fonctions : texte littéraire comme « modèle d'écriture », texte littéraire comme « ouverture vers la culture de l'Autre ». Ainsi, ces deux fonctions (analysées par nous dans le chapitre no. 4) ont comme rôle principal le développement de la créativité des apprenants et de l'expression dans une langue étrangère. Cet aspect qui vise le passage du texte littéraire de la « méthode traditionnelle » à l'« approche communicative » est très bien illustré par Raphaël Nataf<sup>41</sup>.

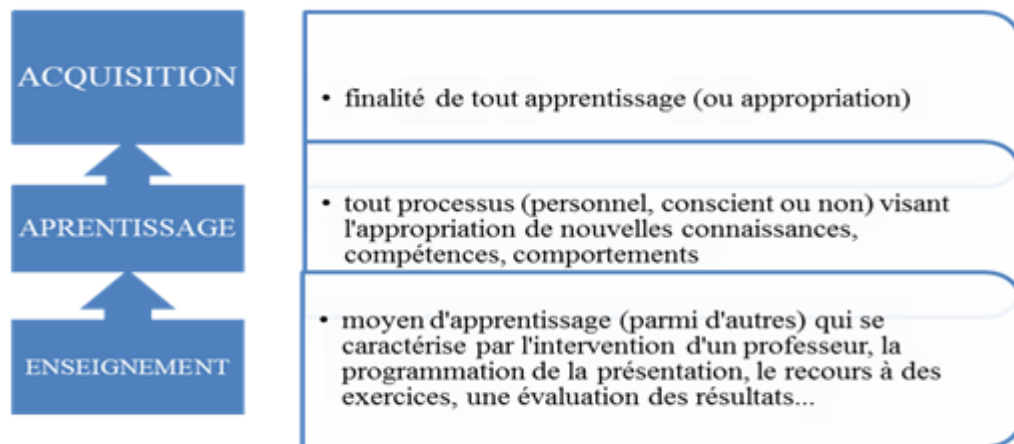
Si l'on suit le schéma proposé par Jean-Marc Defays (2005 : 166) dans *De l'enseignement à l'apprentissage : le paradigme cognitif dans l'enseignement des langues* on observe que « l'enseignement est subordonné à l'apprentissage, mais aussi qu'il n'y a pas

---

<sup>40</sup> « [...] le texte littéraire est très souvent utilisé pour l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe, des figures de style. Il est évident qu'on ne peut pas parler ici de véritable pratique du texte littéraire. Cette utilisation des textes n'a rien à voir avec l'enseignement de la littérature comme tel. Elle a de plus l'inconvénient de proposer implicitement ou explicitement le texte littéraire comme modèle de langue écrite. » (1978 : 17).

<sup>41</sup> « si la pédagogie des langues s'efforce d'utiliser, hors de leur usage premier, des documents authentiques, par la pratique linguistique acquise dans la classe, à s'intégrer au monde extérieur, alors le texte littéraire apparaît, à la limite, comme le document authentique modèle, offert à tous les détournements et néanmoins résistant à tous les traitements. » (Nataf, 1988 : 62).

d'acquisition sans apprentissage, c'est-à-dire sans motivation personnelle et participation active de l'apprenant »



Pratiquement, nous faisons encore une fois appel aux méthodes d'enseignement des langues étrangères afin de pouvoir rendre plus claire la place du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage.

La plus ancienne méthode, celle traditionnelle, nommée aussi la méthode « grammaire-traduction » propose l'enseignement des langues étrangères selon le modèle de l'enseignement du latin, c'est-à-dire par l'apprentissage par cœur de longues listes de mots et des structures verbales qui étaient difficiles à être utilisées par les apprenants dans des situations de communication ou dans un contexte étranger.

Nous remarquons que les manuels roumains de FLE de l'époque monarchique et ceux de l'époque communiste gardent des éléments de cette méthode, mais introduisent petit à petit des éléments de la méthode directe. Ainsi, la structure typique d'une leçon qui se trouve dans n'importe quel manuel appartenant à ces trois périodes historiques analysées est presque identique :

- texte de base (soit littéraire, soit non littéraire) ;
- liste de vocabulaire ;
- questions visant la compréhension écrite du texte de base ;
- présentation d'un aspect grammatical ;
- exercices d'application ;
- exercice de conversation à partir d'une image ou d'un petit texte (dans les manuels de l'époque démocratique) ;

Pour ce qui est des listes de mots, il s'agit de mots traduits en roumain dans les manuels de l'époque monarchique et ceux de l'époque communiste et expliqués en français dans les manuels de l'époque démocratique. La situation se présente comme suit : dans les manuels de l'époque monarchique et ceux de l'époque communiste, ces listes de mots sont insérées après le texte de base qui ouvre la leçon ou bien à la fin du manuel, dans les pages dédiées au « vocabulaire » (dans les manuels de l'époque monarchique) ou au « vocabulaire français-roumain » et « vocabulaire roumain-français » (dans les manuels de l'époque communiste). Cette règle s'applique également aux manuels de l'époque démocratique, à la différence que la rubrique dédiée au « Petit Lexique » qui apparaît après le texte de base contient des mots expliqués en français, mais à la fin de chaque manuel nous trouvons un « vocabulaire » français-roumain.

Toutefois, à partir des années '70, les approches communicatives<sup>42</sup> modifient les anciens principes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, considérant la communication le but principal de ce processus, mais ces renouvellements méthodologiques ne sont observables que dans les manuels de l'époque démocratique élaborés après les années 2000. Ainsi, dans le contexte didactique, les acteurs principaux (les apprenants et l'enseignant) s'engagent dans des interactions verbales ce qui fait des actes de langage et des aspects pragmatiques et sociolinguistiques la dominante d'un cours de langue. Des modifications considérables surtout dans les contenus apparaissent dans les manuels de l'époque démocratique où les fragments littéraires sont remplacés par des documents authentiques fabriqués par les concepteurs de manuels ou des extraits de la presse française qui portent sur des thèmes contemporains ayant le but d'introduire les apprenants dans des situations de communication réelles et actuelles pour acquérir naturellement la langue. Par conséquent, cette évolution méthodologique met en opposition deux éléments clés du processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : la langue (pour la méthode traditionnelle) et la communication (pour les approches communicatives).

---

<sup>42</sup> « La désignation approche(s) communicative(s) s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer [...] Les approches communicatives tout en donnant à entendre que 'c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer', se présentent comme souplement adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage » (Cuq et alii, 2003 : 24).



### **1.2.2. La littérature dans le CECRL**

L'apprenant en tant qu'utilisateur d'une langue étrangère rencontre bien des difficultés dans l'usage de celle-ci. Selon CECRL, l'une des fonctions de la langue vise son utilisation esthétique ou poétique<sup>43</sup>.

Dans cette optique, nous considérons que le texte littéraire, par sa construction et par la manière dans laquelle la langue est mise en valeur, apporte une contribution importante au développement des compétences orales ou écrites.

Pourtant, les activités qui se tissent autour des textes littéraires demandent un niveau de langue avancé, aspect qui se retrouve dans les descripteurs du CERCL au niveau B2 qui exigent que les utilisateurs aient ce niveau s'ils :

« [...] comprennent les articles et rapports qui traitent de sujets contemporains, lorsque l'auteur prend une position particulière ou bien exprime un point de vue personnel. Elles comprennent la plupart des textes littéraires et des romans populaires ».

C'est à ce niveau que le texte littéraire apparaît tout en tenant compte que la plupart des fragments littéraires se trouvent dans les manuels de lycée.

Et par cela nous comprenons que la littérature (nationale ou bien étrangère) peut contribuer au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer » (p. 47), sans ignorant le fait que tout texte littéraire a des finalités diverses et pas seulement esthétiques.

### **1.3. De la didactique à la « génétique didactique<sup>44</sup>».**

Le concept de « génétique didactique » est emprunté et travaillé d'après le sens que lui a donné Cecilia Condei, comme nous l'avons précisé dans la note de bas de page, mais il faut dire que le syntagme est apparu dans la littérature de spécialité (didactique) avec d'autres sens. Ainsi, chez Pierre Arnaud (1992) apparaît « didactique génétique » (ordre de mots inversé), mais si le sens n'a rien à faire avec le texte, mais avec le corps humain et son

---

<sup>43</sup> « l'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif, mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites » (CECRL, 2000 : 47).

<sup>44</sup> Cette partie emprunte et prolonge la réflexion de Cecilia Condei, « Les discours des manuels roumains de FLE : approche génétique », in *Romanica* 26, Coman Lupu et alii (éds.) Studii romanice (I) Omagiu Profesorilor Florica Dimitrescu si Alexandru Niculescu la 90 de ani, Bucuresti, Editura Universitatii din Bucuresti, pp. 311-322. L'article introduit et explique les deux composants du concept « génétique didactique » sur un corpus de dix manuels de FLE de trois époques historiques différentes.

importance parmi les instruments de l'action, il parle de la « didactique génétique de la motricité » (ch.8).

Le texte littéraire offre de nombreuses pistes de travail dans la classe de langue au niveau de la phonétique, de la morphologie et de la syntaxe de la phrase. Toute création littéraire représente un bon exemple de l'usage de la langue, car elle se caractérise par une complexité énonciative :

« en tant que document authentique, le texte littéraire se prête à l'étude de ses divers aspects socioculturels. En tant que forme de communication, il représente un stimulus de réflexion sur la communication humaine. En tant que document polyvalent, il suscite une réflexion sur les modes de fonctionnements discursifs et textuels et se prête à la découverte de la complexité des plans énonciatifs. En tant que document écrit, il contribue de manière appréciable à la diversité des discours utilisés en classe de langue par la perception des spécificités de l'écriture et des invariants des types de texte et des genres » (Proscolli, 2010 : 131).

Pour ce qui est des fragments de textes littéraires des manuels roumains de FLE, nous nous appuyons sur la prémisse que chaque texte littéraire a un « avant texte » et un « après texte ». Une distinction est à faire dès le premier abord : celle de l'instance énonciative qui est responsable de l'« avant » et de l'« après-texte ». La distinction est possible en prenant comme point d'origine l'apparition du texte en question dans le manuel de FLE, comme le fait d'ailleurs Cecilia Condei<sup>45</sup>. Pour la première situation, c'est l'*auteur primaire*<sup>46</sup> qui en est responsable, la deuxième situation, par contre, le texte a sa place, comme dans le cas du Procès-verbal, ou de toute autre forme de résumé dont le responsable est l'auteur primaire. Ainsi, l'« avant » et l'« après » ordonnent dans le temps une matière textuelle.

Il nous a paru possible de parler de « génétique dans le domaine didactique » non seulement par rapport aux textes, mais aussi par rapport aux idées/intentions/convictions qui déterminent le choix d'un certain fragment de texte et de le considérer comme représentatif tant pour l'œuvre de l'écrivain que pour la visée didactique qui oriente, évidemment, les concepteurs du manuel. Ce qui nous intéresse dans ce travail c'est « l'après-texte » qui apparaît dans les manuels roumains de FLE ; c'est le fragment qui a été choisi/modifié/reformulé afin de représenter le meilleur exemple pour l'apprentissage du français.

---

<sup>45</sup> « Ce qu'elle a de particulier cette méthode d'analyse nommée « génétique didactique » c'est la matérialité textuelle sur laquelle elle se fixe : la critique génétique envisage les brouillons, les manuscrits, les variantes d'un texte écrit par un auteur par rapport au texte final (le produit final) imprimé et signé par ce même auteur. La génétique didactique se focalise sur le manuel [...] » (2018 : 313).

<sup>46</sup> Concept repris par Cecilia Condei de la génétique textuelle et utilisé dans l'article « Les discours des manuels roumains de FLE : approche génétique », in *Romanica* 26, édité par Coman Lupu, Editura Universității din București, 2018. Nous l'utilisons avec le même sens et précisons que sa contribution se focalise sur neuf manuels de FLE.

Appliquée sur un corpus de 43 manuels roumains de FLE (celui que nous avons envisagé), la méthode, inspirée de « critique génétique » ou « génétique textuelle » est basée, selon l'auteure mentionnée plus haut sur un principe généralement utilisable : le texte du manuel est une forme complexe, hétérogène, quelquefois provenant de diverses transformations d'un texte appartenant à un autre auteur (auteur primaire). L'auteur du manuel peut être (ou pas) « auteur primaire ». S'il ne l'est pas alors entre le texte du manuel qu'il présente sous son autorité auctoriale et le texte primaire existent des différences qui permettent de parler de « variantes » d'un produit fini (le manuel). L'auteure parle de « didactique génétique » :

« didactique », placé en première position établit non seulement le domaine dans lequel fonctionne le texte observé, mais informe également sur son rôle — objet d'étude — et sa finalité — support d'apprentissage d'une langue étrangère, le français, dans notre cas. Quant au « génétique » – l'adjectif identifie une démarche et plusieurs formules à envisager pour l'étude des "variantes textuelles" », postule l'existence d'un auteur primaire, mais aussi d'un auteur secondaire » (Condei, 2018 : 313).

Ce que nous nous proposons c'est d'observer les modifications entre le texte original qui a un *auteur primaire* et la variante, le petit fragment littéraire qui se trouve dans les manuels roumains de FLE, fragment qui peut être considéré comme appartenant à deux auteurs différents : nous parlons dans un premier temps de l'auteur de l'œuvre, donc celui qui le responsable de la création de son texte et dans un deuxième temps, nous pouvons considérer le concepteur des manuels roumains de FLE étant l'*auteur secondaire* du texte choisi, car il est le responsable de ces choix et des modifications plus ou moins évidentes. Nous pouvons affirmer que la simplification des textes donne naissance à d'autres créations littéraires plus ou moins élongées de la version originale, mais qui se remarquent par un langage artificiel qui ressemblent au langage quotidien et donc qui ne gardent pas l'expressivité d'un langage poétique.

## Conclusions partielles

Puisque nous avons pris en compte les relations que les termes clés de ce travail (texte, prétexte, discours) entretiennent dans le contexte scolaire et que ces relations portent les marques du contexte et changent en fonction de ses paramètres, le dessein argumentatif qui nous guide comprendra deux points. Le premier c'est juste dans l'affirmation qui ouvre ce paragraphe. Le deuxième comporte l'identification des relations établies entre les contenus de ces notions en rapport avec les discours du manuel de FLE : la « littérature » ne peut pas être détachée de « texte », pendant que le texte littéraire est une forme qui a subi un certain nombre de transformations dans le temps et dans l'espace. C'est facile d'observer en feuilletant les manuels que ceux-ci ont subi des transformations profondes tant au niveau de leur organisation pédagogique (structure, forme) que dans leur contenu.

Pour ce qui est de l'organisation et de présentation, deux zones sont à exploiter dans les relations que le texte littéraire a avec cet outil pédagogique : le choix de tel ou tel auteur, de telle ou telle œuvre et de tel ou tel fragment de l'œuvre en question. Comme ça nous entrons dans la zone des « transformations » qui nous permet de les décrire et d'observer les mécanismes qui les ont mis en fonction. Le « texte » et le « discours » sont toujours présents comme garants de la « vie d'un manuel », mais il s'agit d'un « texte » et d'un « discours » (ce dernier avec son sens générique) influencés par des facteurs extérieurs aux œuvres originales auxquelles ils sont attribués.

## **CHAPITRE NO 2. LES MANUELS ROUMAINS DE FLE : DE LA STRUCTURATION CONCEPTUELLE À LA CONFIGURATION DISCURSIVE**

Ce chapitre aura comme rôle d'exposer la construction des manuels roumains de FLE dans un contexte didactique européen qui a subi des transformations lors du dernier siècle. Certaines ont été le résultat de l'évolution des conceptions didactiques sur l'enseignement des langues étrangères, d'autres ont représenté l'effet des changements politiques effectués dans la société roumaine, changements profonds renversant deux fois les directions générales de la politique (droite-gauche-droite). Comme méthode principale de cette partie de la recherche, nous avons utilisé d'abord l'observation des faits, dans notre cas, les caractéristiques distinctives des manuels, pour essayer ensuite de classer ces manuels en fonctions des caractéristiques retenues.

Pour ce faire, dans ce deuxième chapitre nous procédons à une analyse qui part d'emblée de l'idée que les manuels peuvent être groupés selon les époques historiques auxquelles ils font référence et lors desquelles on les utilise. Dans la deuxième partie (le sous-chapitre 2.2. *Configuration discursive des manuels*) nous tâcherons de répondre à quelques questions établies à partir de l'hypothèse générale : Quelle est la situation de l'énonciation littéraire transposée dans la classe de FLE ? Quel pont énonciatif se crée entre la situation d'énonciation initiale (l'œuvre en contexte hors école) et celle créée dans la classe de langue ? Qu'est-ce qui change ? Qui est-ce qui s'efface ?

### **2.1. Présentation des manuels roumains de FLE**

La littérature, ce vaste domaine à explorer représente une rubrique importante à analyser dans les manuels qui forment notre corpus. Soit qu'il s'agit des manuels de l'époque monarchique, soit de ceux de l'époque communiste ou finalement de ceux appartenant à l'époque actuelle, le texte littéraire joue un rôle fondamental pour les apprenants en FLE. Comme mentionné dans l'introduction, notre travail se fonde sur l'analyse de 43 manuels roumains de FLE qui appartiennent à trois périodes historiques différentes de la Roumanie. Ainsi, chaque manuel présente des spécificités en fonction de l'époque à laquelle il en fait partie et qu'il serve. Toutes ces marques distinctives seront analysées d'une manière plus détaillée dans le sous-chapitre 2.1.3. *Dessein structurel des manuels roumains de FLE*.

### 2.1.1. Survol panoramique des transformations successives

En tant qu'outil pédagogique, le manuel scolaire de FLE peut être considéré le principal support didactique dans l'enseignement du FLE en Roumanie.

Tout au long du temps, selon les différentes périodes historiques et politiques de la Roumanie, le manuel scolaire traverse de nombreuses étapes d'évolution et son statut de « manuel unique » (pendant la période communiste) est complété, de nos jours, par plusieurs supports auxiliaires qui favorisent l'acquisition d'une vaste palette de compétences due à l'expression orale ou écrite en langue française.

De tout cela découle, selon nous, le fait que la conception des manuels roumains de FLE est étroitement liée à deux Lois qui ont marqué l'Enseignement dans notre pays.

Premièrement, nous faisons référence au Décret<sup>47</sup> no. 175 pour la Réforme de l'Enseignement daté le 3 août 1948. Les principes de base de cette Réforme visaient : « l'éducation des jeunes dans l'esprit de la démocratie populaire », « la formation du personnel enseignant afin qu'il corresponde aux besoins de la démocratie populaire » (art. II), « dans l'enseignement supérieur, les programmes analytiques minimaux sont obligatoires et uniques pour toutes les disciplines appartenant à la même spécialité » (art. XX). Ainsi, la principale mission de l'État est de mettre en concordance l'enseignement avec le développement économique et culturel de la République Populaire Roumaine, déjà sous la forte influence soviétique. Les effets de la loi de 1948 se sont manifestés dans la pratique de classe et même dans la conception des manuels scolaires jusqu'aux années '70. Toutefois, le désir des jeunes d'avoir une ouverture vers les pays de l'Ouest a favorisé l'apprentissage des langues étrangères dans les écoles roumaines. Dans l'esprit du peuple, les langues étrangères représentaient une porte (peut-être seulement une « fente ») pour dépasser les frontières politiques rigides (voir les témoignages, section Annexes).

Le deuxième moment clé de l'histoire de l'Enseignement roumain est marqué par la Loi de l'Éducation<sup>48</sup> de 1978 qui a apporté de nombreuses modifications au niveau de l'organisation de l'enseignement roumain et de ses objectifs. Cette loi visait dans un premier temps une adaptation du contenu de l'enseignement à l'orientation politique, car elle avait comme objectif la formation des jeunes citoyens dans l'esprit idéologique du Parti Communiste roumain : « l'enseignement en tant que facteur principal de l'éducation du nouvel homme », « la formation et le développement de la conscience socialiste des jeunes »

---

<sup>47</sup> "Monitorul Oficial", CXVI, nr.177, Partea I-a, 3 august 1948, p.6321-6324

<sup>48</sup> "Buletinul Oficial al Republicii Socialiste România", Partea I, anul XIV, nr.113, 26 decembrie 1978, p.1-20.

(art. 1), « la formation des jeunes en tant que nouveaux hommes, constructeurs conscients et dévoués au socialisme et au communisme » (art. 115), « l'éducation dans l'esprit communiste des jeunes représente un devoir social et éthique du personnel enseignant » (art. 121), « les élèves et les étudiants sont obligés de s'appropriier l'idéologie et la politique du Parti » (art. 148). Cette loi introduit aussi un nouveau classement des disciplines :

- a) « les sciences exactes : la mathématique, la physique, la chimie, la biologie, etc.
- b) l'appropriation du principe révolutionnaire sur le monde
- c) connaître l'histoire et la culture de la Patrie » (art. 10)

En matière de lien étroit avec la réalité économique-sociale, on avait prévu une pratique productive, organisée dans les écoles, fabriques et d'autres institutions économiques. Son rôle est celui d'« assurer aux élèves les connaissances et les aptitudes nécessaires pour le travail, par la réalisation des produits utiles » (art.33).

Ces impératifs pédagogiques nous déterminent à considérer que l'orientation politique influence le choix du contenu des manuels roumains de FLE, contenu qui vise prioritairement l'éducation des jeunes apprenants pour servir l'idéologie de la République Populaire Roumaine et celle du Parti Socialiste. Ainsi, les différentes périodes historiques dans lesquelles ont été conçus les manuels roumains de FLE influencent la manière dans laquelle les facteurs idéologiques contribuent à la réalisation de ces ouvrages scolaires.

De même, tous les aspects présents dans nos manuels représentent les preuves de l'existence d'un foisonnement d'idées et de convictions. Toutefois, grâce à cet outil, les apprenants entrent en contact direct avec la culture française. Même plus, pendant une longue période, le manuel a été le seul outil permettant aux jeunes apprenants de « voyager » dans la culture de l'*Autre* et cela parce qu'à l'époque communiste les voyages réels à l'étranger étaient presque inconcevables pour les familles roumaines. Ainsi, les pages des manuels de FLE deviennent la voix parlante de l'*Autre* Culture qui se manifeste en dehors de l'espace roumain.

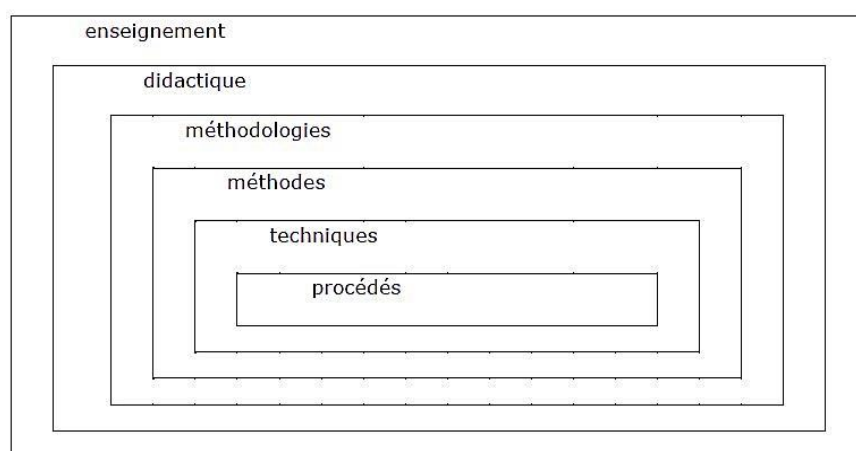
Une observation s'impose vis-à-vis de l'époque communiste et la francophonie roumaine : les mots de Valérie-Barbara Rosoux.

« En décembre 1989, le monde, et plus particulièrement la France, découvre avec étonnement, lors des événements de Bucarest, un phénomène pourtant bicentenaire : la plupart des Roumains parlent un excellent français [...] En effet, la langue française représente en Roumanie une vraie langue de cœur » (1997 :11).

### 2.1.2. La typologie des manuels roumains de FLE

Le début de l'enseignement roumain est marqué par l'importation des modèles culturels grecs, français, etc. (cf. Păuș, 1997 : 84) et la traduction des œuvres littéraires qui ont contribué petit à petit à la réalisation à ce que nous appelons aujourd'hui — manuels scolaires de FLE.

L'analyse des contenus des manuels roumains de FLE nous guide vers la constatation que, dans le processus de l'enseignement d'une langue étrangère, le rôle et la place du manuel ont subi des modifications considérables d'une période historique à l'autre. Le mécanisme est expliqué par Christian Puren.



**Figure 2. Schéma des compartiments qui assurent le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (emprunté à Christian Puren).**

Tout en analysant le schéma de Christian Puren (1988 : 19), nous constatons que le compartiment de l'enseignement inclut les autres compartiments qui contribuent au fonctionnement du processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, nous pouvons affirmer que l'évolution du manuel est étroitement liée à l'évolution des méthodologies visant la didactique des langues étrangères. Ces méthodologies et même les manuels scolaires ont à leur base les procédés, les méthodes et les techniques qui se sont développées dans le temps et qui ont contribué à cette évolution. Par ce processus complexe emprunté à Christian Puren, nous considérons que, finalement, quelle que soit la langue étrangère enseignée à l'école, elle doit devenir un instrument de communication pour les apprenants.



### 2.1.3. Dessein structurel des manuels roumains de FLE

Notre travail vise l'examen de trois catégories de manuels roumains de FLE. Nous commençons par les manuels de l'époque monarchique (cinq manuels), puis nous nous occupons des manuels de l'époque communiste (les plus nombreux — 20 manuels) et finalement des manuels de l'époque démocratique, c'est-à-dire des manuels appartenant à l'époque actuelle en Roumanie (18 manuels).

#### 2.1.3.1. L'époque monarchique (1881-1947)

Sous le nom de « l'époque monarchique », nous évoquons la période de la monarchie parlementaire, qui reconnaît le Roi Carol 1<sup>er</sup> de Hohenzollern comme roi, bien qu'il ait régné en Roumanie depuis 1866, mais avec le nom de « prince régnant<sup>49</sup> ».

Pour les cinq manuels appartenant à l'époque monarchique, la responsabilité éditoriale revient à trois maisons d'édition :

- la maison d'édition SOCEC&Comp. (*livre de français pour la IVème classe secondaire (garçons et filles)* et *livre de français pour la VIIIème classe secondaire*— auteure : Elena Rădulescu-Pogoneanu) ;
- la maison d'édition nationale Gh. Mecu (Manuels pour l'enseignement secondaire et professionnel : deux pairs d'auteurs : *La troisième année de français* : auteurs (conformément à la couverture) Gorgoș — Damianovici et *La première année de français* : Drouhet — Beliș) ;
- la maison d'édition Remus Cioflec (*Livre de français, IVème année de lycée*, auteurs : Catargi-Glonț).

S'agissant des auteurs qui sont tenus responsables pour la réalisation de ces manuels, leur identité professionnelle est dévoilée soit sur la couverture des livres soit à l'intérieur, comme suit : Elena Rădulescu-Pogoneanu (Diplômée de l'École Normale Supérieure de Sèvres, enseignante à l'École Centrale de filles et au Séminaire Pédagogique Universitaire « Titu Maiorescu »), Charles Drouhet (Professeur de littérature française à l'Université de Bucarest), Alexandru Beliș (Docteur ès lettres, Professeur au Lycée Cantemir de Bucarest),

---

<sup>49</sup> Plusieurs détails sur l'histoire des Roumains dans *Istoria românilor, 4 vol.*, Academia Română, Editura Enciclopedică, București 2001.

Nicolas N. Catargi (Maître de conférences à l'Académie des Hautes Études Commerciales et Industries de Bucarest) et Vasile Glonț (Inspecteur général).

Les manuels qui forment notre corpus s'adressent à des apprenants de différentes tranches d'âge. Ainsi, les manuels d'Elena Rădulescu-Pogoneanu s'adressent aux élèves de la IV<sup>ème</sup> (IV<sup>ème</sup> secondaire, SOCEC&Comp., 1924) et VIII<sup>ème</sup> année d'étude de la langue française, c'est-à-dire aux lycéens (VIII<sup>ème</sup> secondaire, SOCEC&Comp., 1935). Si nous établissons la correspondance avec la situation actuelle de la division par tranche d'âge du système roumain, la IV<sup>ème</sup> année d'étude correspond à la IX<sup>ème</sup> classe (lycée, selon l'organisation actuelle de l'enseignement roumain) et la VIII<sup>ème</sup> année d'étude à la XII<sup>ème</sup> (lycée, actuellement, classe terminale). Les manuels appartenant à la maison d'édition nationale Gh. Mecu visent les élèves de gymnase (VI<sup>ème</sup>) et de lycée (IX<sup>ème</sup>). Finalement, *Livre de français*, IV<sup>ème</sup> année de lycée s'adresse aux élèves de lycée (IX<sup>ème</sup> classe de lycée).

Ainsi, nous constatons que ces manuels s'adressent à un public qui a un niveau intermédiaire de la langue française, sauf les manuels pour *La première année de français* et *La troisième année de français* qui s'adressent à des débutants.

### **Considérations sur la structure des manuels**

Même s'ils appartiennent à la même période historique, les cinq manuels analysés présentent des différences au niveau de la structure et du contenu : les manuels appartenant à la maison d'édition SOCEC&Comp. sont conçus en suivant l'idée d'un panorama des courants littéraires français (chaque leçon propose de longs fragments de textes littéraires à étudier), les deux manuels appartenant à la maison d'édition Gh. Mecu sont destinés aux élèves débutants et proposent, évidemment, une structure plus simple et facile à suivre (texte de base, questionnaire et grammaire) alors que le manuel appartenant à la maison d'édition Remus Cioflec s'ouvre par un texte de base, suivi par *vocabulaire*, *prononciation*, *conversation* et *grammaire*.

Le livre de français d'Elena Rădulescu-Pogoneanu (IV<sup>ème</sup> secondaire, SOCEC&Comp., 1924) est en fait un livre de civilisation française qui mélange d'une manière harmonieuse et bien structurée l'étude des textes littéraires (32) et les éléments de civilisation française (14 textes non littéraires).

Le manuel pour la première année de français (Drouhet et Beliș) est élaboré suivant une structure axée en premier lieu sur des leçons préliminaires (47) qui mettent l'accent sur

des exercices grammaticaux pour les débutants et sur l'apprentissage par cœur<sup>50</sup> des poésies insérées par les concepteurs du manuel, des poésies préfabriquées par eux-mêmes. Nous y rencontrons de courts dialogues suivis par l'explication des mots et la conjugaison des verbes. Dans ce manuel il n'y a qu'un seul texte littéraire : « Le bœuf et le petit garçon » par Victor Hugo. Tout en tenant compte qu'il s'agit d'un livre pour la première année d'étude de la langue française, l'introduction des textes littéraires au niveau débutant est considérée comme difficile à cause du niveau encore insuffisant de français du public cible.

Par opposition au manuel pour la première année de français, celui pour la troisième année de français abonde en textes littéraires (auteurs y rencontrés : Victor Hugo, Ernest Bersot, Michelet, Fénelon, Louis Ratisbonne, Edmond Haraucourt, Clément Julien, Théophile Gautier, Tourgueneff, Eugène Le Mouël, Voltaire, La Fontaine, Georges Sand, Jules Jouy, Charles Perrault, Carlo Collodi). Appartenant à deux maisons d'édition<sup>51</sup>, ces deux manuels ont aussi une configuration bien distincte : la première différence se fait au niveau de la préface<sup>52</sup> qui est réalisée par N. Condeescu (docteur ès lettres, professeur au Séminaire pédagogique universitaire). Très riche du point de vue de la présence des textes littéraires, le manuel commence par une leçon dont le sujet fait référence aux idéaux nationaux : l'amour de la patrie. Deux poésies forment le contenu de base : *La Patrie*, d'après Ernest Bersot et *Aux morts pour la patrie*, Victor Hugo. Le manuel est divisé par quatre parties inégales. La première partie (pp.5-122) contient 40 leçons qui sont suivies (chacune) par un questionnaire et une rubrique dédiée aux faits grammaticaux. Chaque leçon finit par des tâches à travailler à la maison du type devoir oral<sup>53</sup> et devoir écrit<sup>54</sup> ou bien des traductions (roumain-français). La deuxième partie contient une dizaine de pages réservées à la lecture supplémentaire (trois fragments de texte littéraire extraits de l'œuvre *Les misérables*, Victor Hugo, pp. 123-133). La troisième partie porte sur les faits de grammaire :

---

<sup>50</sup> Apprendre par cœur Aux enfants de l'école (p. 34) ; Apprendre par cœur le morceau L'ange gardien (p. 51) ; Apprendre par cœur la poésie J'aime mon chien (p. 86).

<sup>51</sup> Le manuel pour la VIIIème appartient à la maison d'édition SOCEC, alors que le manuel pour la IIIème année de français appartient à la maison d'édition Gh. Mecu.

<sup>52</sup> Extrait de l'ordre ministériel pour l'approbation du manuel, qui porte comme titre « Au lieu de préface » : le manuel contient des histoires didactiques aux thèmes qui stimulent l'amour pour la patrie, l'honnêteté, les devoirs sociaux, l'esprit du travail et du sacrifice. On pourrait affirmer que le manuel a été conçu sous le signe du culte de la patrie et de l'héroïsme du peuple roumain. Chaque morceau de texte peut être utilisé en tant que support pour les exercices grammaticaux. Le manuel est riche en exemples et contient de nombreuses explications des faits grammaticaux. Les pages dédiées à la lecture supplémentaire où la description et le dialogue se mélangent d'une manière harmonieuse peuvent être utilisées en tant que leçons de synthèse et vérification des connaissances de grammaire. (IIIème, Gh. Mecu, 1943),

<sup>53</sup> Apprenez par cœur la poésie *Aux morts pour la patrie*.

<sup>54</sup> Écrivez la conversation (questions et réponses) sur vos cahiers.

*Petit traité de grammaire (morphologie, tableau des verbes et syntaxe)* - pp. 137-209, alors que la dernière partie est dédiée au *vocabulaire*, une liste de mots à apprendre (p. 211).

Comme trait commun des manuels roumains de FLE, nous remarquons que tous ceux qui appartiennent à l'époque monarchique débutent par une préface, suivie par une révision des connaissances acquises l'année précédente. Les manuels ont une division en « leçons ». Le nom de chaque auteur à étudier marque le début d'une nouvelle leçon. Prenons comme exemple le manuel pour la VIIIème (SOCEC&Comp., 1935) qui commence par Balzac. Après une image représentative (le portrait de Balzac), la partie suivante est dédiée aux informations bibliographiques de l'auteur. Pour chaque auteur, le manuel propose trois ou quatre fragments de son œuvre ; chaque fragment de texte littéraire à étudier est précédé par le commentaire du texte et suivi par la partie dédiée à l'analyse du texte, divisée, à son tour, en quatre parties : la composition du fragment, l'art de Balzac, conclusion et application. La leçon finit par la vue générale de l'œuvre et par une courte présentation de principales œuvres de l'auteur en question. À la fin du manuel, une vingtaine de pages sont dédiées aux lectures supplémentaires. Le manuel compte environ 220 pages et sept auteurs sont proposés pour étudier la littérature à partir de leurs textes.

### **2.1.3.2. L'époque communiste (1947-1989)**

Parmi les manuels de l'époque communiste, nous en avons retenu 20 appartenant à une seule maison d'édition (qui était d'ailleurs la maison d'édition consacrée aux ouvrages de transmission de connaissances) : Editura Didactică și Pedagogică (Maison d'édition Didactique et Pédagogique), en outre, la seule maison d'édition accréditée pour éditer des livres scolaires. La plupart des manuels de l'époque communiste sont conçus par Marcel Saraș, personnalité reconnue dans le monde des didacticiens par ses manuels scolaires et par un dictionnaire roumain-français très utilisé à l'école. Ces manuels s'adressent aux apprenants débutants (de gymnase), mais aussi à ceux de lycée ayant un niveau intermédiaire.

#### **Considérations sur la structure des manuels**

Appartenant à la même maison d'édition, les manuels roumains de FLE utilisés pendant la période communiste (1947-1989<sup>55</sup>) s'organisent selon une structure simple : tout manuel est

---

<sup>55</sup> À retenir : nous parlons de « période communiste » — mais la période qui a suivi l'abdication du Roi de Roumanie a connu d'abord une influence de la doctrine socialiste. La « République Populaire Roumaine » a été

segmenté en plusieurs « leçons ». Chaque leçon commence par un texte littéraire ou non littéraire suivi par le lexique de base et des exercices lexicaux. Les deux pages qui succèdent à celle-ci sont dédiées à la grammaire et aux exercices grammaticaux.

Du point de vue du contenu, il faut retenir que les morceaux de texte choisis (soit littéraires, soit non littéraires) mettent en évidence d'une manière implicite les principes du parti au pouvoir (socialiste et puis communiste). Cet aspect s'observe dans la majorité des textes littéraires à caractère politique (60 % du contenu du manuel, si nous prenons en considération et les textes non littéraires présentant les mêmes influences idéologiques), qui mettent en évidence les valeurs considérées comme obligatoires pour la formation des apprenants dans la société communiste. Précisons quelques exemples<sup>56</sup> : *La jeunesse soviétique*, Romain Rolland, *Du poète à son parti*, Louis Aragon, *L'URSS seule promesse*, Paul Éluard, le fragment littéraire *La Guerre* est extrait du roman *Le maître d'école*, de Pierre Gamarra, etc. Parmi les pages des manuels appartenant à l'époque communiste, nous trouvons des fragments de textes littéraires appartenant à Honoré de Balzac, Gustave Flaubert, Anatole France, Émile Zola, Henri Barbusse, George Duhamel, Antoine de Saint Exupéry et Albert Camus, Alphonse Daudet, Victor Hugo, etc.

### 2.1.3.3. L'époque démocratique (1989-à présent)

La Révolution roumaine de 1989 opère plusieurs changements majeurs de la société et l'enseignement ne peut nullement se tenir loin de la zone des changements. Une première opération, dont les effets ont été perçus avec l'apparition des manuels nouveaux (un peu avant et après 2000) a été celle d'« éclatement de la page », fait mis en évidence par Cecilia Condei :

« Le linéaire explose sous la pression d'un grand nombre de petits textes qui inondent la page : l'organisation donne l'impression de billets collés sur une surface, comme un manuel de 2007, dont plusieurs leçons sont construites sur le principe « texte-annonce » (Corint, 12<sup>ème</sup>, 2007) ou « texte-billet » (Corint, 9<sup>ème</sup>, L2, 2008) donnant l'impression de collage avec des directions changeantes de l'écriture comme dans *Le français-une ouverture vers les autres, Les jeunes échangent...* » (2016 : 31).

---

le nom officiel de l'État roumain jusqu'à l'adoption de la Constitution de 1965 qui proclame la « République Socialiste Roumaine » sous la direction de Nicolae Ceaușescu.

<sup>56</sup> Pour une analyse plus détaillée des fragments littéraires à caractère politique, voir le chapitre 4.3.2. *Implicite (politique) dans les textes littéraires des manuels roumains de FLE.*

Les 18 manuels de l'époque démocratique qui complètent notre corpus appartiennent à six maisons d'édition. Un mot est à dire sur le nombre considérable de maisons d'édition qui publient des livres de classe. Le marché pédagogique a équilibré un peu cette offre et peu ont réussi à s'imposer dans le monde de l'école. À part Akademos, les autres sont les plus connues et utilisées en Roumanie, toutes accréditées par le Ministère de l'Enseignement et reconnues pour leur qualité (contenu et forme).

Le plus récent est publié en 2015. Un tableau illustrant les rééditions se trouve dans le sous-chapitre 3.4.1.1. *Le texte apparaît dans le manuel avec une forme exacte ou modifiée par rapport à la variante d'auteur :*

- Akademos Art — un manuel de lycée L1 ;
- Cavallioti — quatre manuels de gymnase L1 (première langue étrangère) et deux manuels de gymnase L2 (deuxième langue étrangère) ;
- Corint — quatre manuels de lycée L1 (première langue étrangère) ;
- Editura Didactică și Pedagogică — deux manuels de gymnase et un manuel de lycée ;
- Humanitas Educațional — deux manuels de gymnase et un manuel de lycée ;
- Sigma — un manuel de lycée L2.

Ces manuels ont été choisis suivant le critère de la présence des textes littéraires, mais aussi selon les recommandations des collègues enseignants qui les considèrent comme les plus utilisés dans les classes de langue. Ainsi, la plupart des manuels de FLE qui ont été soumis à l'analyse sont utilisés au lycée, dans les classes de français L1 (première langue étrangère), tout en considérant que les textes littéraires sont introduits dans les manuels de FLE destinés aux apprenants qui ont un niveau intermédiaire de la langue (ce qui correspond, selon le CECRL introduit en 2001, aux niveaux B1-B2).

L'auteur des manuels parus sous le patronage de la maison d'édition Corint, Dan Ion Nasta est docteur ès lettres, Université Paris IV-Sorbonne, chercheur à l'Institut de Sciences de l'Éducation à Bucarest, auteur de manuels, études critiques, dictionnaires et traductions. À propos des concepteurs des manuels Cavallioti et Humanitas Educațional, il faut dire que ceux-ci ont été conçus par les enseignantes Angela Soare et Popa Mariana et par Micaela Slăvescu lexicographe et traductrice.

Les manuels appartenant aux maisons d'édition Cavallioti et Humanitas Educational s'adressent aux apprenants de gymnase, niveau débutant (8-15 ans), alors que les manuels Corint visent les apprenants de lycée ayant un niveau intermédiaire ou avancé (15-19 ans).

### **Considérations sur la structure des manuels**

Le seul manuel appartenant à la maison d'édition Akademos Art (XIIème, L1, AKD. Art, 2007, 143 p) est divisé en neuf unités d'apprentissage et contient deux bilans, l'un après l'unité no.4 et l'autre après l'unité no.9. Chaque unité contient deux textes (littéraires ou non littéraires) qui sont suivis par des listes de termes expliqués en français (la rubrique s'appelle « Des mots pour comprendre ».) et continuent par des pages dédiées aux « Exercices ». À la différence des manuels de l'époque démocratique appartenant aux maisons d'édition Corint et Cavallioti où les auteurs de manuels insèrent des exercices structurés par des catégories (exercices lexicaux et exercices grammaticaux), dans le manuel appartenant à la maison d'édition Akademos Art, les exercices coulent l'un après l'autre soit qu'il s'agisse des exercices lexicaux, soit de ceux grammaticaux. Par conséquent, cet amalgame d'informations et d'exercices peut rendre difficile le contenu des leçons pour les apprenants en FLE.

Les manuels de l'époque démocratique appartenant aux maisons d'édition Cavallioti et Corint exposent la même structure soit qu'il s'agisse des manuels L1, soit des manuels L2. Les manuels Cavallioti sont divisés en unités d'apprentissage (environ 9-10 unités). Chaque unité commence avec un texte de base (littéraire ou non littéraire) suivi par des exercices qui mettent l'accent sur la compréhension écrite du texte support. Deux pages sont dédiées aux exercices lexicaux et quatre pages aux faits et aux exercices grammaticaux. Les deux pages qui se trouvent à la fin de chaque unité (*Pour en savoir plus*) contiennent des textes (littéraires ou non littéraires) qui se remarquent par leur contenu informatif qui met l'accent sur les faits de civilisation française.

Pour les manuels appartenant à la maison d'édition Corint, nous proposons une présentation plus détaillée dans 2.1.4.3. *Époque démocratique : Dan Ion Nasta.*

Les trois manuels de l'époque démocratique appartenant à la maison d'édition Didactică și Pedagogică respectent tous la structure des manuels scolaires de l'époque communiste tout en tenant compte qu'il s'agit des versions rééditées des manuels de l'époque

communiste<sup>57</sup>. De ce point de vue, aucune modification ne s'observe dans ces trois manuels. Toutefois, du point de vue thématique nous pouvons remarquer l'introduction des textes (surtout des textes non littéraires) qui portent sur des aspects de la civilisation française et roumaine.

VIIIème, EDP, 1990 et VIIIème, EDP, 1998	IXème, EDP, 1991
<b>Le pays où l'on revient toujours (p. 10)</b>	<i>Chant de la Roumanie</i> , Alecu Russo (p. 26)
<b>Un musée original (p. 33)</b>	La grandeur d'un peuple (p. 48)
<b>Le tour de France (p. 78)</b>	Maramureş — terre et gens (p. 102)
<b>Les aigles des Carpates (p. 87)</b>	
<b>Un roumain dans le Cosmos (p. 96)</b>	
<b>La Provence (p. 103)</b>	

Tableau 5. Textes (non) littéraires – civilisation française et roumaine.

Les manuels appartenant à la maison d'édition Humanitas Éducatif se présentent au lecteur presque sous la même structure. Divisée par des unités d'apprentissage, celles-ci débutent avec deux pages « Prélude » où les concepteurs insèrent des informations visant les faits de civilisation française. Après ces deux pages, on propose un texte (littéraire ou non littéraire) suivi par une variété d'exercices qui mettent l'accent sur la compréhension écrite du texte, puis des exercices lexicaux, exercices phonétiques exercices de traduction, le tout sur trois pages. Les pages suivantes, en nombre de deux sont dédiées aux « échanges » et présentent les actes de langage et des exercices de réemploi. La partie grammaire occupe et dans ces manuels une place importante : quatre pages « Grammex » contenant des faits grammaticaux suivis par des exercices d'application. Les deux dernières pages « France-Culture » reviennent sur les faits de civilisation française.

Le dernier manuel appartenant à la maison d'édition Sigma (IXème, L2, SIGMA, 1999, 112 p) est segmenté en 12 unités d'apprentissage qui commencent aussi par un texte de base et continuent avec des activités visant la compréhension du texte support. À la différence des manuels analysés ci-dessus, ce manuel ne présente pas de listes des mots expliqués. Le manuel ne propose pas une organisation différente de ceux appartenant aux maisons d'édition Corint et Cavallioti : deux pages sont dédiées aux exercices lexicaux « Je suis fort en vocabulaire » et quatre pages aux exercices grammaticaux « Grammaire et activités ». Chaque unité finit par « Clins d'œil », c'est-à-dire deux pages pleines de textes et d'informations qui ont le rôle d'introduire les apprenants dans la culture de l'*Autre*. Pour une

<sup>57</sup> Cette information se trouve au début du manuel, mais nous n'avons pas de détails concernant l'année de la première parution du manuel, sauf le manuel pour la VIIIème, EDP, 1998 qui a été réédité selon le manuel VIIIème, EDP, 1990.



explication de l'organisation selon le principe du double page et surtout pour le « mélange textuel<sup>58</sup> » que chacune d'elle comporte nous retenons l'opinion d'Alain Rabatel et Francis Grossmann (2007, en ligne) qui tiennent les « hyperstructures de la presse » et les réseaux Internet comme responsables pour la structure actuelle des livres de classe.

L'explication, selon nous fort justifiée, est valable aussi pour les manuels roumains de FLE.

#### **2.1.4. Une époque, un auteur préféré**

Rien qu'en regardant d'une manière très rapide ces trois catégories de manuels, on constate que pour chaque époque historique il y a un auteur qui contribue à la conception de la plupart des manuels de la période en question. Nous les avons distingués comme suit :

##### **2.1.4.1. Époque monarchique : Elena Rădulescu-Pogoneanu**

Le plus ancien manuel roumain de FLE de notre corpus est destiné aux garçons et aux filles, c'est un manuel pour la IV<sup>ème</sup> classe secondaire (SOCEC&Comp., 1924) dont l'auteure est Elena Rădulescu-Pogoneanu. Il est à retenir que sur la première couverture, nous ne retrouvons pas le terme de « manuel », mais « Livre de français pour la VIII<sup>ème</sup> classe secondaire ». Comme mentionné, l'auteure a fait ses études à l'École Normale Supérieure de Sèvres, devenant ensuite enseignante à l'École Centrale des filles et au Séminaire Pédagogique Universitaire « Titu Maiorescu ». Le caractère psychopédagogique de ses manuels est assuré par les types d'activités différenciés selon la tranche d'âge des élèves et des conditions particulières du groupe d'élèves.

Chaque manuel commence par une préface qui expose les principes qui ont contribué à sa réalisation. Celui destiné à la IV<sup>ème</sup> classe secondaire (garçons et filles) est divisé en trois parties : la première partie (pp. 9 - 22.) contient une révision sur la géographie de la France, la deuxième partie, beaucoup plus ample (pp.23-189) contient des textes, des tableaux et des compositions françaises, alors que la troisième partie (de 193 à 208) est formée par huit fragments de texte littéraire proposés comme lecture supplémentaire. Les dernières pages du manuel sont dédiées à la révision des verbes (de 209 à 222) et au

---

<sup>58</sup> « On peut au moins constater que cette nouvelle forme de « mélanges » textuels pose des problèmes nouveaux, tant du point de vue de la conception sémiographique des manuels, que du point de vue des contenus à transmettre. » (Rabatel, Grossmann, 2007 : en ligne).

vocabulaire (de 223 à 229). Dans la préface<sup>59</sup>, l'auteure justifie le choix des écrivains et des textes accessibles à l'âge des apprenants du point de vue du contenu et du niveau de langue. Ce manuel nous a relevé un fort caractère interdisciplinaire des leçons, tout en tenant compte de la présence des leçons de civilisation, ainsi que de petits morceaux de textes littéraires choisis comme support pour une réflexion sur les types de textes. Ce type d'exercice doit guider l'apprenant vers la production écrite, comme le mentionne l'auteure dans la préface du manuel : « Pour les sujets de rédaction, les élèves peuvent se rapporter à un nombre assez important de modèles représentés par les morceaux littéraires » (notre traduction). Pour ce qui est de la production orale, « les images telles que Notre-Dame de Paris, ayant un intérêt géographique, historique et artistique représentent des points de départ pour des exercices créatifs » (notre traduction). Sa modernité est appréciable, ce manuel véhiculé en 1924 insistant à plusieurs moments sur une vision (très moderne pour son temps) sur le texte, sa variété et sa cohérence. Ce manuel a donc un double rôle : informatif (les apprenants découvrent la civilisation, la géographie et l'histoire de la France) et linguistique (les apprenants se familiarisent avec quelques structures grammaticales et leur usage).

En ce qui concerne la structure des manuels d'Elena Rădulescu-Pogoneanu, nous remarquons que chaque fragment de texte (non) littéraire est suivi par des explications, des idées et des appréciations qui ont le but de diriger les apprenants vers la découverte du sens global du texte. La partie dédiée à la grammaire fixe les nouvelles connaissances grammaticales (ou les connaissances déjà acquises dans un parcours antérieur) par les règles et les exercices. Comme lors de toute démarche didactique, les nouvelles connaissances se construisent sur la base des anciennes connaissances et favorisent l'apprentissage progressif de la langue française. Finalement, la rubrique « vocabulaire, gallicismes » contient des exercices qui visent le développement des compétences lexicales. Il est intéressant de remarquer que ce manuel est le seul qui a une rubrique spéciale « gallicismes »

Appartenant à la même auteure et à la même maison d'édition, le manuel de français pour la VIII<sup>ème</sup> classe secondaire (SOCEC&Comp., 213p) commence par le « résumé de

---

<sup>59</sup> À part les fragments littéraires prévus dans le programme analytique, dans la présente édition ont été introduites des indications pour l'explication des textes littéraires. Comme dans les manuels pour la IV<sup>ème</sup>, où y figurent ce type de commentaires dès la première édition—il ne s'agit pas de commentaires « à apprendre par cœur », mais sous la forme des questions qui visent à orienter l'apprenant vers la découverte du message du texte et à stimuler sa pensée. Les exercices de vocabulaire—qui apparaissent au début ou à la fin de ces analyses—mettent l'apprenant dans la posture d'apprendre en autonomie en se servant du dictionnaire pour la résolution des tâches. Ainsi, chaque apprenant doit grandir avec la conviction, d'une part, que toute explication de texte, soit dans la langue maternelle, soit dans une langue étrangère, doit commencer par la vérification du sens des mots et des expressions inconnues et d'autre part qu'il ne peut s'enrichir que par ses travaux en autonomie. [Notre traduction]

l'histoire de la littérature française au XIX<sup>ème</sup> siècle » auquel on réserve douze pages (de 5 à 17). À part cette partie introductive, le manuel a cinq divisions qui portent le nom des auteurs à étudier (Balzac, Flaubert, Leconte de Lisle, Émile Augier, Sainte Beuve et Taine) et qui contiennent la bibliographie de chaque auteur, quelques extraits et des commentaires sur les principales œuvres, ainsi que la vue générale de celle-ci. Les dernières pages du manuel contiennent deux textes littéraires proposés en tant que lectures supplémentaires (*Maître Guérin*, par Émile Augier et *Loi des dépendances mutuelles*, par Hippolyte Taine).

Dans la préface<sup>60</sup> du manuel sont placées les remarques de l'auteur concernant l'élaboration et les types d'activités choisis. En analysant la préface, nous remarquons les traces de la méthode traditionnelle qui mettait l'accent sur la lecture et la traduction des textes littéraires dans la classe de langue étrangère. D'ailleurs, à l'époque, le modèle était celui qui dominait la pensée didactique et l'éducation était plutôt classique, l'enseignant présentait la grammaire de manière déductive, d'abord la règle générale, puis son emploi dans des exercices répétitifs.

En ce qui concerne la structure de ce *livre de français*, nous tenons à mentionner que ce manuel ne contient que des textes littéraires, étant conçu comme un panorama de grandes époques littéraires (le Moyen Âge, la Renaissance, le Classicisme, les Lumières, le Romantisme et le Réalisme). Il se présente sous une forme très simple : textes littéraires suivis par des commentaires et des explications. Les activités se focalisent sur la compréhension du texte littéraire, mais aussi sur l'identification et la prise de conscience des principes de base d'un citoyen, illustrés d'une manière indirecte, par le choix thématique de ces textes (non) littéraires. L'idée est d'ailleurs valable pour les autres périodes historiques, comme on verra plus loin ; chaque morceau de texte (non) littéraire était soigneusement choisi en fonction des principes et des valeurs promus par le pouvoir politique de la période historique en question.

Comme remarque générale qui vise les manuels de FLE d'Elena Rădulescu-Pogoneanu, nous pouvons affirmer que la méthodologie utilisée ainsi que le contenu

---

<sup>60</sup> « La présente édition contient les fragments d'œuvres littéraires prévus par le programme scolaire et des indications pour les explications des textes [...]. Ces explications sont formulées sous la forme des questions afin qu'elles puissent stimuler la pensée des apprenants. Les exercices de vocabulaire — soit au début, soit à la fin de ces analyses — orientent les élèves vers des travaux minutieux, en cherchant les mots dans le dictionnaire. [...] L'élève doit grandir avec la conviction, d'une part, que chaque explication de texte, soit dans la langue maternelle, soit dans une langue étrangère, doit commencer à partir de la vérification du sens des mots et des expressions inconnus [...] et de l'autre part, que ces choses sont assimilées à condition qu'il les acquit par son propre effort » [notre traduction].

informatif orientent les apprenants vers la découverte du sens du texte et vers la mémorisation du vocabulaire.

*La troisième année du français, enseignement secondaire et professionnel, garçons et filles*<sup>61</sup> paru en 1943 se remarque par son contenu ouvert aux nouvelles directions de l'enseignement. On peut l'encadrer dans le courant pédagogique qui annonce la Réforme de l'Enseignement de 1947. La préface<sup>62</sup> présente le contenu du manuel :

« le manuel contient des histoires à caractère didactique qui ont le rôle d'insuffler auprès des apprenants l'amour de la patrie, l'honnêteté, les devoirs sociaux, l'esprit du travail et le sacrifice pour la patrie. On peut dire que ce manuel a été conçu sous le signe du culte de la patrie et de l'héroïsme du peuple roumain. [...] ».

En étudiant la préface, nous remarquons déjà le caractère formatif du manuel de FLE qui est illustré dans un premier temps par le choix des textes : *La patrie*, Ernest Bersot, *Aux morts pour la patrie*, par Victor Hugo, p.5 ; *La maison du bon Dieu*, p. 93 ; *Une brave petite Roumanie*, p. 117 ; *Pour la patrie*, p. 120. Ainsi, chaque morceau de texte (non) littéraire peut être considéré un véritable support pour l'apprentissage/enseignement du français, mais aussi pour la mise en relief des traits définitoires qui contribuent à la formation de jeunes citoyens. C'est à partir de ce manuel que nous pouvons considérer que le contenu des leçons à caractère éducatif dépasse l'objectif linguistique. Toutefois, du point de vue méthodologique, le manuel semble un peu régressif—en comparaison aux manuels de Elena Rădulescu-Pogoneanu, car il contient de nombreux exercices de traduction (à l'oral et à l'écrit) et par l'apprentissage par cœur de tel ou tel morceau de texte littéraire qui fait appel à la mémoire mécanique et ne développe pas l'apprentissage logique.

#### **2.1.4.2. Époque communiste : Marcel Saraș**

En ce qui concerne les manuels utilisés dans la classe de FLE pendant la période communiste, nous observons que ceux de Marcel Saraș occupent la première place. Même si à cette époque-là dans l'Europe nous assistions au renouvellement des stratégies de l'enseignement/apprentissage grâce à l'apparition de la méthode audiovisuelle<sup>63</sup>, les manuels

---

<sup>61</sup>Élaboré par les enseignantes Gorgoș et Marin (Demianovici), Ed. Națională Gh. Mecu, 1943, 213 p.

<sup>62</sup> L'auteur de la préface est N.N. Condeescu (docteur ès lettres, Professeur au Séminaire Pédagogique Universitaire)

<sup>63</sup> Au premier regard la méthode audiovisuelle empruntait de la méthodologie audio-orale les exercices structuraux, la mémorisation des structures lexicales, etc., mais à partir de ces activités, les apprenants étaient stimulés à créer d'autres structures et à s'exprimer librement (descriptions, comparaisons, opinions, etc.).

de Marcel Saraș semblent garder une structure assez rigide, se tenant dans les frontières du passé. Élaboré d'une manière très simple, sans préface, le manuel est divisé par des leçons d'apprentissage. Chaque leçon commence avec un texte (littéraire ou non littéraire) qui est suivi par une liste de « mots et expressions », « exercices et explications » et par la partie grammaire (explications et exercices). Toutefois, les manuels de Marcel Saraș se remarquent par les nombreux éléments de civilisation, visant les deux pays – la Roumanie et la France, mis en relief d'une manière contrastive. Ainsi, le parcours des pages de ces manuels de FLE représente un voyage initiatique dans la culture d'un autre pays pendant une période historique très difficile où les voyages à l'étranger n'étaient pas accessibles aux citoyens roumains. Même si très pauvres du point de vue de l'iconographie, les apprenants découvrent à travers les pages de ces manuels les monuments les plus connus (l'Arc de Triomphe, La Tour Eiffel, la Cathédrale Notre-Dame, etc.), les plus importants jardins et places (Jardin du Luxembourg, Place de la Concorde, Place de la Bastille) qui font partie du patrimoine culturel français, plus précisément de la capitale parisienne. En ce qui concerne les aspects culturels du patrimoine roumain, nous remarquons la présence des textes non littéraires qui mettent en lumière la capitale de la Roumanie (Bucarest), Delta du Danube, les plus importantes fabriques et les principales activités des Roumains qui se déroulaient dans les fabriques ou sur les champs sous l'enthousiasme insufflé par la politique exposée comme la seule très juste du parti au pouvoir.

Ainsi nous pouvons considérer que le contenu des leçons y présent essaie de mettre en relief ces deux civilisations tout à fait différentes, très riches du point de vue culturel et très loin du point de vue politique.

#### **2.1.4.3. Époque démocratique : Dan Ion Nasta**

Après la chute du régime communiste en 1989, l'enseignement roumain commence à s'intéresser aux nouvelles méthodologies et à ressusciter ainsi l'enseignement des langues étrangères dans les écoles roumaines.

Nous remarquons les intentions des concepteurs des manuels scolaires qui essaient d'apporter des changements considérables touchant la forme, la structure et le contenu des manuels. Quant à l'enseignement de la langue française, les premières modifications des manuels roumains de FLE apparaissent à partir les années 2001, grâce aux manuels de Dan

Ion Nasta, publiés dans la maison d'édition Corint. Ces pairs de manuels (L1 et L2<sup>64</sup>) sont utilisés même de nos jours au gymnase et au lycée.

Tout en tenant compte que l'approche communicative vient de modifier les objectifs de l'enseignement des langues étrangères en considérant la communication comme le but principal de l'apprentissage d'une langue, nous observons, comme une première différence par rapport aux manuels appartenant à l'époque communiste, l'introduction des tâches qui ont le rôle de développer la compétence d'expression orale chez les apprenants. Même si les manuels de FLE de Dan Ion Nasta pour le gymnase et pour le lycée ne sont pas conçus entièrement selon les nouvelles méthodologies, puisqu'ils ne contiennent aucun document sonore pour le développement de la compétence de compréhension orale, les thèmes sont très variés et présentent des aspects de la vie quotidienne : la vie des jeunes, les loisirs, les vacances, les moyens de transport, etc.

Une autre remarque à faire sur les manuels de FLE de nos jours vise leur structure qui est tout à fait différente de celle des manuels appartenant à la période communiste. Ainsi, nous observons qu'ils sont divisés par des unités d'apprentissage et que chaque unité d'apprentissage propose de nombreuses activités qui visent à développer prioritairement trois des quatre compétences prévues par le CECRL (Compétence de la compréhension des écrits, compétence de la production écrite et compétence de l'expression orale).

La structure de deux pairs de manuels Corint (L1 et L2) est presque la même : chaque unité est présentée par l'auteur sur une page distincte « page d'ouverture » qui propose une courte présentation de la problématique, l'unité didactique, le titre de l'unité, le contrat d'apprentissage (les objectifs et les notions clés) et une image évoquant le thème dominant de l'unité. Les deux pages dédiées « au cœur du sujet » s'ouvrent par un texte de base (littéraire ou non littéraire) suivi par le lexique d'appui et par des activités visant la compréhension globale du texte. Quelques éléments de civilisation éclaircissent le contenu du texte de base.

Après l'introduction « au cœur du sujet », les deux pages d'activités lexicales proposent des exercices sur le sens des mots ou sur les mécanismes de dérivation lexicale et finissent par la « mise en situation » (activité qui stimule la créativité des apprenants) ou une traduction (activité un peu inadéquate pour ce type de manuel qui essaie d'offrir de nouvelles perspectives dans l'enseignement/apprentissage du FLE). À propos des exercices grammaticaux, nous remarquons la volonté de l'auteur du manuel de mettre l'accent sur

---

<sup>64</sup> Nous rappelons la signification de ces sigles : L1-première langue étrangère enseignée dans les écoles roumaines L2-deuxième langue étrangère enseignée dans les écoles roumaines.

l'acquisition des faits grammaticaux tout en tenant compte que deux doubles pages sont dédiées en même temps à la grammaire et à la communication. Ces pages se remarquent par le rappel des acquis, la mise en forme des nouvelles connaissances grammaticales et une variété d'exercices d'application et de réemploi. Les actes de paroles et les opérations énonciatives ne manquent pas, ainsi que les simulations et les jeux de rôle. Vers la fin de chaque unité, l'accent est mis sur les aspects culturels. Les deux pages « élargissement culturel » s'ouvrent par un texte de base (littéraire ou non littéraire) proposé en tant que « lecture supplémentaire/passarelle culturelle ». Il y a ensuite le vocabulaire d'appui, un guide de lecture et des sujets de débat. La dernière page de l'unité « tour d'horizon » est une page de synthèse comportant un texte bref et révélateur, accompagné par une image emblématique.

À la différence des manuels de FLE appartenant à l'époque monarchique et communiste qui étaient très pauvres du point de vue de la présence des images et des couleurs<sup>65</sup>, dans les manuels appartenant à la période démocratique, nous observons la présence d'une grande variété d'images et même chaque double page des unités se présente par un code chromatique qui facilite le cheminement dans les manuels. Toutefois, le principal aspect négatif de ces manuels est marqué, selon nous, par le manque des activités audio qui visent à développer la compréhension orale considérée comme essentielle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Même si cette activité manque de ces manuels, la plupart des enseignants utilisent d'autres matériaux pédagogiques afin qu'ils puissent développer cette compétence chez les jeunes apprenants.

## 2.2. Configuration discursive des manuels

Cette construction discursive des manuels prend en compte le discours sans pour autant négliger le texte qui le soutient. Nous avons tout d'abord puisé dans la littérature déjà existante sur le sujet d'« auteur », en rapport avec la classe de FLE. Une démarche peut être celle qui esquisse ces rapports :

« L'espace d'interaction nommé « école » permet l'entrée en scène de plusieurs figures dont les rôles se distribuent en gros, entre deux pôles : « construction-crétion-action » et « réception-réaction-passer aux actes ». Si le premier définit les acteurs rangés du côté « enseignant », le deuxième renvoie à l'élève. L'imperfection de cette catégorisation, trop abrupte et sévère, est rapidement saisissable si l'on pense au manuel de FLE et à l'auteur du manuel, qui, eux, les deux, s'installent dans la ligne faire « agir ». » (Condei, 2019 : 142)

---

<sup>65</sup> Aucune image colorisée n'apparaît dans les manuels roumains de FLE appartenant à l'époque monarchique et socialiste.

C'est dans ce cadre particulier que les enseignants et les apprenants entrent en contact direct avec le seul livre de classe — le manuel scolaire. Nous utilisons le syntagme « contact direct », car c'est grâce à cet outil que les interactions prennent vie dans la classe de langue à travers les exercices qui s'y trouvent. Le manuel représente donc un *stimulus* qui favorise le bon déroulement de chaque leçon. Lorsqu'on fait référence aux discours des manuels roumains de FLE, nous pensons aux textes écrits, mais on ne doit pas se limiter à cette idée, car cette variété de textes et la complexité d'exercices avec lesquelles les apprenants travaillent donnent naissance à d'autres productions orales ou écrites. Par conséquent, toutes ces activités et ces morceaux de texte littéraire contribuent à la formation des apprenants.

### **2.2.1. Les énonciateurs : types, position, attitude**

Nous avons évoqué maintes fois la complexité des discours des manuels. Alain Rabatel et Francis Grosman l'ont expliqué (voir plus haut 1.1.2.1. *Énonciateur*) à partir de l'influence des mass médias. Si pour les manuels contemporains cela est parfaitement valable, pour les ceux de l'époque monarchique, la complexité ne peut pas être imputée à la technologie nouvelle. Elle semble être intrinsèque à la construction des manuels qui abondent, peu importe le temps et le type, en fragments provenant de plusieurs auteurs. Le critère de choix d'un petit fragment de texte littéraire dépend dans un premier temps du Programme Officiel et puis du concepteur du manuel scolaire qui est le responsable de ce choix alors que les enseignants sont les premiers récepteurs de ce contenu informatif qu'ils le transmettent aux apprenants.

Pour parler correctement de plusieurs énonciateurs, il faut les distinguer dans l'ensemble d'un manuel. Si nous nous référons à l'énonciateur des textes littéraires ou non littéraires, nous en identifions deux :

- L'énonciateur-auteur primaire (l'auteur de l'œuvre originale) ;
- L'énonciateur-auteur secondaire (le concepteur du manuel)

Toutefois, dans ce sous-chapitre, nous nous intéressons à la position et à l'attitude de l'énonciateur-auteur secondaire, considéré comme le responsable du contenu du manuel et de son organisation par des leçons (manuels de l'époque monarchique et ceux de l'époque communiste) ou d'unités d'apprentissage (situation valable pour l'époque démocratique).



En tant que produit pédagogique destiné aux apprenants, tout fragment d'œuvre littéraire détient un contenu informatif qui doit être découvert par les apprenants à travers les activités de compréhension écrite du texte. Grâce aux différentes activités proposées autour du texte littéraire, l'apprenant se rend compte de l'existence d'une multiplicité de discours qui peuvent être groupés par genres ou courants littéraires et finalement l'apprenant peut établir des rapports entre la vie politique, sociale et culturelle de son pays et celle d'une autre civilisation. Ainsi, l'énonciateur-auteur primaire (dans ce cas, l'auteur de l'œuvre) devient un témoin, celui qui fait plonger dans les réalités de son époque. Pour ce qui est de la part de l'apprenant, en tant qu'« être en formation » (Armand, 1993 :36), grâce à l'œuvre littéraire il établit un rapport existentiel entre le temps de la lecture et le temps de l'œuvre et c'est à ce moment-là qu'il conscientise les différences qui s'établissent entre les différentes périodes historiques tout en considérant que le présent de la lecture diffère de celui de l'écriture.

À part la tâche qui vise le choix des textes (littéraires ou non littéraires), l'implication de l'énonciateur-auteur secondaire s'observe au niveau des consignes. Cette implication est plus ou moins évidente et diffère d'une période historique à l'autre : dans les manuels de l'époque monarchique et ceux de l'époque communiste, les verbes des consignes sont utilisés le plus souvent à l'impératif présent, deuxième personne du pluriel ou même à l'infinitif : *traduisez, complétez, illustrez, apprendre, etc.*, alors que dans les manuels de l'époque démocratique, l'énonciateur-auteur secondaire emploie des verbes à la deuxième personne du singulier : *fais, traduis, écris, complète, etc.* De ce point de vue, le passage de la deuxième personne du pluriel à la deuxième personne du singulier met l'énonciateur-auteur secondaire dans une posture plus proche de l'apprenant dans les manuels actuels, par rapport aux manuels de l'époque monarchique et communiste où une certaine distance s'impose.

Concernant la manière de concevoir les questionnaires visant la compréhension écrite des textes de base, les consignes des manuels de l'époque communiste se remarquent par une orientation vers le côté politique.

Commençons pourtant par les manuels de l'époque monarchique où le questionnaire est centré plutôt sur la découverte de l'art de l'écrivain et sur l'unicité de l'œuvre que sur des aspects politiques :

- « 1) Quel est le vers qui ouvre cette description et l'enveloppe tout entier en même temps ?
- 2) Quels sont les vers qui ouvrent une telle large perspective sur le ciel et sur la terre tout à la fois ?
- 3) À quoi s'applique l'épithète : *Seuls éveillés par l'ombre...*

4) Étudiez les épithètes appliquées aux faunes de la jungle et dites si elles sont nombreuses justes, précises ou vagues ».

Ces quatre exercices d'application sont insérés après l'un des poèmes antiques, *Bhagavat*, de Leconte de Lisle (VIIIème secondaire, SOCEC&Comp., 1935, pp. 58-83). L'apprenant est orienté vers la découverte du message poétique et vers la symbolique des figures de style.

Dans le cas des fragments littéraires extraits de Balzac (VIIIème secondaire, SOCEC&Comp., 1935, pp. 21-37), l'accent est mis sur l'art et le style d'écriture de l'écrivain :

- « 1) Où commence la description proprement dite ?
- 2) Pourrait-on dessiner cette salle d'après les renseignements contenus dans la description ? »

Néanmoins, dans le manuel (IIIème, Gh. Mecu, 1943), les deux fragments littéraires qui ouvrent la première leçon (*La Patrie*, Ernest Bersot et *Aux morts pour la Patrie*, Victor Hugo) sont succédé par un questionnaire qui met en évidence les devoirs patriotiques et l'amour pour la Patrie :

- « 1) Qu'est-ce que la Patrie ?
- 2) Quelle ressemblance y a-t-il entre la famille et la Patrie ?
- 3) Pourquoi la Patrie fait-elle l'impression d'une grande famille ?
- 4) Que ressentons-nous, quand la Patrie est en danger ?
- 5) Comment faut-il réagir ?
- 6) Comment s'appelle le sentiment d'amour pour la Patrie ?
- 7) Pourquoi aimez-vous votre Patrie ?
- 8) Que ferez-vous pour elle ? »

Comme annoncé, lors de l'époque communiste, les consignes qui suivent les fragments littéraires se caractérisent par une sorte d'orientation politique tout en tenant compte que les réponses des apprenants doivent être en concordance avec les idées et les principes de l'époque. Prenons comme exemple le fragment littéraire *La jeunesse soviétique*, de Romain Rolland (Xème, EDP, 1956, p. 81) :

- « 1) Quelles sont les qualités de la jeunesse soviétique qui ont frappé l'écrivain ?
- 2) Comment se manifeste la solidarité humaine en URSS ?
- 3) Quels autres traits positifs relève Romain Rolland dans le caractère des jeunes soviétiques ? »

Ce que nous remarquons, c'est l'usage du nom, féminin, pluriel « qualités » et de l'adjectif qualificatif « positif » ce que nous fait penser que l'énonciateur-auteur secondaire n'insiste que sur les qualités et les traits positifs de l'URSS.

Un autre exemple apparaît dans le manuel (XIème, EDP, 1961, p. 113) qui a comme texte de base le poème *Du poète à son parti*, Louis Aragon :

- « 1) Relevez les vers qui montrent que c'est le Parti Communiste qui a dirigé le poète dans la voie du réalisme socialiste ?
- 2) Que signifie le vers « Mon parti m'a rendu les couleurs de la France ? »
- 3) Comment Louis Aragon a-t-il contribué à la libération du peuple français sous la botte nazie ? »

Par ses réponses, les apprenants doivent se rendre compte de l'importance accordée au Parti Communiste.

Même si les apprenants sont guidés par les questions introduites par l'énonciateur-auteur secondaire, dans les manuels de l'époque démocratique, l'orientation des réponses vise la compréhension du texte support sans aucun rapport aux critères politiques :

- « 1) Quels sont les thèmes et les personnages de ces deux poèmes ?
- 2) Quel sentiment se dévoile dans le premier poème ?
- 3) Écrivez une lettre ouverte à Jacques Prévert au sujet des adolescents compris ou mal compris. »

Ce questionnaire se trouve après les poèmes *Les enfants qui s'aiment* et *Le cancre*, de Jacques Prévert dans le manuel (XIème, L1, CORINT, 2006, p. 66). Il porte sur les thèmes, les sentiments évoqués par les poèmes et l'univers des adolescents.

Une dernière situation où l'implication de l'énonciateur-auteur secondaire vise les notices bio-bibliographiques. Si dans le cas des manuels de l'époque monarchique, la tendance est d'insister sur les principales œuvres de l'auteur, dans les manuels de l'époque communiste, l'accent est mis également sur le statut de l'écrivain dans la société :

- « Louis Aragon, membre du Parti Communiste français, pendant l'occupation allemande » (XIème, EDP, 1961, p. 112) ;
- « Louise Michelet, héroïne de la Commune de Paris qui laissa une histoire de la Commune et un volume de poésies révolutionnaires, *Chansons des prisons*. » (XIème, EDP, 1961, p. 39)
- « Romain Rolland fut un sincère ami de l'Union soviétique et l'un des premiers écrivains français qui ait salué la Grande Révolution Socialiste d'Octobre » (Xème, EDP, 1956, p. 82).

Dans les manuels de l'époque démocratique ces notices bio-bibliographique sont presque inexistantes, mais comme dans le cas des manuels de l'époque monarchique, l'énonciateur-auteur secondaire insiste sur un petit résumé du fragment littéraire de base et les principales œuvres de l'écrivain.

### 2.2.2. Effacement de l'énonciateur

Comme nous l'avons démontré dans le sous-chapitre précédent, l'énonciateur-auteur secondaire apporte sa contribution d'une manière décisive dans le choix du contenu informatif des manuels et dans la réalisation de ceux-ci. La question supplémentaire que nous nous posons concerne l'effacement proprement-dit, sa nature, la quantité d'éléments effacés et l'impact sur le discours ayant subi cet effacement.

Nous avons distingué deux cas importants : (1) la présentation d'un contenu informationnel d'une manière « neutre », sans intervention de la part de l'auteur secondaire – une sorte de recueil de textes et (2) l'existence des fragments qui, dans les manuels, apparaissent modifiés et qui enregistrent des changements au niveau énonciatif, comme on verra plus bas.

Même si le premier cas est peu rencontré dans les manuels de FLE visés, il y a deux situations où l'énonciateur-auteur secondaire s'efface : nous nous référons aux manuels de l'époque monarchique :

- IV<sup>ème</sup> secondaire, SOCEC&Comp., 1924 : la première partie de ce manuel (pp. 9-22) porte sur la « Géographie de la France ». Les leçons s'enfilent à peu près sans aucune implication de la part de l'énonciateur-auteur secondaire. Ce sont des informations de géographie et d'économie qui les soutiennent. *Les montagnes, Les plaines, Les cours d'eau, Les voies de communication* ;
- VIII<sup>ème</sup> secondaire, SOCEC&Comp., 1935 : ce manuel est divisé par six parties qui portent sur six auteurs différents : Honoré de Balzac, Gustave Flaubert, Leconte de Lisle, Émile Augier, Sainte Beuve et Hippolyte Taine. La conception du manuel a fait de lui un livre comme un recueil de fragments de littérature qui s'enchaînent les uns après les autres.

Tout en considérant que l'énonciateur-auteur secondaire est le principal responsable de la conception d'un ouvrage de classe et que nous ressentons son implication dans le contenu des manuels, il nous semble donc difficile à insister sur l'idée d'un effacement énonciatif dans ce contexte. D'autant plus que les deux premiers exemples exposés plus haut sont à encadrer dans le domaine scientifique, soutenu, à son tour, par un langage scientifique où la subjectivité a peu de place.

Nous avons mentionné plus haut un type d'effacement énonciatif qui se manifeste dans le passage d'un fragment littéraire du texte primaire au texte du manuel. Un exemple peut renforcer cette affirmation ; un fragment de *La rentrée des troupeaux*<sup>66</sup> (Xème, EDP, 1956 : 19), fragment qui se trouve, cette fois-ci dans un manuel de l'époque communiste.

À un premier regard, on constate que l'auteur du manuel a laissé de côté un bon nombre d'éléments descriptifs objectifs (la localisation de la ferme), mais aussi subjectifs (expression des sentiments (manque de regret) de l'état de confort et de bien-être. Mais ce qui est à observer aussi c'est l'interaction que l'auteur a avec son lecteur, fait qui se manifeste peu dans le texte du manuel. Ce que le concepteur du manuel a effacé c'est exactement la voix du narrateur et son dialogue imaginaire, qui garde un air de confession. Cette voix se distingue dans le discours explicatif, la traduction du mot « mas » mise entre parenthèses et isolée ainsi du reste du texte (marque énonciative de la voix d'auteur) ou dans l'impératif « jugez plutôt », exposé comme une sorte d'addiction en fin de paragraphe. C'est ce « jugez plutôt » qui justifie la présence du paragraphe suivant, un argument en faveur de son état de confort moral.

D'une manière plus simple, on peut constater l'intervention de l'auteur secondaire, avec plusieurs situations où sa voix se manifeste, et surtout son intervention visible dans la quantité de tâches qui accompagne les textes littéraires des manuels. Il y a ici la manifestation d'une situation opposée à l'effacement énonciatif, sorte d'inscription tracée dans le contenu des manuels. Cela, évidemment, constitue l'apport du concepteur du manuel. Nous allons analyser plus bas (Chapitre 4) les traces de l'intentionnalité de l'auteur du manuel qui se manifestent soit au niveau du choix des textes (fait évoqué par nous plusieurs fois) soit au niveau des tâches proposées aux élèves, celles qui se trouvent en rapport avec le contenu des textes littéraires et qui se réfèrent à ceux-ci.

---

<sup>66</sup> « Et maintenant, comment voulez-vous que je le regrette, votre Paris bruyant et noir ? Je suis si bien dans mon moulin ! C'est si bien le coin que je cherchais, un petit coin parfumé et chaud, à mille lieues des journaux, des fiacres, du brouillard !... Et que de jolies choses autour de moi ! Il y a à peine huit jours que je suis installé, j'ai déjà la tête bourrée d'impressions et de souvenirs... Tenez ! Pas plus tard qu'hier soir, j'ai assisté à la rentrée des troupeaux dans un mas (une ferme) qui est au bas de la côte, et je vous jure que je ne donnerais pas ce spectacle pour toutes les premières que vous avez eues à Paris cette semaine. Jugez plutôt. Il faut vous dire qu'en Provence, c'est l'usage, quand viennent les chaleurs, d'envoyer le bétail dans les Alpes. (NOTE : nous rappelons que les parties en jaune sont celles retenues par l'auteur du manuel)

## Conclusions partielles

Pour conclure ce chapitre qui a comme rôle de présenter de manière générale la typologie des manuels qui forment notre corpus, nous pouvons affirmer que, par leur complexité, les manuels roumains de FLE ont évolué du point de vue méthodologique pendant les trois périodes historiques analysées. Cette analyse met en parallèle les traces distinctives des manuels roumains de FLE conçus selon la méthode traditionnelle et ceux élaborés selon l'approche communicative.

Ainsi, nous avons constaté que les premiers manuels roumains de FLE (conformément à l'ordre chronologique établi par notre corpus) mettaient l'accent sur les analyses grammaticales et sur des exercices de traduction, alors que, dans les manuels de nos jours, ces exercices ont été remplacés par des activités qui stimulent l'expression orale. Au niveau discursif, le poids de l'interaction de l'élève avec le discours du manuel est plus fort dans les manuels de l'époque monarchique, pendant que les manuels d'aujourd'hui encouragent le dialogue du groupe. Toujours au niveau discursif, dans la première catégorie de manuels est prévu un certain type de discours qui se plie sur celui du manuel (comme modèle ou source), un discours orienté vers le monde ouvert par ce manuel, pendant que dans la catégorie de manuels d'aujourd'hui, le discours s'ouvre à l'extérieur, au contexte, à des situations concrètes de vie, la littérature devenant ce que nous avons nommé « un prétexte » pour la communication en langue étrangère, mais sans renoncer définitivement à son rôle de « modèle ».

Dans les manuels appartenant à l'époque communiste et visant un public de lycéens qui suivent les cours d'une section théorique (et non pas spécialisée pour une profession ou un métier), l'histoire littéraire française était présentée selon un schéma<sup>67</sup> fixe : notice biobibliographique de l'auteur<sup>68</sup>, fragment représentatif de l'œuvre, commentaire, analyse et courtes conclusions sur l'auteur et l'œuvre, alors que les manuels appartenant à la période

---

<sup>67</sup> Chaque commentaire littéraire est proposé par le concepteur du manuel, fait qui limite la créativité des apprenants.

<sup>68</sup> Une étude de ces notices, sur un corpus plus restreint, mais représentatif, de manuels a été effectuée par Cecilia Condei (« L'auctorialité didactique devant la complexité discursive de la classe de langue » dans les actes du Séminaire International de formation à la recherche : Le manuel de langue étrangère : outil de son époque, révélateur de tension, objet d'étude, discours polyphonique, L'Harmattan, 2019, pp. 141-157). Elle détermine le schéma des notices : « Les notices suivent, à peu près toutes, le même schéma, un parcours en quatre temps : a) détails biographiques (année, lieu de naissance, année, lieu du décès) et l'inscription dans le champ littéraire, b) quelques détails sur le parcours formatif sont complétés avec d'autres, peu nombreux, sur l'activité professionnelle, pour insister ensuite sur l'œuvre, c) les titres des ouvrages remarquables par le public et la critique littéraire sont accompagnés par de brèves informations sur le contenu, d) la phrase de clôture qui est à rapporter à la phrase d'ouverture de la notice dans le sens qu'elle insiste aussi sur le positionnement de l'écrivain dans le champ littéraire. » (p. 143)

démocratique sont structurés par des unités d'apprentissage qui portent sur la lecture d'un texte-support (non) littéraire et la compréhension écrite de celui-ci. Les pages qui suivent sont dédiées aux exercices lexicaux et grammaticaux. Ce que nous observons c'est la modification du rapport entre l'écrit et l'oral (souligné au passage, plus haut) : si à l'époque monarchique et celle communiste l'une des tâches visait la mémorisation des structures grammaticales pour l'apprentissage de la langue, de nos jours, l'apprentissage pratique de la langue permet non seulement la compréhension globale d'un texte écrit, mais développe aussi la capacité de s'exprimer dans une langue étrangère. Ce changement est dû au changement de vision et de méthodologie et surtout, à l'influence du CECRL sur la conception des livres de classe. De ce fait, nous considérons que ce changement évident marque le grand intérêt pour l'enseignement/apprentissage de la langue française en Roumanie et que la variété de discours y présents incite les apprenants à la lecture et à la découverte des auteurs représentatifs de la littérature française et développe l'esprit critique des jeunes apprenants.

## CHAPITRE NO. 3. AUTEURS, LITTÉRATURE ET MANUELS : UNE TRIADE DE LONGUE HALEINE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ROUMANIE

Le nom de ce chapitre repose sur trois pivots essentiels (à côté de plusieurs autres qui se distinguent sur le second plan) de l'activité dans la classe de FLE : la littérature, les auteurs choisis pour mettre en lumière cette littérature par leurs œuvres et les manuels – en fait, tout cela constituant une entrée dans cet espace culturel. Cette description large sert d'introduction dans l'étude de plusieurs sous-domaines : la place du français dans le contexte de l'enseignement public et privé roumain, les propositions suggérées par les programmes scolaires ainsi que les textes littéraires vus de la perspective de leurs avant-textes.

Par rapport à nos questions de recherche, ce chapitre vise la perspective génétique dans le sens qui nous concerne, c'est-à-dire l'observation des transformations du texte d'auteurs, texte considéré comme « primaire » pour devenir un texte exploitable dans la classe de FLE. Un processus visible, de didactisation, s'impose dans cette situation ; nous le traitons plus bas sous 3.4.2. *Didactisations imposées par la vision des concepteurs des manuels.*

### 3.1. La place du français dans le contexte roumain

L'intérêt accordé à l'enseignement de la langue française en Roumanie est marqué par quelques moments clés de son histoire retenus de l'ouvrage<sup>69</sup> de Viorica Păuş.

Tenant compte de la période couverte par le corpus de manuels, ce court passage en revue remonte inévitablement au XIX<sup>ème</sup> siècle. Après l'Union des Principautés Roumaines (la Moldavie et le Pays Roumain, en 1859) nous assistons à la création des écoles privées qui s'intéressent à l'enseignement des langues étrangères et surtout au français :

« premièrement, la culture française a été introduite grâce aux traductions des enseignants grecs qui ont été obligés au XVIII<sup>ème</sup> siècle de reconnaître la supériorité scientifique et philosophique de l'époque illuministe » (Păuş, 1997 : 18).

C'est à cette époque-là que la langue française se réjouissait d'un statut dominant en Europe, car elle représentait la langue de communication internationale, celle des Lumières, des élites, des salons et de la diplomatie. Considéré comme la langue de l'instruction, le

---

<sup>69</sup> Viorica Aura Păuş 1997, *Limba franceză în şcoala românească. Aspecte metodologice*, Ed. Teora, 184 p.



français devient une matière obligatoire dans les écoles grecques de Moldavie (cf. Turcan, 2016 : 17)

« où étaient scolarisés les fils des boyards de deuxième et de troisième rang (ainsi que les fils de prêtres ou de commerçants), qui ne pouvaient pas se permettre le luxe de payer un précepteur français à la maison » (Dumas, 2012 : 54).

Dans ce sens, tous les documents officiels<sup>70</sup> attestent qu'au XVIIIème siècle il est introduit l'étude obligatoire de la langue française et de celle italienne dans l'enseignement de l'Académie Princièrè de Bucarest et le Collège national de Saint Sava. Le document cité ci-dessous a été considéré comme une réforme de l'enseignement de cette époque-là et proposait l'organisation des études par cinq cycles<sup>71</sup> à trois ans chacun :

- Cycle I : on étudiait la grammaire grecque et on commençait l'étude de la langue latine ;
- Cycle II : on approfondissait la langue grecque et la langue latine à l'aide des œuvres des écrivains grecs et latins ;
- Cycle III : dans la matinée, on étudiait la poétique, la rhétorique et l'éthique d'Aristote et dans l'après-midi, la langue italienne et la langue française ;
- Cycle IV : on étudiait les sciences (dans la matinée – l'arithmétique et la géométrie, dans l'après-midi – l'histoire et la géographie) ;
- Cycle V : on étudiait la philosophie et l'astronomie.

Les années 1860<sup>72</sup> marquent la fondation de la première université roumaine, à Iași– l'Université «Alexandru Ioan Cuza». L'université se remarque par ses enseignants de français et de roumain.

Pendant la période monarchique (1881-1947), nous assistons à une époque fortement influencée par l'enseignement de la langue française (cf. Păuș, 1997 : 24).

Même si au XIXème siècle, la Roumanie a bénéficié de l'aide de la France pour la création de l'État roumain moderne (la Roumanie) après la Deuxième Guerre Mondiale, la Roumanie tombe sous l'influence soviétique, comme tous les pays de l'Est de l'Europe, fait qui détériore fortement les relations franco-roumaines (Ionescu, 2006, en ligne), comme d'ailleurs, toutes les relations avec le monde capitaliste. Par conséquent, la chute de la

---

<sup>70</sup> Document du prince régnant Alexandru Ipsilanti en Valachie (1976). Ce document est cité par Viorica Păuș dans son ouvrage *Limba franceză în școala românească. Aspecte metodologice*, Ed. Teora, 1997, p 20.

<sup>71</sup> Ariadna Camariano-Cioran 1971, *Academiile Domnești din București și Iași*, București, Ed. Académie RSS, p. 41.

<sup>72</sup> Les informations sont puisées dans les pages du site <http://www.uaic.ro/despre-uaic/scurt-istoric/>, page consultée le 21.10.2018.

Roumanie sous l'influence soviétique à partir des années '45 dissout peu à peu l'intérêt pour la langue française et ce phénomène se voit également dans le contenu des manuels scolaires de FLE qui ont été fortement influencés par l'idéologie communiste, la langue étant considérée comme « un moyen d'éducation politique-idéologique » (Păus, 1997 : 91).

L'année 1989<sup>73</sup> représente la chute du régime communiste en Roumanie. Après cet événement marquant, l'enseignement de la langue française subit des changements considérables : la langue française regagne sa place et elle est enseignée en tant que langue principale ou secondaire dans la plupart des établissements scolaires.

Même si la langue française a toujours occupé une place très importante dans le système éducatif roumain, de nos jours, le niveau des élèves qui apprennent le français a baissé, et peu à peu, l'anglais devient la langue la plus appréciée par les élèves. Selon l'annuaire statistique<sup>74</sup>, en 2013, 65,2 % du total des élèves apprennent le français, 9,2 % l'allemand, 1 % espagnol ou l'italien. Le contexte de la latinité des deux langues, les facteurs politiques et économiques ainsi que la présence des auteurs roumains d'expression française dans la littérature francophone (Emil Cioran, Panaït Istrati, Eugène Ionesco), favorisent la tradition de l'acquisition de la langue française dans les écoles roumaines. Ainsi, nous pouvons considérer que la Roumanie s'est remarquable par « sa solide tradition francophone, qui fait partie intégrante de son patrimoine culturel » (Vasile, 2004 : 234) aspect qui est fortement illustré dans les pages des manuels roumains de FLE.

### **3.2. Programmes scolaires et littérature – une harmonie quelquefois dissonante**

La provocation du titre et les tournures de sa structure ne nous ont pas paru exagérées, puisque dans le paysage roumain de l'enseignement du FLE les programmes officiels, plusieurs fois en désaccord avec les besoins des bénéficiaires du système éducatif ou avec le mouvement général de la société – donc « harmonie dissonante » ont toujours réclamé des mises en accord, une consonance sinon parfaite, au moins rimée et rythmée selon les théories didactiques dominantes en Europe pour une certaine période.

---

<sup>73</sup> <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-l-institut-pierre-renouvin1-2011-1-page-65.htm>, page consultée le 21.10.2018.

<sup>74</sup> Annuaire statistique de la Roumanie et Ministère de l'Éducation nationale, <http://www.insse.ro/cms/ro/content/statistica-oficiala-din-romania>, page consultée le 26.10.2018.

En Roumanie, la nécessité de la projection didactique est apparue dès les premières étapes du développement de l'enseignement roumain. L'apparition des premiers programmes scolaires coïncide avec la publication de la première *Loi de l'Enseignement moderne roumain* de 1864<sup>75</sup>. De même, la présence de l'examen oral en français, au baccalauréat, sous la forme de « traductions/versions » atteste que la langue française était présente dans la plupart des écoles publiques et privées. Elle était enseignée selon la méthode grammaire-traduction en partant des documents littéraires authentiques. Ainsi le programme de 1864 (modifiée en 1891), qui était élaboré pour les quatre années d'étude (1<sup>re</sup> classe jusqu'à la IV<sup>ème</sup> classe) contenait à partir la deuxième année d'étude la lecture et la traduction des « morceaux choisis ». Dans la troisième année, on ajoute les *Fables* de La Fontaine, alors que dans la quatrième année « la lecture et les traductions orales de Télémaque et du Théâtre de Racine ainsi que d'autres auteurs » (Păuș, 1997 : 77).

L'enseignement de la littérature française vise deux objectifs : la familiarisation avec les textes authentiques écrits en français (objectif linguistique) et l'introduction des éléments de la culture française classique (objectif culturel). Du point de vue méthodologique, dans la classe de français l'étude de ce type de textes est conforme à la méthode utilisée à cette époque-là, c'est-à-dire la méthode grammaire-traduction. Toutefois, nous observons la présence des tâches qui visent la création de petites compositions, donc le travail de l'expression écrite en français, en se servant de la présence des textes authentiques comme support linguistique. Ainsi, l'objectif de l'enseignement/apprentissage de la langue française par l'étude de la culture française à travers ses œuvres littéraires représentatives a comme finalité l'acquisition d'un bon niveau de français, mais aussi des connaissances de la culture classique, fait qui avance encore dans la direction de l'enseignement humaniste. Une publication officielle, *Revista generală a învățământului* (Revue générale de l'Enseignement) no 9-10. Nov.Déc. 1940 souligne (par la voix du Professeur E.M.Brancovici) un parcours qui devait s'imposer comme équilibré pour les deux domaines, littéraire et scientifique, après une longue période où le domaine littéraire et la culture humaniste avaient dominé les programmes.

« Un seul type de lycée. Les années d'étude seront en nombre de quatre pour le cursus inférieur et maximum trois pour celui du supérieur, c'est-à-dire sept au total, tout au plus. [...] »

---

<sup>75</sup><https://www.unitisimbam.ro/istorie-pe-scurt-ro-prima-lege-moderna-a-Invatamantului-romanesc-legea-instructiunii-publice-din-1864/>, page consultée le 26.10.2018.

Dans la conception des programmes, on va avoir un partage égal entre les études littéraires et les études scientifiques<sup>76</sup> » (1940 : 402, nous traduisons).

Plus tard, l'année 1945 marque le début de l'idéologisation communiste des programmes scolaires. Du point de vue de la méthode d'enseignement, nous observons quelques éléments que nous considérons comme régressifs : la traduction du vocabulaire et la transcription de la leçon au tableau et dans les cahiers, fait qui atteste l'utilisation de la méthode traditionnelle dans les classes de FLE. En ce qui concerne l'organisation des contenus, nous remarquons le classement par genre littéraire et chronologique des auteurs français. Ces programmes sont très chargés (si nous les comparons avec ceux d'aujourd'hui, bien évidemment), car ils proposent le parcours de toute l'histoire de la littérature française<sup>77</sup>. Mais, il faut retenir que les programmes contiennent des citations de Staline adaptées aux buts didactiques : « l'enseignement des langues étrangères dans les écoles moyennes doit se réaliser sur la base des principes fondamentaux élaborés par I.V. Staline dans son œuvre exceptionnelle le *Marxisme et les problèmes de linguistique*<sup>78</sup> ». Nous observons aussi le recul du point de vue méthodologique, par rapport aux objectifs principaux de l'enseignement des langues étrangères puisqu'il se réalise en principal par la méthode de la traduction : « on n'arrive au décodage du message du texte que par l'analyse et la traduction » (*ibidem*, p. 7). Les thèmes choisis ne se trouvent pas en concordance avec la langue d'étude, mais ils visent les aspects du socialisme roumain, les réalisations de l'U.R.S.S., les biographies de Staline et Lénine, etc., et les thèmes visant la culture et la civilisation françaises sont presque manquants.

Le programme de 1962<sup>79</sup> suit le modèle de l'école soviétique (Păuș, 1997 : 79). L'élément remarquable dans ce programme vise le développement de la compétence d'expression orale réalisée par des procédés d'expression et de compréhension et à l'aide des supports audio. C'est pour la première fois quand nous retrouvons dans un programme la précision de faire appel au magnétophone et aux émissions radio ce qui annonce déjà le passage aux méthodes audiovisuelles pour l'enseignement des langues. En ce qui concerne l'enseignement de la littérature, les manuels roumains de FLE élaborés selon le programme

---

<sup>76</sup> Texte original : « Un singur fel de liceu. Anii de studii vor fi de patru pentru cursul inferior și maximum trei pentru cel superior,adică în total șapte ani cel mult[...]În alcătuirea programelor se va face parte dreaptă, atât studiilor literare cât și celor științifice »

<sup>77</sup> Nous mentionnons quelques auteurs français qui apparaissent dans les manuels de l'époque monarchique : Anatole France, Marcel Proust, Louis Aragon, Paul Valéry, Paul Eluard.

<sup>78</sup> Le *Programme pour les langues étrangères (anglaise, allemande, française) pour les écoles moyennes*, publié par le Ministère de l'Enseignement Public et l'Institut des Sciences Pédagogiques, approuvé no. 24105/1952, p.3.

<sup>79</sup> Les *Programmes scolaires* pour les classes VIII-XI, valables pour l'année scolaire 1962-1963, Lithographie et Typographie de l'Enseignement, Bucarest.

de 1962 se présentent sous la forme d'un panorama de la littérature française, les textes littéraires représentatifs des auteurs français étant groupés selon les courants littéraires.

Nous ne nous occupons pas avec priorité de la période de gymnase, l'âge du préadolescent, mais les documents pédagogiques de cette période précisent les directions de l'époque. C'est le cas de la *Méthodologie de l'enseignement de la langue française* (Metodica predarii limbii franceze) où l'on trouve : « Dans le manuel pour la Ve classe, la majorité des textes sont axés sur une idée morale qui met en lumière toute une série de postulats de l'éducation communiste. » (1965 : 23. Notre traduction<sup>80</sup>).

Paradoxalement, le programme de 1975<sup>81</sup> apporte des innovations du point de vue des contenus et de la méthodologie, tout en tenant compte qu'il s'agissait d'une période historique fortement influencée par l'idéologie communiste. Les contenus visent l'ouverture vers les éléments de la culture et civilisation française par des textes préfabriqués ou authentiques. De même, l'enseignement/apprentissage de l'histoire littérature française au lycée est remplacé par des fragments représentatifs de la culture française appartenant aux auteurs du XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècle, le but étant d'introduire l'apprenant dans un contexte linguistique nouveau afin qu'il puisse contribuer à la formation de la personnalité de l'apprenant.

Les programmes réédités<sup>82</sup> après 1974 jusqu'à la fin du régime communiste maintiennent le caractère surchargé du point de vue du contenu, sans orientation vers les actes de langage et la pratique de la langue—deux dimensions indispensables dans la didactique moderne des langues étrangères. L'enseignement de la littérature semble tributaire pendant les périodes monarchique et communiste, car la présentation de la littérature française selon les périodes chronologiques du phénomène littéraire français offre un aspect uniforme des manuels de FLE du point de vue de leur élaboration.

En ce qui concerne le programme<sup>83</sup> actuel, l'enseignement/apprentissage du français, au gymnase, vise à consolider les fondements de la langue et l'initiation à la culture et civilisation française, alors qu'au lycée on insiste sur l'utilisation de la langue dans une variété de contextes. Ainsi, l'accent est mis sur la pratique de la langue française contemporaine. L'appropriation des éléments de la civilisation française ne se réalise que par

---

<sup>80</sup> Texte original : « În manualul pentru clasa a V-a, majoritatea textelor sînt axate pe o idee morală, care pun în limină o serie de postulate ale educației comuniste »

<sup>81</sup> *Le programme pour la langue française*, EDP, Bucarest, 1975.

<sup>82</sup> Nous faisons référence surtout au *Programme pour les langues modernes : langue anglaise, langue française, langue russe, langue allemande*, EDP, Bucarest, 1985.

<sup>83</sup> Nous faisons référence au programme approuvé par l'ordre du ministre no. 5099/09.09.2009.

le renouvellement thématique, mais aussi par la présence des documents authentiques actuels qui doivent appartenir à l'univers quotidien de l'apprenant. L'étude des formes multiples de communication se réalise grâce à la présence d'une variété de discours littéraire (narratif, dialogal, poétique, etc.) ou non-littéraire (texte publicitaire, extraits de la radio ou de la télévision, la lecture des images, etc.). Les activités qui se déroulent à partir de ce type de discours stimulent les apprenants à apprendre la langue française en décodant le message des textes littéraires ou non littéraires, car elles développent la compréhension des textes écrits ainsi que la production des messages oraux et écrits.

Comme il vient d'être dit, de nos jours, la langue française est enseignée dans les écoles roumaines en tant que première langue étrangère (L1) ou deuxième langue étrangère (L2). Le programme pour L1 (profil sciences humaines) semble plus complexe du point du contenu informatif. Les thèmes littéraires proposés sont extraits de la littérature du XIX<sup>ème</sup> siècle et XX<sup>ème</sup> siècle pour faciliter la réception du phénomène artistique universel de l'époque contemporaine, mais nous remarquons aussi la présence des auteurs francophones (Tahar Ben Jelloun, Mircea Eliade, Panait Istrati). Des fragments appartenant aux auteurs représentatifs de la littérature française sont proposés en tant que « lecture supplémentaire ».

En ce qui concerne le programme pour L2<sup>84</sup> (profil sciences), il vise à apporter aux apprenants des connaissances de culture scientifique par le biais de la langue française : la présentation des faits de l'histoire scientifique, des personnalités scientifiques françaises et roumaines et leurs découvertes. Les thèmes de civilisation y présents sont abordés de la perspective scientifique et le lexique développe le langage de spécialité des jeunes apprenants.

### **3.3. Le livre de classe dans le cours de langue : mode d'emploi (par qui? pour qui? et pourquoi faire ?)**

Ce sous-chapitre se focalise sur l'analyse des manuels roumains de FLE que nous avons déjà présentés comme des instruments indispensables dans la formation des apprenants. Seront présentées ici : les traces des évolutions didactiques de certains textes littéraires, pour constater leur répartition au fil du temps, tenant compte qu'un bon nombre

---

<sup>84</sup> L'étude de la langue française commence à partir de la V<sup>ème</sup> classe de gymnase (le français représente donc la deuxième langue étrangère enseignée dans les écoles roumaines).

d'écrivains français ont retenu l'attention des concepteurs des manuels, les extraits de leurs œuvres devenant ainsi des supports pour les activités didactiques.

Nous essayons de répondre à la question de recherche qui porte sur la constance la récurrence de certains écrivains et de certaines œuvres dans les manuels roumains de FLE. Nous avançons l'idée que dans plusieurs situations cette récurrence est fondée sur d'autres critères que ceux de valeur littéraire. Dans une page de l'Atelier *Fabula* (2007) une notice rédigée par Renaud Pasquier<sup>85</sup> écrit noir sur blanc « Le débat sur le canon est évidemment d'ordre pédagogique (quelles œuvres étudier et faire étudier ?), c'est-à-dire politique. » Insister sur un contenu unanimement accepté pour la notion de « valeur littéraire » lui fournit la conclusion suivante : « Une chose est sûre : aucune approche théorique de la notion de valeur ne peut se réfugier dans une stricte neutralité scientifique » (*ibidem.*).

Afin de pouvoir commencer ce travail minutieux qui vise surtout l'analyse des aspects culturels et politiques illustrés dans les manuels choisis comme corpus, nous partons des définitions suivantes proposées au concept de « manuel » par plusieurs chercheurs. Monique Lebrun (2006 : 2) pense que :

« Les manuels sont des artefacts culturels participant à l'organisation cognitive et sociale du savoir. À l'école, on n'enseigne pas des savoirs savants, mais des savoirs adaptés à une clientèle particulière, des savoirs transposés par l'auteur d'un manuel et dont l'enseignant se fait le médiateur ».

En regardant cette première affirmation, nous pouvons considérer que le responsable du contenu du manuel est son auteur (que l'on appelle « énonciateur-auteur<sup>86</sup> » puisqu'il tient un discours lui seul) et que l'enseignant est une personne autorisée qui joue le rôle de l'émetteur des savoirs. Il faut pourtant souligner que la notion d'auteur et ensuite celle d'énonciateur-auteur ont bénéficié de nombreuses réflexions adaptées aux divers domaines<sup>87</sup>.

Du point de vue de son contenu, le manuel fonctionne comme garant sur le plan politique, idéologique, pédagogique et scientifique (cf. Choppin, 1992 : 22) ce qui nous

---

<sup>85</sup> Notice disponible à l'adresse : [https://www.fabula.org/atelier.php?La\\_valeur\\_de\\_l%27oeuvre\\_litt%26acute%3Braire](https://www.fabula.org/atelier.php?La_valeur_de_l%27oeuvre_litt%26acute%3Braire), page consultée le 14.02.2020.

<sup>86</sup> Concept utilisé par Condei Cecilia dans l'article « Le manuel de FLE en Roumanie. Discours didactique en contexte sociopolitique » in *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs* (Montréal, 11-14 avril 2006). Elle l'emprunte à Nathalie Auger (2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, coll. "Proximités - Didactique", Éditions modulaires Européennes, Fernelmont, 234 p.)

<sup>87</sup> Dans un ordre non chronologique : Louis Marin (Imprévue, 1981, no.2) — pour l'énonciateur-auteur du film, Jacqueline Guillemin-Flacher (1981, p.40) — énonciateur-auteur d'un récit entraîné dans un processus de traduction, Sophie Fischer (1999, *Énonciation : manières et territoires*, p.69) pour la dissymétrie entre un Je — énonciateur et d'autres sujets grammaticaux, Stéphane Bikialo (2017, en ligne) qui évoque « l'énonciateur-auteur qui prend en compte, dans son acte énonciatif, des manifestations non verbales », pour ne mentionner qu'un très petit nombre de domaines.

autorise à mentionner que le choix du contenu des manuels scolaires dépend de plusieurs facteurs (sociaux, politiques, culturels, etc.).

Vu sous cet angle, la construction d'un manuel de langue est en harmonie avec la tendance générale de la politique linguistique d'un pays :

« Une didactique de l'intervention dans la société en général, mais aussi sur la scène politique linguistique et éducative et qui a son rôle à jouer dans la diffusion de la langue française dans le monde. Ainsi, plusieurs auteurs soulignent les dimensions idéologiques et éthiques des pratiques d'enseignements des langues<sup>88</sup> » (Defays, Meunier, 2015 : 109).

Et cette politique linguistique n'est jamais neutre par rapport au pouvoir politique, à l'idéologie dominante d'un pays. Plusieurs voix soutiennent cette idée, comme le fait Pierre Martinez qui évoque la position de l'enseignant de langue étrangère ou seconde qui peut avoir dans chaque pays « un statut [...] et une valeur d'usage différents selon les apprenants. Elle est par ailleurs proposée ou imposée par un pouvoir qui met en œuvre sa politique linguistique [...] » (1996 : 29). Le manuel est un outil didactique soigneusement construit ; Jean-Pierre Cuq et alii. (2003 : 304) affirment à propos de son organisation :

« Le manuel renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement. [...] Les principes d'organisation du manuel peuvent reposer sur des objectifs de communication (fonctions, notions), des structures grammaticales, des thèmes ou croiser plusieurs entrées »

Une preuve de plus (s'il y en avait besoin) que cette définition est universellement admise : elle est applicable à tous les manuels qui forment notre corpus, car même s'ils sont organisés différemment du point de vue de la construction pédagogique, ils gardent une structure logique et facile à suivre. Concernant les différences d'organisation, nous retenons que les manuels appartenant à l'époque monarchique et ceux appartenant à l'époque communiste sont divisés par des « leçons » alors que les manuels appartenant à l'époque démocratique sont organisés par des « unités d'apprentissage ». Nous nous sommes arrêtées à la définition proposée par Anik Meunier (2006 : 126) qui semble offrir une vision plus large sur le manuel par rapport à son utilité dans une société et qui insiste sur la force du manuel en tant qu'outil de transmission et le développement des savoirs :

« Nous pourrions même proposer l'idée que ces manuels [de français, de sciences humaines et sociales et d'histoire], en particulier, définissent, en quelque sorte, la place qu'occupe ou qu'occupera l'école comme acteur social. Aussi, l'école peut reproduire ou refléter la société dans laquelle elle s'inscrit et constituer en elle-même, une microsociété. Utilisés en classe, les

---

<sup>88</sup> Présentation d'ouvrage : Defays, Jean-Marc et al. (éds.), *20 ans de FLES* (Volume 3) - *Faits et gestes de la didactique du Français Langue Etrangère et Seconde de 1995 à 2015*, EME Éditions, coll. « Proximités-DIDACTIQUE », 2015, 272 p.



manuels scolaires participent aussi à la structuration de la pensée des élèves. Ils contribuent à la transmission des valeurs et des traditions »

Cette idée d'objet qui reflète la société convient parfaitement pour notre parcours argumentatif. Cela nous aide à brosser l'image de la société roumaine pendant trois périodes historiques tout à fait différentes. Une première constatation vise l'aspect documentaire des manuels roumains de FLE, qui donne des détails sur les idéaux et les principes de différentes périodes historiques. Xavier Roegiers (1997 : 19) insiste sur le caractère intentionnel de la structure des manuels, intention orientée « dans le but d'intégrer un processus d'apprentissage, pour en accroître l'efficacité ». De ce point de vue, nous pouvons considérer que le manuel propage un mouvement d'idées qui reflète les pensées idéologiques de la période historique où il fonctionne en tant qu'outil pédagogique. Ensuite, nous observons que le but principal du manuel — celui d'enseigner une langue étrangère est complété implicitement par l'idée d'une formation dans l'esprit des dirigeants politiques d'un pays, ce qui rend le manuel un instrument d'endoctrinement changeant de contenu surtout en fonction des facteurs politiques (et ensuite en fonction de l'évolution technologique, scientifique et culturelle). Par conséquent, nous verrons que pendant la période communiste, le manuel peut être considéré un outil d'endoctrinement, situation moins visible dans les manuels de nos jours. Prenons comme exemple les valeurs mises en relief par les manuels de l'époque communiste : l'amour pour la patrie, la guerre, la condition de la femme (ange du foyer), le respect de l'autorité, alors que les manuels roumains de FLE de nos jours traitent des sujets variés (les jeunes et leurs activités préférées, le statut des femmes dans la société, les activités de la vie quotidienne, les voyages, l'Internet, etc.) qui appartiennent à un contexte plus large (la Roumanie, l'Europe, les pays francophones).

« La transmission de savoirs, par le biais de l'apprentissage de la conversation, semble avoir été une préoccupation de presque tous les maîtres de langue auteurs de manuels ; ils ont veillé aussi à adapter ces savoirs à l'évolution du monde de référence dans lequel est pratiquée la langue » (Escalle, van Strien-Chardonnea, 2006 : 124)

En tant que miroir de la société, nous pouvons considérer que les manuels gardent leur caractère éducatif pendant toutes ces périodes historiques, puisqu'ils soulignent des aspects moraux et culturels de la civilisation roumaine et de celle de l'*Autre*. Dans un deuxième temps, les manuels roumains de FLE ont quelques traits rapidement distinguables : chaque manuel est conçu selon une méthodologie par des personnes autorisées, le plus souvent par des enseignants de français exerçant leur profession dans le milieu universitaire

ou préuniversitaire, les manuels roumains de FLE suivent les directives officielles et donc les objectifs de la politique éducative concernant les contenus à diffuser. Chaque auteur des manuels est formé dans l'esprit d'une certaine méthodologie, qu'il suit à son tour. Par conséquent, dans les manuels de l'époque monarchique l'accent est mis sur l'étude chronologique des œuvres littéraires considérées de véritables « modèles » de créations littéraires, alors que dans les manuels de l'époque communiste, l'alternance des textes littéraires et de ceux non littéraires a le rôle de souligner les divers aspects de la réalité socialiste et d'éduquer les jeunes apprenants dans un esprit civique qui se trouve en concordance avec les valeurs soutenues par le Parti Communiste.

Nous signalons le fait que les manuels roumains de FLE reflètent les idées de leurs concepteurs et que les concepteurs reflètent (entre autres) les idées promues par le pouvoir politique en question. Cela est plus évident dans le cas des manuels de l'époque communiste. Philippe Mathy (1997 : 23) affirme que « l'auteur d'un manuel scientifique doit être conscient que la rédaction est un choix, une décision pédagogique, scientifique, sociale et culturelle » et nous pouvons ajouter aussi « politique » pour le contexte roumain. Ainsi, grâce à son énonciateur-auteur qui choisit des leçons de type informatif dont les sujets comprennent une vaste palette thématique, le manuel transmet les objectifs bien fixés qui se trouvent en concordance avec les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

À part le respect des programmes officiels, l'énonciateur-auteur doit savoir établir une relation entre l'émetteur (les enseignants), plutôt « médiateurs » et le récepteur (les apprenants) du contenu à transmettre. De ce fait, le manuel peut être considéré un objet de « médiation entre l'enseignant, l'apprenant et les savoirs à transmettre » (Therriault, Harvey, Jonnaert, 2006 : 241). Toutefois, si nous prenons en considération les manuels appartenant à l'époque monarchique et à celle communiste, nous pouvons observer que le contenu de ces manuels-là limitait un peu l'imagination des apprenants qui se trouvaient devant des textes plus ou moins longs suivis par des listes de mots (intitulées d'habitude « vocabulaire ») et des questions visant la compréhension globale de ces textes. Une remarque concernant la période communiste attire l'attention par le rapport explicite réalisé entre le contenu des textes et les convictions idéologiques des auteurs des manuels :

« les contenus des textes servent de plus en plus l'idéologie communiste, les auteurs des manuels étant des personnes engagées dans la vie sociale et travaillant sous cette influence. Le

public écolier peut quand même toucher la culture française, mais surtout dans la partie qui la rapproche de l'idéologie de gauche<sup>89</sup> ».

Même s'il s'agit de textes authentiques ou de textes fabriqués, nous devons prendre en considération également la variable de la subjectivité, car c'est l'énonciateur-auteur qui est le responsable du choix des textes qui existent dans les manuels scolaires. Ainsi, nous pouvons observer que la multitude de types de textes choisis a le rôle de souligner les idéaux du pays d'origine (dans notre cas du pays roumain) :

« à l'analyse, il apparaît que la construction de la représentation identitaire française se fait conjointement avec la construction identitaire de la communauté linguistique à laquelle appartiennent les auteurs de manuel. Ainsi, l'auteur, énonciateur du discours didactique, donne une représentation de soi » (Auger, 2006 : 21)

Certains textes, comme le sont les légendes, facilitent l'accès au patrimoine culturel d'un pays. C'est dans ce sens que nous considérons que le manuel scolaire peut avoir un rôle très important dans la formation des apprenants sachant qu'il peut stimuler l'apprenant à découvrir des ressources textuelles variées afin de pouvoir se former une idée d'une société existant au-delà de l'espace clos offert par le manuel scolaire. Tout en tenant compte que dans l'univers scolaire, le public auquel s'adressent les manuels vise dans un premier temps les très jeunes apprenants (et donc un public en train de parfaire sa formation), la sélection et la fabrication des contenus didactiques semblent essentielles pour leur assurer un parcours correct. Par le choix des textes à caractère éducatif illustrant des rapports entre les citoyens et la société, l'auteur secondaire contribue à la création d'une image représentative d'une telle époque historique. Néanmoins, cette tâche reste assez difficile pour les concepteurs des manuels scolaires, surtout dans le cas où les fragments de textes littéraires présentent des réalités éloignées par rapport à celles du pays où fonctionne le manuel en question, réalités qui peuvent dépasser parfois la sphère imaginative des apprenants d'aujourd'hui. Le plus souvent, les faits évoqués dans les œuvres littéraires des auteurs qui font partie du patrimoine culturel français (ou francophone) semblent (ou même « sont ») un peu éloignés des faits vécus par les apprenants dans la société actuelle tout en considérant qu'un tel auteur décrit, par exemple, dans son œuvre les mœurs de la bourgeoisie (comme dans le cas de Guy de Maupassant et Gustave Flaubert), aspects qui ne se retrouvent pas dans le contexte actuel de

---

<sup>89</sup> Cecilia Condei, « Le manuel de FLE en Roumanie. Discours didactique en contexte sociopolitique » in *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs* (Montréal, 11-14 avril 2006). L'idée est reprise dans Condei 2018 (L'auctorialité didactique devant la complexité discursive de la classe de langue, sous chapitre 6, Influence du politique sur la conception des manuels), contribution qui insiste sur la notice biobibliographique dans un corpus de manuels roumains de FLE de trois époques historiques.

l'apprenant. Nous remarquons que dans les manuels roumains de FLE appartenant à l'époque actuelle, le texte littéraire a été largement remplacé par des textes non littéraires, authentiques ou fabriqués envisageant des réalités sociales, politiques ou culturelles du monde contemporain (les jeunes dans la société, les blogues, les loisirs des jeunes, les acteurs/chanteurs/sportifs préférés, etc.). Cependant, même s'il s'agit d'un texte littéraire, ou d'un texte non littéraire, l'essentiel pour l'apprenant c'est de distinguer le message transmis, tout en considérant que

« le manuel est fondamentalement un ouvrage discursif, qui contribue à la formation de l'identité personnelle et sociale par la présentation des informations, certes, mais aussi par l'incitation à la prise de position personnelle face à des valeurs » (Lebrun, 2006 : 12).

À cet égard, nous pouvons considérer les manuels de l'époque communiste comme des instruments au service du pouvoir politique, car ils reflétaient d'une manière plutôt explicite qu'implicite les idéaux politiques de cette période-là. Ainsi, le manuel scolaire unique assurait le bon fonctionnement des cours étant considéré le seul modèle à suivre pendant les classes de n'importe quelle discipline :

« vu en termes foucauldien, le discours pédagogique n'était pas une leçon connexe à celle de la propagande d'État, mais c'était le discours — voire le pouvoir — même. Ainsi, le régime communiste s'est appliqué à créer une mémoire artificielle du passé (« mémoire enseignée » au sens de Paul Ricœur, 2000), « grâce » à laquelle des générations de Roumains ont célébré des anniversaires historiques créés de toutes pièces » (Marin, 2006 : 121).

Après la chute du régime communiste, nous assistons au renouvellement des programmes scolaires et à l'apparition du manuel alternatif « conçu comme remède à la stérilité discursive promue par l'ancien régime » (*ibidem.*) et pour ce qui est des livres de classe roumains appartenant à l'époque démocratique, même si la quantité de textes littéraires diminue, ils ont comme rôle principal l'ouverture vers la culture de l'*Autre*.

Nous pensons que ce dernier objectif est le plus visible.

### **3.3.1. Génétique et didactique — un lien subtil, un rapport à prendre en compte**

Analyser les fragments de textes littéraires présents dans les manuels roumains de FLE nous guide vers plusieurs pistes d'interprétation concernant surtout leur choix. Ainsi, la question principale qui vise cette analyse est liée au choix des textes à présenter devant les yeux des jeunes apprenants, donc devant un public qui est en train d'être éduqué. Dans ce sens, les auteurs des manuels scolaires de FLE mènent un travail assidu afin de choisir des

textes non seulement représentatifs d'une œuvre littéraire, mais des textes ayant un caractère éducatif. Leur rôle diffère en fonction de la place accordée : en première position — lorsque nous parlons d'un texte de base dans la structure d'une leçon/unité — c'est-à-dire le texte littéraire qui ouvre une leçon et qui représente donc le texte support soumis à l'analyse de son sens. Un autre usage des textes littéraires vise les textes littéraires proposés comme supports pour l'explication d'un fait grammatical ou bien les petits fragments de textes littéraires à commenter ou à traduire. Finalement, un texte littéraire peut apparaître à la fin des manuels— nous faisons référence aux manuels de l'époque monarchique et à ceux de l'époque communiste, ou à la fin des unités—le cas des manuels de l'époque démocratique , en tant que texte littéraire comme « lecture supplémentaire/passarelle culturelle », ayant donc le rôle de stimuler le goût de la lecture chez les jeunes apprenants.

Un mot est à dire sur cette organisation : elle est sûrement influencée par l'évolution des méthodes pédagogiques. Ainsi, pendant l'époque monarchique roumaine, la langue française peut être considérée « une langue préférentielle, une langue de communication internationale, d'ouverture au monde, tout en demeurant également la langue de certains milieux privilégiés et celle de certaines créations littéraires » (Rosoux, 1997 : 114). Ces aspects se reflètent également dans le contenu des manuels roumains de FLE par la thématique choisie qui favorise l'intégration de l'élève et de l'enseignant roumains dans l'espace francophone. Dans ce sens, Olga Galatanu (1994 : 333) considère que

« l'influence française n'est pas subie ni simplement acceptée, elle est souhaitée et aimée. Elle est objet de désir et objet d'amour. La dimension affective fait partie du pouvoir même de cette présence agissante du français et de la culture française (...) La France n'est pas simplement une alliée, elle est la sœur aînée et aimée »

Ce fait atteste l'importance accordée à l'enseignement de la langue française en Roumanie. Le résultat concret de cette importance est visible dans les propos de Valérie-Barbara Rosoux. En remontant dans un passé historique pas trop éloigné, on comprend bien cet attachement pour la langue et la culture françaises comme résultat des relations harmonieuses entre la Roumanie (les Pays Roumains) et la France. Bucarest « le Petit Paris » roumain est même aujourd'hui (encore !), une formule d'esprit. Rien d'étonnant que la francophonie de ce coin du monde a eu (« a » encore, peut-être) des traits expressifs.

### **3.3.2. Fonctions du texte littéraire en contexte didactique**

Un autre aspect qui sera analysé vise les fonctions du texte littéraire, car nous devons prendre en considération que « l'un des objectifs premiers des apprenants de FLE est

d'acquérir la culture de la langue qu'ils apprennent » (Defays, Delbart, Hammami, 2014 : 58). Nous avons également retenu que le texte littéraire accomplit de différentes fonctions selon les différentes orientations méthodologiques de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Si lors de l'étape de la méthode traditionnelle, le texte littéraire était considéré un véritable support pour les exercices de traduction et l'apprentissage de certaines structures grammaticales (*ibidem.*), peu à peu les objectifs du texte littéraire s'élargissent ce qui détermine Jean Peytard (1989 : 8) à considérer le texte littéraire comme un

« laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature non pas, non plus, comme *supplément culturel*, mais assis fondatrice de l'enseignement de la langue ».

Ainsi, nous observons une nouvelle dimension du rôle du texte littéraire dans un cours de langue qui vise la mise en pratique de cette langue, donc le développement de l'expression orale. Dans ce sens, le travail sur les textes littéraires présents dans les manuels de FLE dirige l'apprenant vers la prise de conscience « des différences entre usages littéraires et usages courants » (*ibidem.*) de la langue.

Dans l'ouvrage *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives*, Jean-Marc Defays présente une enquête réalisée en 2007 à laquelle ont participé les enseignants des cinq continents qui ont cité « trois titres d'ouvrages écrits en français [« qu'ils aiment »] faire découvrir à [« leurs »] élèves ». Les résultats ont été classifiés sous la forme d'un Top 10 : Antoine de Saint-Exupéry, Albert Camus, Victor Hugo, Jacques Prévert, Charles Baudelaire, Jean-Marie Gustave Le Clézio, Éric-Emmanuel Schmitt, Anna Gavalda, Amin Maalouf, Guy de Maupassant.

En comparant cette liste aux faits rencontrés par nous dans les manuels roumains de FLE, nous constatons que des écrivains français comme Antoine de Saint-Exupéry, Albert Camus, Victor Hugo, Jacques Prévert, Charles Baudelaire et Guy de Maupassant se retrouvent parmi les auteurs le plus visités par les concepteurs des manuels, surtout dans les manuels de l'époque monarchique et ceux de l'époque communiste qui forment notre corpus, alors que les écrivains appartenant à un espace francophone, autre que l'espace de l'Hexagone, ou même les écrivains français contemporains n'apparaissent que dans les manuels appartenant à l'époque démocratique et ne correspondent pas aux auteurs présents dans la liste ci-dessus.

Ainsi, la situation des écrivains récents, ceux qui déploient une activité littéraire contemporaine ou récente par rapport à l'année de l'apparition du manuel se présente ainsi :

<b>Manuel de FLE</b>	<b>Écrivain/auteur contemporain dont on a extrait des fragments</b>	<b>L'année de l'apparition de l'œuvre</b>
<b>Époque monarchique</b>		
IVème secondaire, SOCEC&Comp., 1924	Anatole France	1899
<b>Époque communiste</b>		
VIIème, EDP, 1971	Joseph Kessel	1938
VIIIème, EDP, 1972	Jacques Prévert	1945
IXème, EDP, 1961	Yannis Ritsos	1977
IXème, EDP, 1968	Joseph Kessel, Maurice Druon	1943
XIème, EDP, 1976	Gaston Bonheur	1974
<b>Époque démocratique</b>		
VIIème, L2, CVL, 2015	Yves Pinguilly	1992
	Robert Sabatier	1984
	Alain Surget	2010
	Jean Dutourd	1986
	Yvon Mauffret	1973
	Marc Alyn	1979
	Lois Lowry	1983
	Paul Fournel	2003
VIIIème, L1, CVL, 2007	Anthony Phelps	2001
	Driss Chraïbi	1988
VIIème, L1, CVL, 1999	Claude Roy	2001
	Françoise Mallet-Joris	1970
VIIIème, L2, CVL, 2014	Pierre Daninos	1952
VIIIème, L1, HUM. ED., 2002	Pierre Daninos	1952
	Françoise Mallet-Joris	1994
IXème, SIGMA, 1999	Jacques Charpentreau	1976
IXème, L1, CORINT, 2001	Tahar Ben Jelloun	1972
	Pierre Daninos	1958
	Jean Cazeneuve	1972
	Michel Tournier	1971
Xème, L1, CORINT, 2005	Agnès Desarthe	1991
	Françoise Mallet-Joris	1970
	Fanny Deschamps	1971
	Jacques Lacarrière	1974
XIIème, AKD Art, 2007	Jean Cazeneuve	1972
	Philippe Ragueneau	1983
XIIème, L1, CORINT, 2007	Gilles	1962
	Vigneault(auteur,compositeur)	1974
	Bernard Clavel	1981

**Tableau 6. La situation des écrivains récents, ceux qui déploient une activité littéraire contemporaine ou récente par rapport à l'année de l'apparition du manuel qui contient un fragment de leur œuvre**

Par conséquent, aucun fragment littéraire des œuvres de Jean-Marie Gustave Le Clézio, Éric-Emmanuel Schmitt, Anna Gavalda, Amin Maalouf n'a été choisi dans les manuels que nous analysons. Mais il faut souligner que bon nombre d'écrivains qui peuplent les pages des manuels actuels entrent dans la catégorie « écrivain pour la jeunesse » (Yvon Mauffret, Marc Alyn, Lois Lowry, Paul Fournel, Driss Chraïbi, Claude Roy, Jacques Charpentreau, Bernard Clavel, Agnès Desarthe et encore...). Tout comme il faut souligner que bon nombre d'écrivains proposés par les manuels de l'époque communiste ont un rapport avec la Russie Soviétique, ou le PCF, ou un autre parti de gauche.

En ce qui concerne notre travail, il se fonde principalement sur l'analyse des textes littéraires des dix auteurs (les plus récurrents) qui se retrouvent dans la plupart des manuels analysés (voir le graphique ci-dessous).



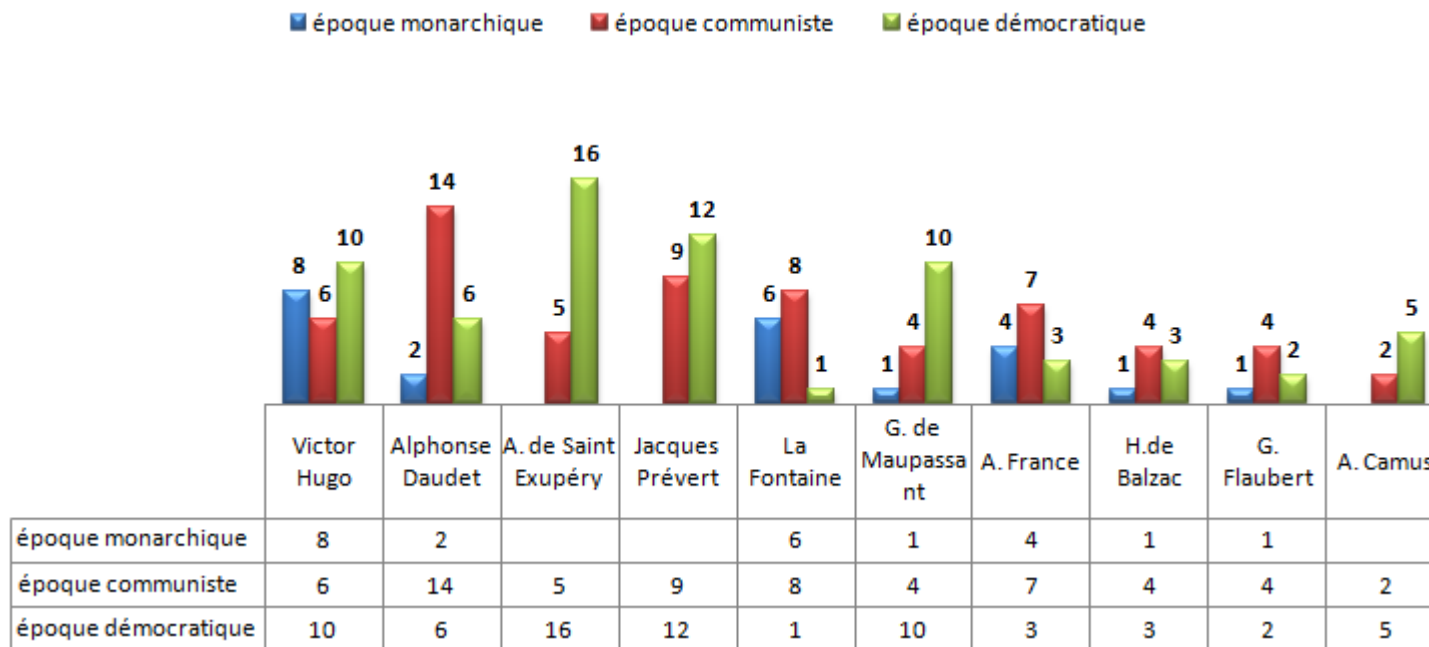


Figure 3. Les dix auteurs récurrents présents dans les manuels roumains de FLE

Ce que nous constatons c'est que les grands auteurs de la littérature française (Antoine de Saint-Exupéry, Albert Camus, Victor Hugo, Jacques Prévert, Charles Baudelaire et Guy de Maupassant) qui se trouvent dans le top mentionné ci-dessus apparaissent dans tous les manuels scolaires alors que le choix des auteurs francophones peut prendre en considération plusieurs variables qui dépendent de la politique éducative de chaque pays en question. Dans les manuels roumains de FLE appartenant à l'époque démocratique nous rencontrons des fragments littéraires de plusieurs écrivains francophones (voir plus bas).

	Manuel	Écrivain	Pays d'origine	Œuvre écrite en français/année de la parution	Titre du fragment du manuel
1.	VIIème, L2, CVL., 2015	Mouloud Feraoun	Algérie	<i>Le fils du pauvre</i> /1950	Trois lignes de texte (sans titre) qui sont insérées comme exercice grammatical : «Écris les verbes entre parenthèses au futur ».
2.	VIIème, L2, CVL., 2015 XIIème, L1, CORINT, 2007	Eugène Ionesco	Roumanie	<i>Rhinocéros</i> /1959 <i>Antidotes</i> /1977	<i>Les Rhinocéros</i> <i>Suis-je seul</i>
3.	VIIIème, L1, CVL., 2007	Driss Chraïbi	Maroc	<i>La civilisation, ma mère !.../</i> 1972	<i>La boîte magique et Maman découvre le français</i>
4.	IXème, EDP, 1991	Alecu Russo	Roumanie	<i>Chant de la Roumanie</i> /1850	<i>Chant de la Roumanie</i>
5.	XIème, L1, CORINT, 2006	Panait Istrati	Roumanie	<i>La jeunesse d'Adrien Zograffi</i> /1927	<i>Le portrait de Kir Nicolas</i>
6.	XIème, L1, HUM. ED., 2008	Dostoïevski	Russie	<i>Les Frères Karamazov</i> / 1879	<i>Un pari stupide</i>
7.	XIIème, AKD Art, 2007	Gisèle Halimi	Tunisie	<i>La cause des femmes</i> /1973	<i>Une femme « à la barre »</i>
8.	XIIème, AKD Art, 2007	Elsa Triolet	Russie	<i>Les manigances</i> /1962	Repérez dans le texte les passages au style indirect libre.

**Tableau 7. Écrivains francophones dans les manuels de l'époque démocratique**

Une précision doit se faire par rapport à l'intitulé de ce tableau et le syntagme «écrivains francophones». En accord avec Anne-Rosine Delbart nous procédons «par addition de la *littérature francophone* à la *littérature française* plutôt que par soustraction » (2005 : 14, italiques dans le texte). L'auteure insiste sur un problème de délimitation du territoire littéraire avec la précision suivante : «[...] il est souhaitable, selon nous, que la *littérature française* d'aujourd'hui (car l'ampleur du phénomène est récente) s'étende

explicitement aux littératures jusqu'ici considérées comme 'périphériques', 'marginales', 'invitées' » (*ibidem.*, italiques dans le texte)

Même s'ils manquent des manuels de FLE appartenant à l'époque monarchique et communiste (là où la situation permet de parler de contemporanéité entre la parution du manuel et l'activité d'un écrivain mentionné par nous), nous considérons que leur présence à l'ère actuelle peut développer de nouvelles visions chez les jeunes apprenants qui prennent conscience de l'existence d'une multiplicité de discours et d'autres éléments civilisationnels appartenant à la culture non européenne illustrés dans ces textes grâce à la thématique du voyage. Puis, s'exprimer en français langue étrangère en tant qu'écrivain peut être considéré un acte de courage à travers les yeux des jeunes apprenants qui rencontrent les mêmes barrières dans l'apprentissage d'une langue étrangère. D'ailleurs il est bien connu que Panaït Istrati<sup>90</sup>, l'écrivain roumain autodidacte a appris tout seul le français, en France et qu'il s'est plaint plusieurs fois de ses difficultés linguistiques :

Ainsi, prendre comme exemple un écrivain peut stimuler les apprenants à apprendre une langue étrangère et pourquoi pas d'utiliser la langue pour des productions créatives. En quelque sorte, c'est ici une idée qui apparaît dans CECRL :

« Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. » (CECRL : 47)

En regardant le tableau ci-dessus on constate que les dernières décennies, l'effort d'offrir à l'élève des fragments d'œuvres littéraires venus d'autres cultures que la sienne s'est intensifié. Cette idée traverse nombreux articles scientifiques dédiés au phénomène, comme celui de Belén Artuñedo Guillén qui insiste sur l'approche interculturelle basée sur l'étude de la littérature et sur le rôle des écrivains francophones comme « passeurs culturels »<sup>91</sup> :

---

<sup>90</sup> « J'avais quarante ans quand, pendant l'été 1924, parut mon premier livre, *Kyra Kyralina*. Ce n'est pas à cet âge-là qu'on débute dans le métier d'écrivain, je l'avais dit dans ma préface à *Kyra*. Aussi n'étais-je décidé, alors, qu'à raconter *un cas*. Et encore ne le fis-je que poussé par Romain Rolland.

Mais, dès que je me fus mis à écrire, la violence de mon tempérament emporta ma raison comme le vent emporte une plume. J'éclatais de joie, je sanglotais de bonheur, à l'idée qu'un ami (...) voulait que j'écrive, vraiment *en français* ! Quel français ? Je l'ai déjà raconté : un gazouillement dont l'harmonieuse mélodie me tournait la tête et que je venais de découvrir seul, en déchiffrant, à coup de dictionnaire, Fénelon, Jean-Jacques et quelques autres classiques » (Istrati, 1984 : 7).

<sup>91</sup> « Comme passeurs culturels, ils représentent cette littérature-monde en langue française qui traduit l'ouverture de la francophonie dépassant le rapport géopolitique réducteur et trop connoté. C'est la pluralité de rencontres dites et écrites dans la même langue, le français, qui peut convaincre nos élèves de leur choix et de leur place dans l'acquisition de la langue et la culture cible » (Guillén, 2009 : 242).

« Nombreux sont les auteurs que nous pouvons proposer à nos étudiants dans ce corpus élaboré dans le but de l'approche interculturelle de l'expérience de construction d'appartenance dans l'apprentissage du français comme langue étrangère : Milan Kundera, Ying Chen, Marco Micone, Amin Maalouf, Nancy Huston, Leïla Sebbar, Dai Sijie, Brina Svit, Nimrod, entre autres, sont des auteurs qui font le récit de leur parcours identitaire autour de la création littéraire en français, langue non maternelle. » (2009 : 242)

### **3.4. Les textes littéraires des ouvrages de français et leurs avant-textes**

Ce sous-chapitre tente de montrer les transformations que les textes littéraires présents dans les manuels ont subies au long du temps dans leur rapport avec le texte original de l'écrivain.

Il faut assumer d'emblée que ce sous-chapitre sera assez long, avec une structure un peu répétitive et lassante. La minutie d'un travail qui touche le domaine de la génétique oblige à des descriptions exactes des modifications et, normalement, pour assurer l'image dynamique de leurs évolutions, doit être accompagnée par des photographies. Ce qui n'est pas le cas ici. Même plus, le lecteur est invité à d'innombrables voyages dans la section *Annexes*, sans lesquels l'explication ne convainc pas. Là, pour épargner son temps, les modifications et tout ce que les concepteurs des manuels ont retenu de l'œuvre originale sont marqués en jaune.

Tout d'abord, rappelons que la notion d'« avant-texte » s'affine dans l'intérêt de cette thèse dans le sens que nous considérons comme « avant-texte » le texte original, mais faisons des remarques comparatives qui, elles, supposent l'existence d'un « avant » nécessaire à la comparaison. Un inventaire des manuels nous a montré que dix auteurs et leurs œuvres sont les plus visités par les concepteurs des manuels (voir *Figure no 3* pour une image d'ensemble).

#### **3.4.1. Perspective génétique du texte littéraire : texte de l'écrivain/texte du manuel**

Nous sommes intéressée à voir en quelle mesure un texte proposé par un manuel est différent de l'original. Pour ce faire, nous avons établi une liste avec les textes et les éditions (papiers ou numérisées) qui se déclarent comme respectant l'original de l'auteur.

Le tableau illustrant l'inventaire des sites contenant les versions originales des œuvres analysées (voir l'annexe 22) représente en résumé les coordonnées retenues. Un regard statistique prend en compte les 61 textes d'auteur (fragments de roman, de nouvelle, de récit,

poésie, fable, etc.) que les concepteurs des manuels ont proposé à leurs bénéficiaires après avoir procédé aux interventions plus ou moins vigoureuses dans leurs contenus.

Les critères que nous avons établis pour l'analyse visant cet aspect sont, en résumé, les suivants : a) l'inventaire des auteurs récurrents ; b) l'inventaire des œuvres des auteurs récurrents ; c) comparaison des fragments littéraires des manuels de FLE par rapport à la version originale.

Pour constituer une grille d'analyse d'après ces critères, on prend en compte les affirmations de Irène Fenoglio et Lucile Chanquoy<sup>92</sup> selon lesquelles « la génétique du texte a ses propres exigences méthodologies : celles-ci concernent la nécessité de traces, la possibilité de les inventorier, de les ordonner chronologiquement, puis de les analyser », mais nous pensons que cela est discutable parce que nous sommes dans la situation d'un corpus apparemment homogène, celui des manuels et que la concordance/non-concordance entre le texte littéraire existant dans les manuels de FLE est subordonnée à des impératifs pédagogiques : âge du public, niveau de langue au moment de l'introduction du texte en question, contexte local— le contexte roumain dans lequel se trouve ce public et les connaissances encyclopédiques qu'il possède même avant le contact avec le texte, sur l'espace auquel fait référence ce texte, etc. Ces critères prennent en compte dans un premier temps la fréquence des auteurs/textes et puis une analyse selon la méthode comparative en découle. Par conséquent, il nous a paru indispensable de choisir les auteurs et leurs textes les plus récurrents qui se retrouvent dans les manuels interrogés afin de les soumettre à une analyse comparative par rapport aux versions originales. Nous parlerons de « modification » et « changement » d'abord dans un sens général, mais aussi de « suppression », « ajout » et nous essayons de commenter ici leur fonctionnement dans l'espace discursif des manuels.

Nous tenons compte aussi que plusieurs livres parmi les manuels du corpus sont des rééditions, et que, les introduire dans le corpus peut représenter un facteur perturbant qui fausse les résultats, mais leur présence a été imposée par l'orientation générale de la thèse qui vise exactement ce côté répétitif pour dégager les différences et les ressemblances qui apparaissent après l'intervention des concepteurs des manuels dans le texte original. D'ailleurs, parmi les manuels réédités, très peu respectent en intégralité la variante originale, la préoccupation des concepteurs des manuels (même si l'équipe d'auteur ne change pas d'un

---

<sup>92</sup> Avant-propos de la *Langue française*, vol. 155, Larousse/Armand Colin, 2007, 120 p. qui porte sur l'Avant le texte : les traces de l'élaboration textuelle, p. 4.

manuel à un autre) étant un constant travail d'adaptation du manuel aux changements du public et des besoins de ce public.

Une première modification, perceptible à un simple regard du tableau est la variation des intitulés pour les fragments extraits d'une œuvre. On constate que ce type d'intervention du concepteur du manuel ne se manifeste pas intensément dans la situation des poésies (ou poèmes, fables), mais qu'elle apparaît presque systématiquement là où on s'arrête à un roman, récit, nouvelle, pour en extraire un fragment. Ainsi, les poésies de Jacques Prévert garde leurs titres de l'œuvre originale, pendant que Gustave Flaubert apparaît avec un fragment de *Madame Bovary* — *Une vieille servante*, Victor Hugo avec *La retraite de Russie* (*L'Expiation*), les fragments *Faire fortune* et *Vérifiez vos hypothèses : réussite ou échec ?* de Guy de Maupassant extraits de *Mon oncle Jules* et le fragment *La maladie venait de les oublier* extrait de *La Peste*, d'Albert Camus.

Après l'examen de ces textes en rapport avec l'œuvre originale, nous avons distingué plusieurs situations. D'abord celle où une concordance parfaite/faible se réalise entre le texte du manuel et la variante originale de l'œuvre dont il fait partie. Ensuite, une discussion peut être entamée sur les raisons des modifications, qui d'après nous, sont à considérer de deux points de vue : emploi purement didactique (dicté par la méthodologie utilisée) du fragment littéraire proposé ou l'emploi déterminé par d'autres facteurs, par exemple politiques.

#### **3.4.1.1. Le texte apparaît dans le manuel avec une forme exacte ou modifiée par rapport à la variante d'auteur**

Cette situation vise tous les dix auteurs littéraires retenus, avec des particularités pour chaque position, notamment le rapport basé sur le parallèle entre le texte du manuel et le texte original distingué par nous.

Un commentaire s'impose au premier regard : préciser le numéro de l'édition, pour un manuel original ou réédité n'a pas constitué une préoccupation des concepteurs. Il y a des choses à dire sur le respect de la déontologie, mais si l'on tient compte que ces outils sont destinés à la classe d'élèves et non pas à un public hautement spécialisé, nous n'avons pas insisté sur plusieurs aspects qui visent la conformité des informations éditoriales concernées par les manuels. Notre attention s'est fixée sur les textes littéraires de ces manuels et sur leur rapport avec le texte de base, l'original. Même ici on peut ouvrir des commentaires sur l'obligation (ou non) d'informer l'élève sur les sources qu'il est en train de consulter. En ce qui concerne les fragments littéraires insérés dans les manuels analysés, nous observons que la plupart d'entre eux et surtout ceux qui ont subi des modifications considérables présentent

au début ou à la fin de l'extrait la mention « d'après X » où X représente l'auteur primaire de l'œuvre.

No. crt	Manuel (sigle)	1 <sup>re</sup> édition année	Réimprimé	Nombre de pages	Programme officiel respecté <sup>93</sup> .
			Édition		
<b>Époque monarchique</b>					
1	IV <sup>ème</sup> secondaire, SOCEC&Comp., 1924			230 p.	1.
2	VIII <sup>ème</sup> secondaire, SOCEC&Comp., 1935	Non précisé (probablement 1924)	Oui, Ve édition	213 p.	2. (révisé, l'ordre 146333/944.
3	III <sup>ème</sup> , Gh. Mecu, 1943	Non précisé (probablement 1941)	Oui, II <sup>e</sup> édition	213 p.	2. (mention dans la Préface du manuel).
4	IV <sup>ème</sup> lycée, Remus Cioflec, 1947	Non précisé (probablement 1945)	Non précisé	150 p.	2. Approuvé par le Ministère de la Culture Nationale.
5	I <sup>er</sup> , Gh. Mecu, 1947	Non précisé (probablement 1946)	Oui, VIII <sup>ème</sup> édition	127 p.	2. (Arrêté no. 124/935. Programmes de 1935, réapprouvé pour l'année scolaire 1943-1945.)
<b>Époque communiste</b>					
6	X <sup>ème</sup> , EDP, 1956	Non précisé	Non précisé	324 p.	3.
7	XI <sup>ème</sup> , EDP, 1961	Non précisé	Non précisé	229 p.	3.
8	X <sup>ème</sup> , EDP, 1964	Non précisé	Non précisé	193 p.	3. (programme no. 37886/1962).
9	X <sup>ème</sup> , EDP, 1966	Non précisé	Non précisé	262 p.	3. (programme no. 10700/1966).
10	XI <sup>ème</sup> , EDP, 1966	1965	Oui	280 p.	3. (programme no. 121769/1965)
11	VI <sup>ème</sup> , EDP, 1968	1962	Oui	178 p.	3. (programme no. 65689/1962)
12	IX <sup>ème</sup> , EDP, 1968	1965	Oui	182 p.	3. (no. 23808/1965).
13	V <sup>ème</sup> , EDP, 1971	Non précisé	Non précisé	174 p.	3.
14	VII <sup>ème</sup> , EDP, 1971	Non précisé	Non précisé	215 p.	3.
15	VIII <sup>ème</sup> , EDP, 1972	Non précisé	Non précisé	223 p.	4. (révisé en 1975 selon le programme 105570/1972.)
16	I <sup>er</sup> , EDP, 1974	1973	Oui	199 p.	4.
17	VIII <sup>ème</sup> , EDP, 1974	1972	Oui	223 p.	4.
18	V <sup>ème</sup> , EDP, 1975	Non précisé	Non précisé	167 p.	4. (le programme 62365/1975).
19	XI <sup>ème</sup> , EDP, 1976	Non précisé	Non précisé	120 p.	4.
20	XI <sup>ème</sup> , EDP, 1977	Non précisé	Non précisé	144 p.	4.
21	X <sup>ème</sup> , EDP, 1978	1978	Non précisé	112 p.	4.
22	X <sup>ème</sup> , EDP, 1977	1974	Oui	208 p.	4.
23	I <sup>er</sup> , EDP, 1985	1981	Oui	159 p.	4. (le programme

<sup>93</sup> Nous utilisons les abréviations suivantes, conformes aux dénominations du Ministère de l'époque concernée : 1=le Ministère de l'Instruction Nationale; 2=Ministère de la Culture Nationale; 3=Ministère de l'Enseignement; 4=Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement; 5=Ministère de l'Éducation Nationale; 6=Ministère de l'Éducation et de la Recherche, selon le cas + (Autres informations, que nous mettons entre parenthèses).

					35407/1981).
24	IIème, EDP, 1985	1982	Oui	170 p.	4. (le programme 36927/1982).
25	IIIème et IVème, EDP, 1989	1983	Oui	288 p.	4. (le programme 38577/1983).
<b>Époque démocratique</b>					
26	VIIIème, EDP, 1990	1983	Oui	176 p.	4. (le programme 33981/1983).
27	IXème, EDP, 1991	Non précisé	Oui, réédité	173 p.	4. (le programme 38574/1991).
28	VIIIème, EDP, 1998	1997	Oui	176 p.	5. (programme 1998).
29	IXème, SIGMA, 1999	Non précisé	Non précisé	112 p.	5. (sans autres précisions)
30	VIIème, L1, CVL, 1999	Non précisé	Non précisé	112 p.	5. (programme 1998).
31	IXème, L1, CORINT, 2001	Non précisé	Non précisé	120 p.	5. (sans autres précisions)
32	VIème, L1, HUM. ED., 2002	Non précisé	Non précisé	144 p.	5. (programme 1998).
33	VIIIème, L1, HUM. ED., 2002	Non précisé	Non précisé	128 p.	5. (programme 1998).
34	Vème, L1, CVL, 2005	Non précisé	Non précisé	151 p.	5. (programme 1998).
35	Xème, L1, CORINT, 2005	Non précisé	Non précisé	128 p.	5.. (sans autres précisions)
36	VIème, L1, CVL, 2006	Non précisé	Non précisé	141 p.	5. (programme 1998).
37	XIème, L1, CORINT, 2006	Non précisé	Non précisé	128 p.	6.(programme 2006).
38	XIIème, L1, CORINT, 2007	Non précisé	Non précisé	128 p.	5. (programme 2006).
39	VIIIème, L1, CVL, 2007	Non précisé	Non précisé	112 p.	5. (programme 1998).
40	XIIème, AKD Art, 2007	Non précisé	Non précisé	143 p.	6.(programme 2006).
41	XIème, L1, HUM. ED., 2008	2006	Oui	128 p.	6. (programme 2006).
42	VIIIème, L2, CVL, 2014	Non précisé	Non précisé	112 p.	5. (programme 1998).
43	VIIème, L2, CVL, 2015	Non précisé	Non précisé	112 p.	5. (programme 1998).

**Tableau 8. Le corpus de manuels (conçus ou réimprimés) et les programmes officiels qu'ils respectent**

De nos 43 manuels constituant le corpus, dans 25 cas on ne trouve pas de précisions concernant l'année de la première édition, dans quatre situations cette année étant déductible d'après la préface ou les indications de l'auteur (il s'agit uniquement des manuels édités pendant l'époque monarchique). Les indications sur l'éventuelle réimpression du livre sont encore moins présentes : 16 au total. Plus exactes sont les indications sur la validation du manuel par les décideurs officiels, respectivement par le Ministère de l'Enseignement (avec



les variations de dénominations qu'il a connues pendant ce plus d'un demi-siècle). Cela peut s'expliquer par l'impact du livre sur le public d'enseignants, et, comme le montrent les dernières décennies même sur la décision d'acquisition du manuel en question<sup>94</sup>. Même plus, depuis 1970, on donne des détails exacts sur le numéro du programme qui est responsable de la validation du manuel respectif.

Ces détails ont eu une signification particulière pour nous parce qu'avant la Révolution roumaine (1989) le manuel unique était évidemment celui admis par les décideurs politiques de l'époque, mais après 1989, avec la grande quantité de manuels qui ont envahi le marché pédagogique, ce critère a représenté pour nous un critère de choix.

#### **3.4.1.1.1. Forme en totale concordance avec l'original**

Une concordance totale se réalise rarement dans le corpus de manuels proposé. Elle est plus stricte s'il s'agit d'une poésie ou une forme courte, facilement reproductible et convenable pour une gestion du budget du temps de la classe (en Roumanie, 50 minutes pour une activité). Pourtant, après une observation minutieuse nous avons décidé de considérer comme « en totale concordance » même les textes qui diffèrent au niveau de la ponctuation ou qui manifestent un changement de place entre deux mots (voir plus bas un titre qui se comporte ainsi). Dans ce chapitre nous avons aussi intégré la situation où la suppression ne vise qu'un seul vers, fait que nous avons considéré comme différant très peu par rapport à l'original, mais acceptons qu'une telle situation (la suppression d'un seul vers) puisse influencer (même radicalement) l'interprétation du texte. La situation exposée par nous plus bas (un poème de Victor Hugo dans un livre de classe de lycée, Xème, EDP, 1966, p. 186) n'occasionne pas ce type d'interprétation altérée.

Commençons cette analyse par les trois fables (*Le loup et l'agneau*, *Le renard et le bouc* et *Le coche et la mouche*) qu'on trouve dans le manuel d'Elena Rădulescu-Pogoneanu (IVème, SOCEC&Comp., 1924). Il est à remarquer leur intégralité, le fait qu'elles se trouvent ici sans aucun ajout ou effacement par rapport à la version originale proposée par l'auteur primaire — **La Fontaine** (voir l'annexe 1).

---

<sup>94</sup> Après 2000, avec les manuels alternatifs (plusieurs livres, conçus par plusieurs collectifs d'auteurs, édités par plusieurs maisons d'édition pour une série d'élèves) les enseignants pouvaient choisir celui qui semblait être le mieux adapté aux réalités linguistiques du groupe d'élèves concernés.

Le manuel de Damianovici (III<sup>ème</sup> année, Gh. Mecu, 1943, p. 213) propose lui aussi trois fables de La Fontaine, dont la deuxième *Le corbeau et le renard* (p. 43) ouvre la leçon numéro 15 dédiée à l'emploi des pronoms personnels. Cette fable apparaît elle aussi dans son intégralité.

En ce qui concerne les manuels appartenant à l'époque communiste (X<sup>ème</sup>, EDP, 1956 ; X<sup>ème</sup>, EDP, 1964 et X<sup>ème</sup>, EDP, 1978) et la situation de l'auteur discuté (La Fontaine) nous observons que la fable *Le loup et l'agneau* apparaît trois fois en parfaite concordance avec l'original (deux fois comme texte de base dans la structure d'une leçon et une fois comme lecture supplémentaire).

Une parenthèse peut s'ouvrir à ce moment pour des remarques sur un élément en rapport avec l'écrivain et son œuvre : les notices biobibliographiques. Celles qui accompagnent l'écrivain La Fontaine ont ceci de particulier : d'abord leur présence dans les manuels appartenant à l'époque communiste et contenant des extraits de l'œuvre de La Fontaine, ensuite le fait que ces notices biobibliographiques<sup>95</sup> proposées par les concepteurs des manuels sont différentes<sup>96</sup> d'un manuel à l'autre. L'exemple en bas de page soutient notre affirmation.

Pour ce qui est de l'époque démocratique, la fable *Le Coq et le Renard* (VIII<sup>ème</sup>, EDP, 1998) devenue « lecture supplémentaire », n'a aucune modification par rapport à la version originale.

---

<sup>95</sup> Nous rappelons que sur les notices biobibliographiques il est à considérer l'article de Cecilia Condei « L'auctorialité didactique devant la complexité discursive de la classe de langue » in Condei C., Mogonea F., Popescu, A-M, *Le manuel de langue étrangère : outil de son époque, révélateur de tensions, objet d'étude, discours polyphonique*, Paris, L'Harmattan, pp.141-156. Sa contribution se réfère surtout à « l'idée que se fait le concepteur du manuel du rôle du fragment de littérature et de l'auteur de ce fragment dans le champ littéraire français ». Cecilia Condei considère que toute notice biobibliographique suit un schéma presque identique : « a) détails biographiques b) quelques détails sur l'activité professionnelle, pour insister ensuite sur l'œuvre, c) les titres des ouvrages d) la phrase de clôture qui est à rapporter à la phrase d'ouverture de la notice dans le sens qu'elle insiste aussi sur le positionnement de l'écrivain dans le champ littéraire ».

<sup>96</sup> « La Fontaine (1621-1695), poète français contemporain de Molière, et auteur de fables universellement appréciées. Chez La Fontaine, la fable devient un tableau réaliste, très vivant, plein d'observations fines et précises sur la nature humaine. Ses fables reflètent d'une manière critique les mœurs de son époque et les défauts d'une société basée sur l'exploitation. Dans la fable *Le loup et l'agneau*, La Fontaine prend la défense du faible contre l'oppression du plus fort ». (X<sup>ème</sup>, EDP, 1956, p. 41). Toutefois, nous nous référons au seul manuel qui n'offre pas de détails concernant ses auteurs, mais cette notice est bien différente par celle proposée par Ion Diaconu et Teodora Popa dans le manuel X<sup>ème</sup>, EDP, 1964, p. 99 : « LA FONTAINE (1621-1695), grand poète français du XVII<sup>ème</sup> siècle et en même temps le créateur de la fable moderne. Ses animaux incarnent des types de la société féodale du XVII<sup>ème</sup> siècle. Dans ses fables il démasque les abus de la noblesse et les vices des institutions féodales et en même temps il montre la misère du peuple. Avec une grande maîtrise artistique, il a su adapter son style à l'idée qu'il exprime. »

**Victor Hugo** est un des écrivains dont les œuvres occasionnent beaucoup de moments de lecture mémorables ; plus précisément vingt-quatre fois dans les manuels choisis comme corpus (huit fois dans les manuels appartenant à l'époque monarchique, six fois dans ceux de l'époque communiste et dix fois dans les manuels de l'époque démocratique). En général, il s'agit de textes de base. Toutefois les fragments extraits de l'œuvre *Les misérables* deviennent une fois « lecture supplémentaire » dans le manuel de l'époque monarchique (IIIème, Gh. Mecu, 1943), deux fois dans le manuel de l'époque communiste (Xème, EDP, 1966 et XIème, EDP, 1966) et trois fois dans le manuel de l'époque démocratique (IXème, EDP, 1991 ; Vème, L1, CVL, 2005 et VIIIème, L1, CVL, 2007). Le premier poème proposé comme « lecture » se trouve dans un manuel pour les lycéens (Xème, EDP, 1966, p. 186). La seule modification est marquée par la suppression du premier vers du poème : « Voici donc les longs jours, lumière, amour, délire ! ». Aucune autre modification n'est présente dans ce poème consacré à l'arrivée du printemps. Un autre poème qui apparaît dans le corpus de manuels de l'époque communiste se trouve dans celui pour la XIème (EDP, 1966, p. 204). *Après la bataille* est un poème proposé comme « lecture », reproduit intégralement.

Dans le manuel d'Elena Rădulescu-Pogoneanu (IVème, SOCEC&Comp., 1924), deux poèmes de Victor Hugo ouvrent les leçons 8 et 32. Le premier poème, *Le Semeur*, garde sa forme originale. La seule modification (nous rappelons que ce type de modification n'est pas considéré comme pertinent) se fait au niveau du titre puisque l'auteur secondaire choisit de simplifier le titre original– *Saison de semailles, le soir* et de le remplacer par le nom de la personne qui fait l'action– *Le Semeur*. Cette transformation au niveau du titre s'observe également dans le manuel de l'époque communiste (Xème, EDP, 1956) qui débute par le poème *Le semeur* de Victor Hugo, mais le poème apparaît dans son intégralité sans aucune autre modification.

Dans des livres plus proches de nous sur l'axe temporel, deux autres fragments extraits des œuvres de Victor Hugo peuvent être considérés comme « fragment de texte littéraire utilisé comme support pour l'explication d'un fait grammatical » (XIIème, L1, AKD. Art, 2007, p. 53) et comme « fragment à traduire » (VIIIème, L 1, CVL., 2007, p. 47). Le premier est extrait de l'œuvre « Les Misérables », ayant comme rôle l'identification des noms, adjectifs, verbes et adverbes qui appartiennent au champ lexical du « jeu », alors que le deuxième fragment est extrait de l'œuvre « Notre-Dame de Paris » et apparaît en tant qu'exercice de traduction (français>roumain). Ces fragments ne présentent pas de modifications par rapport à la version originale.

En ce qui concerne les poèmes lyriques de Victor Hugo placés dans la rubrique « lectures supplémentaires », le poème *Elle me regarda de ce regard suprême* se trouve dans le manuel (XII<sup>ème</sup>, L1, CORINT, 2007, p. 32). Il est reproduit ici en conformité avec l'original.

Dans les manuels qui avaient été utilisés lors de l'époque monarchique, les fragments littéraires d'**Anatole France** n'apparaissent que dans un seul livre (IV<sup>ème</sup>, SOCEC&Comp., 1924). Il s'agit de quatre fragments littéraires extraits de trois œuvres. Le premier fragment<sup>97</sup> appartient à l'œuvre *Pierre Nozière* et porte sur la description de la rive gauche et de la Seine. Nous parlons d'un fragment de quatre lignes, sans aucune modification par rapport à la version originale, qui apparaît à la fin de la dixième leçon en tant que lecture supplémentaire (même si nous ne trouvons pas cette mention dans le manuel). Ce fragment est précédé par seize lignes rédigées par l'auteur secondaire qui peuvent être interprétées comme ayant le rôle d'introduire l'apprenant dans la culture de l'*Autre* puisque nous y trouvons des informations sur Paris, la Seine, le Louvre, donc sur des aspects de la civilisation française. Un autre fragment extrait de la même œuvre se situe à la fin du livre pour ouvrir les pages destinées explicitement aux « lectures supplémentaires ». Le titre du fragment est *La bénédiction d'un bateau* et l'auteur secondaire n'opère aucune modification par rapport à l'œuvre originale. Il faut remarquer la conception méthodologique de l'auteur qui expose les fragments sans rubriques dédiées au lexique ou aux questionnaires visant la compréhension des textes. Ces fragments littéraires coulent l'un après l'autre étant délimités par leurs titres et sans aucune intervention de l'auteur secondaire. Le dernier fragment au rôle de « lecture supplémentaire » est extrait de l'œuvre *L'affaire Crainquebille*. Sur trois pages de manuel, on expose l'une des aventures de Crainquebille, plus précisément la scène qui se passe dans les rues de Paris au moment où le protagoniste est condamné suite à une insulte proférée à un agent de police. Sans avoir des modifications de l'aspect de la structure des phrases, il existe pourtant une dérobade du texte original dans la phrase « Voulez-vous que je vous f... une contravention » où le verbe « foutre » qui n'est gardé en intégralité ni dans la version originale et remplacée par le verbe « dresser » : « Voulez-vous que je vous dresse une

---

<sup>97</sup> « La Seine qui coulait devant moi me charmait par cette grâce naturelle aux eaux, principe des choses et source de la vie. J'admirais ingénument ce miracle charmant du fleuve qui, le jour, porte les bateaux en reflétant le ciel, et la nuit, se couvre de pierreries et de fleurs lumineuses. » (IV<sup>ème</sup>, SOCEC&Comp, 1924 : 68)

contravention ? ». Pour ce qui est des suppressions, nous remarquons que l'auteur secondaire supprime quelques passages descriptifs (voir l'annexe 11).

Dans les manuels de l'époque démocratique et dans la situation qui nous préoccupe maintenant « apparition sans modifications », retenons tout d'abord un fragment de l'œuvre d'Anatole France insérée dans le livre pour la Vème (CVL, 2005, p. 3), à la fin de la première unité. Même si dans les manuels de lycée nous trouvons la mention « lecture supplémentaire/passerelle culturelle » à la fin de chaque unité, dans les manuels de gymnase, cette mention n'existe pas, mais nous considérons que le fragment proposé accomplit deux fonctions : « lecture supplémentaire » et « texte à traduire » si nous prenons en compte la consigne « Lis ce texte d'Anatole France ; traduis-le ; aide-toi du dictionnaire ». Ce fragment ne présente aucune modification relativement à la version originale et porte sur l'image de « l'école parfaite ». Il peut représenter un modèle pour les apprenants puisqu'ils sont présentés en tant qu'« élèves sages et appliqués ».

Pour ranger **Guy de Maupassant** dans la catégorie des écrivains dont les œuvres ne supportent pas de modifications, nous avons eu un peu de difficulté, puisque nous avons rencontré un seul fragment littéraire, proposé en tant que « lecture supplémentaire » (XIIème, CORINT, 2007, p. 34) dans cette situation, un fragment de nouvelle : *Faire fortune (Mon oncle Jules)*.

La plupart des poésies de **Jacques Prévert** se retrouvent dans leur intégralité et les manuels de l'époque communiste sont très riches de ce point de vu : la poésie *Chanson de la Seine* se trouve en tant que texte de base de la huitième leçon (IXème, EDP, 1968, p. 37) et se présente sous sa forme originale, sans modifications alors que la poésie *Pour faire le portrait d'un oiseau* apparaît dans le manuel pour la Xème (EDP, 1966, p. 189.) en tant que « lecture supplémentaire », dans son intégralité.

Le manuel pour la VIIIème (EDP, 1972, p. 12, p. 69, et p. 155) contient trois poésies proposées en tant que « lectures supplémentaires ». La première, *Le cancre* apparaît dans son intégralité à la fin de la première leçon. Le poème met en évidence l'opposition du cancre (qui représente un mauvais élève) contre l'autorité de l'école et ses enseignants. Deux autres poésies *Il pleut* et *Chanson pour les enfants l'hiver* apparaissent dans leur intégralité, cette dernière représentant l'histoire d'un personnage très apprécié par les enfants en hiver, le bonhomme de neige qui disparaît dans une maison où il essaie de se réchauffer.

Dans les manuels de l'époque démocratique, nous en trouvons quatre : *Page d'écriture* à la fin de la première leçon et *L'enfant* à la fin de la onzième leçon dans le manuel (IXème, EDP, 1996, p. 24 et p. 120). Rien n'a été changé dans leur contenu.

Inserées comme « lectures supplémentaires » à la fin de la cinquième unité du manuel pour la IXème (L1, Corint, 2001, p. 66) qui porte (comme thème) sur la timidité des jeunes, les poésies *Les enfants qui s'aiment* et *le Cancre* ont respecté la forme d'origine.

Des fragments littéraires qui ne subissent pas de transformations de l'auteur **Honoré de Balzac** se retrouvent dans un manuel de 1935 (VIIIème, SOCEC&Comp., 1935, p. 22) où nous notons l'existence de quatre morceaux littéraires extraits d'*Eugénie Grandet* : *Le portrait de Grandet*, *La salle de la maison Grandet*, *Le père et la fille* et *Mort de Grandet*. Ces fragments portent principalement sur des descriptions : le portrait physique et moral de Grandet et la description de la « pièce la plus considérable » de la maison Grandet, mais aussi sur la relation « père-fille » alors que le dernier surprend le moment de la mort de Grandet.

Deux fragments littéraires des œuvres de **Gustave Flaubert** ont été choisis dans les manuels de l'époque démocratique : l'un comme « lecture supplémentaire » (*Un cœur simple*) et l'autre comme « modèle » pour le texte descriptif (La Forêt de Fontainebleau) extrait de *L'éducation sentimentale*.

L'œuvre d'**Albert Camus** a intéressé surtout les concepteurs des manuels de l'époque démocratique, les textes ayant des destinations différentes : textes de base, « lecture » ou bien support pour les explications des subtilités de la langue. Les fragments proposés pour l'explication des faits grammaticaux respectent les versions originales des œuvres car l'intérêt principal vise la mise en évidence des aspects de la langue.

En analysant le morceau littéraire<sup>98</sup> extrait du roman *La Peste* et proposé comme support pour l'explication grammaticale (XIème, L1, CORINT, 2005, p. 62), nous remarquons qu'il porte sur la transformation du dialogue en discours indirect. Ce dialogue ne présente aucune modification par rapport à la version originale. Un autre exercice (cette fois-ci lexical) du même manuel a comme but la reconstruction de la réflexion de Camus par les

---

<sup>98</sup> Vous savez, docteur, dit-il, j'ai beaucoup pensé à votre organisation. Si je ne suis pas avec vous, c'est que j'ai mes raisons. Pour le reste, je crois que je saurais encore payer de ma personne, j'ai fait la guerre d'Espagne.

— De quel côté ? demanda Tarrou.

— Du côté des vaincus. Mais depuis, j'ai un peu réfléchi.

— À quoi ? fit Tarrou.

— Au courage. Maintenant je sais que l'homme est capable de grandes actions. Mais s'il n'est pas capable d'un grand sentiment, il ne m'intéresse pas.

synonymes des mots écrits entre parenthèses.

Dans les manuels (XII<sup>ème</sup>, AKD Art, 2007 et XI<sup>ème</sup>, HUM. ED., 2006), les passages de discours indirect extraits du roman *L'Étranger* doivent être transposés en discours direct.

Même si ces fragments ne présentent pas de modifications par rapport à la version originale, dans le cas des exercices qui visent la reconstruction ou la transposition des fragments dans un autre type de discours, c'est la production de l'apprenant qui donnera naissance à une nouvelle version qui sera différente de celle de l'auteur primaire.

#### **3.4.1.1.2. Forme modifiée par rapport à l'original**

Nous précisons que l'organisation de cet exposé suit de près l'ordre des écrivains dont les œuvres (sous forme de fragments) ont été utilisées par les concepteurs des manuels. L'ordre est décroissant en rapport avec la fréquence. Pourtant, comme le lecteur va constater, une large place est réservée à Antoine de Saint-Exupéry, pour des raisons étalées plus bas.

Quant aux formes modifiées par rapport à l'original, une exposition de faits commence avec **Victor Hugo**. Les premiers fragments littéraires insérés dans les manuels de l'époque monarchique proviennent du livre *Les Misérables* ayant le rôle de texte de base, à l'exception de trois fragments littéraires extraits du même roman qui forment le contenu de la partie nommée « lecture supplémentaire », placée à la fin du manuel (III<sup>ème</sup>, Gh. Mecu, 1943).

Observant trois manuels conçus par des auteurs différents, manuels destinés à des tranches d'âge distinctes : Elena Rădulescu-Pogoneanu, *Livre pour la quatrième année de français*, Demianovici et Gorgoș, *La troisième année de français* et Drouhet et Beliș, *La première année de français*, nous remarquons que les fragments littéraires choisis varient d'un concepteur de manuel à l'autre.

Ainsi, le poème *Oceano Nox* permet de constater que l'auteur secondaire efface la quatrième et la cinquième strophe. Ces strophes attirent l'attention sur l'effacement des souvenirs des personnes disparues (des marins) : la quatrième strophe expose le fait en soi—la disparition, alors que la cinquième strophe montre les conséquences de ce fait — les noms des marins vont être oubliés par la plupart des gens. Ce poème reflète le cri de désespoir devant la perte des marins.

Le deuxième manuel analysé (inscrit toujours dans l'époque monarchique), celui de Demianovici et Gorgoş, propose un petit fragment littéraire de Victor Hugo, extrait d'*Aux morts pour la patrie* qui apparaît à la fin de la première leçon<sup>99</sup>. L'auteur secondaire ne garde que le refrain de l'hymne *Aux morts de la patrie* :

« Gloire à notre *Patrie*<sup>100</sup> éternelle !  
Gloire à ceux qui sont morts pour elle !  
Aux martyrs ! Aux vaillants ! Aux forts !  
À ceux qu'enflamme leur exemple,  
Qui veulent place dans le temple,  
Et qui mourront comme ils sont morts ! »

Il nous semble que l'auteur secondaire remplace le nom propre « France » par le nom « Patrie », pour souligner qu'il fait référence au contexte roumain, donc à la Patrie roumaine et pas à celle française comme dans la version originale de l'hymne de Victor Hugo qui s'adresse aux citoyens français. La série de questions<sup>101</sup> qui succèdent les deux fragments littéraires se fonde sur un mot clé : le nom « Patrie ». Ainsi, nous observons que chaque question contient le mot « Patrie » écrit en majuscule et que la « Patrie » est comparée avec la famille, car elle doit être aimée et protégée comme une famille. Les réponses de ces questions soulignent d'une manière implicite l'importance accordée par les concepteurs du manuel à la Patrie roumaine et leurs intentions de former les jeunes apprenants dans un esprit civique. Pourtant, si l'on juge la conformité avec l'original, celle-ci est loin de respecter les rigueurs de la déontologie. La situation exposée par ce poème ne justifie pas le besoin de changement de nom, d'autant plus qu'il s'agissait d'un poème de Victor Hugo qui, sûrement, ne l'avait pas composé en pensant à la Roumanie ou à un autre pays. Généraliser – c'est l'opération faite par le concepteur du manuel, et, ainsi, une modification importante est apportée au sens global du poème.

En ce qui concerne les trois fragments littéraires extraits de l'œuvre *Les Misérables* qui forment les « lectures supplémentaires » du manuel de Demianovici et alii., ceux-ci présentent de nombreuses modifications (voir l'annexe 4). Ces fragments font partie du deuxième volume de *Les Misérables*, du Livre III et contiennent des séquences du Vème (*La petite toute seule*), du VIIème (*Cosette côte à côte dans l'ombre avec l'inconnu.*), du VIIIème

---

<sup>99</sup> Cette première leçon s'ouvre par un texte *La Patrie*, d'après Ernest Bersot et continue par le fragment d'*Aux morts pour la patrie*, Victor Hugo.

<sup>100</sup> Le vers original est : « Gloire à notre France éternelle ! »

<sup>101</sup> Qu'est-ce que la Patrie ? Quelles ressemblances y a-t-il entre la famille et la Patrie ? Pourquoi la Patrie fait-elle l'impression d'une grande famille ? Que ressentons-nous quand la Patrie est en danger ? Comment faut-il réagir ? Comment s'appelle le sentiment d'amour pour la Patrie ? Que ferez-vous pour elle ?



(*Désagrément de recevoir chez soi un pauvre qui est peut-être un riche.*), du IX<sup>ème</sup> (*Thénardier à la manœuvre*) et du X<sup>ème</sup> chapitre (*Qui cherche le mieux peut trouver le pire*). Les fragments littéraires choisis décrivent la vie de misère vécue par la petite Cosette au sein d'une famille bourgeoise, car après avoir été confiée à Madame Thénardier, Cosette devient peu à peu la servante de la maison. Les fragments qui apparaissent dans le manuel s'étendent sur neuf pages, alors que, dans le roman les passages choisis se répandent sur plus de 70 pages. Une analyse des suppressions permet de retenir qu'elles portent sur de longs passages descriptifs. Les fragments retenus évoquent trois moments clés du roman : la rencontre de Cosette et l'étranger, l'accueil de l'étranger chez Madame Thénardier et la libération de Cosette.

En ce qui concerne les modifications, une première différence apparaît dans les titres. Ceux du manuel portent sur le fragment choisi et ont le rôle de le résumer, alors que le titre original fait référence à des chapitres en entier. La motivation de la modification est ainsi double : pédagogique, parce qu'en résumant le contenu, le titre l'impose plus facilement dans la mémoire de l'élève et textuelle, puisqu'en offrant un titre résumant un fragment, l'auteur du manuel respecte la cohérence qui, dans cette situation est autrement construite que s'il s'agit d'un chapitre de plusieurs pages. Le premier épisode se concentre sur la rencontre de Cosette avec l'étranger au moment où elle essaie de retirer un grand seau d'eau (*Cosette et le seau d'eau*). Le deuxième et le troisième épisode se fondent sur des aspects relationnels : la relation entre Cosette et Madame Thénardier et entre Cosette et les filles de Madame Thénardier (*Cosette et la Thénardier* et *La poupée de Cosette*). Thématiquement, ces épisodes insistent sur le traitement abusif auquel est soumise la petite Cosette et sur la discrimination qui s'impose entre les filles Thénardier et Cosette. Finalement le troisième épisode (*Cosette quitte Les Thénardiens*) marque la séparation de Cosette de cette famille et sa nouvelle vie à côté de l'étranger.

Plusieurs modifications et reformulations existent donc dans ces fragments ; elles se manifestent surtout au niveau du lexique et de la tournure des phrases. Lorsque l'étranger s'informe auprès de Cosette sur l'identité de Madame Thénardier, elle répond : « C'est ma bourgeoise » (Dans la version originale du roman *Les Misérables*, Victor Hugo) alors que dans le manuel l'adjectif pronominal possessif « ma » est remplacé par l'article indéfini « une » : « c'est une bourgeoise » qui met en relief le statut des personnes appartenant à la classe bourgeoise. Au niveau du lexique, nous observons le remplacement des termes

« gargote » par « auberge », « gueuse » par « paresseuse ». Ce remplacement des termes semble être dicté par le soin de faciliter la lecture et la compréhension du texte.

Le dernier fragment littéraire de Victor Hugo enregistré par notre corpus est celui du manuel pour la première année de français (1re année, Gh. Mecu, 1947, p. 127), *Le bœuf et le petit garçon*, étant un extrait de l'œuvre *En voyage, tome II*. Ce fragment ne présente pas de modifications considérables (voir l'annexe 5). Toutefois du point de vue morphologique, nous observons que les verbes sont utilisés au présent dans le fragment littéraire du manuel alors que dans la version originale, ils sont employés à l'imparfait. En ce qui concerne les suppressions, nous pouvons remarquer la deuxième phrase du début du texte « Un petit garçon de quatre ou cinq ans qui le conduisait... » où les informations concernant l'âge de l'enfant ont été supprimées par l'auteur secondaire « de quatre ou cinq ans », ainsi que la disparition d'une phrase en entier : « Il faisait à ce bœuf ce que sa mère lui fait sans doute à lui enfant ».

Un examen de l'époque qui suit chronologiquement (l'époque communiste) met au premier plan trois fragments de texte littéraire qui sont proposés comme textes de base.

Le poème de Victor Hugo qui ouvre la troisième leçon du manuel (Xème, EDP, 1964, p. 13) est *L'expiation*. Une première observation vise le remplacement du titre original *L'expiation* par *La retraite de Russie*, titre qui résume le petit fragment choisi. L'auteur secondaire a choisi les premiers 16 vers du poème précédés par neuf lignes explicatives<sup>102</sup> qui présentent le contexte du fragment littéraire. Ce fragment respecte la version originale, mais le dernier vers « Pleuvaient ; les grenadiers, surpris d'être tremblants, » a été réduit au verbe « Pleuvait... » suivi par des points de suspension qui marque la fin de cet épisode terrible de l'histoire de la France.

Le fragment littéraire extrait du roman *Les Misérables* (XIème, EDP, 1966, p. 93) met en scène l'épisode qui précède celui inséré dans le manuel pour la troisième année de français de Demianovici et Gorgoş appartenant à l'époque monarchique c'est-à-dire le moment où la petite Cosette est envoyée à la source, dans la forêt, pour apporter de l'eau. Ce fragment provient du deuxième volume (troisième livre) et contient des morceaux littéraires du IIIème chapitre (*Il faut du vin aux hommes et de l'eau aux chevaux*) et du Vème (*La petite toute*

---

<sup>102</sup> En juin 1812, à la tête d'une armée formidable, Napoléon envahit la Russie, qui ne voulait plus respecter le Blocus continental. L'armée russe se retire et n'accepte de se battre que près du Moscou, à Borodino. La bataille sanglante de Borodino montre à l'envahisseur le courage et le patriotisme des Russes, décidés à vaincre ou à mourir. Comme Moscou est incendiée et que les Russes ne font aucune proposition de paix, le 19 novembre Napoléon ordonne la retraite. Le manque des vivres et de moyens de transport, les attaques incessantes des armées et des partisans russes, enfin un hiver extrêmement rigoureux mettent l'armée française en déroute.

*seule*). Le fragment du manuel commence par la phrase « Un soir de décembre, il n'y a pas d'eau à la maison. La Thénardier ouvre la porte de la rue : – Eh bien, va en chercher ! dit-elle à Cosette ». Toutefois dans la version originale du roman, le contexte vise l'arrivée de quatre nouveaux voyageurs chez la Thénardier. Cet épisode est marqué par le manque d'eau chez la Thénardier qui oblige la petite Cosette d'aller en chercher pour les chevaux des voyageurs. Le fragment finit par la phrase « Cosette n'eut pas peur », moment qui marque l'entrée en scène de l'inconnu qui va aider Cosette à s'échapper de chez les Thénardier. Ce fragment littéraire du manuel semble une sorte de résumé du IIIème et du Vème chapitres. Ainsi, l'auteur secondaire présente le chemin difficile suivi par Cosette jusqu'à la fontaine qui se trouvait au cœur de la forêt et la rencontre de l'inconnu. Les principales modifications apparaissent au niveau de la tournure des phrases où les longues phrases du roman sont transformées et réduites.

Le dernier fragment de Victor Hugo qui apparaît comme texte principal dans la structure d'une leçon est *Sur une barricade* (IXème, EDP, 1968, p. 61). À la différence de la version originale qui est en vers, le fragment choisi dans ce manuel se présente sous la forme d'un texte narratif (voir l'annexe 6). Le texte débute par 6 lignes qui ont le rôle d'introduire le lecteur dans l'atmosphère du texte :

« Pendant les derniers jours de la Commune, lorsque les armées de Versailles pénétraient dans Paris, un enfant de douze ans, nommé Thiébaud, luttait aux côtés des Communards, sur une barricade. La lutte durait depuis quelques heures et les Communards croyaient qu'ils résisteraient jusqu'à l'arrivée de nouveaux renforts. Mais, dans l'après-midi, la barricade est tombée entre les mains de l'ennemi. L'enfant a été pris avec les hommes ».

Les éléments insérés dans le fragment du manuel sont : le nom de l'enfant « Thiébaud » et les « Communards », c'est-à-dire les personnes qui ont participé aux manifestations de la Commune de Paris, en 1871. Cet aspect insiste sur une forme d'identification des personnages. Dans la version complète, le texte introduit petit à petit les personnages et assure ainsi la cohérence. Les raccourcis exposés dans les manuels menacent cette cohérence et le concepteur doit trouver moyen de la reconstruire. Le fragment du manuel continue par le dialogue entre l'officier versaillais et l'enfant. Le dialogue commence par le passage suivant :

« – Tu es Communard, toi ? a demandé l'officier versaillais.  
– Oui, a répondu l'enfant.  
– Eh bien, tu seras fusillé, attends ton tour ! ».

Si nous comparons ce passage à celui de la version originale , «←Es-tu de ceux-là, toi ? - L'enfant dit : Nous en sommes. /C'est bon, dit l'officier, on va te fusiller », nous observons l'insertion de deux informations supplémentaires : « Communard » qui fait référence au statut de l'enfant et « officier versaillais » au rôle du militaire, on oppose donc deux forces. Ces deux aspects n'apparaissent pas dans la version originale du poème parce que le déroulement de l'histoire clarifie les statuts des personnages. Même s'il présente beaucoup de modifications surtout du point de vue de la forme textuelle et des reformulations, le fragment qui se trouve dans le manuel pour la IXème garde intact le message : mise en évidence du caractère courageux de l'enfant qui choisit de mourir pour sa Patrie. À la fin du fragment nous trouvons la mention « D'après Victor Hugo », fait qui suggère l'implication de l'auteur secondaire dans le choix du fragment et la présentation de celui-ci.

À la différence des manuels de l'époque communiste où les fragments littéraires de Victor Hugo apparaissent le plus souvent en tant que textes de base, dans les manuels de l'époque démocratique, il n'y a qu'un seul morceau provenant du roman *Les Misérables* qui ouvre l'unité 10 (IXème, SIGMA, 1999, p.84). C'est une composition de deux fragments<sup>103</sup>, le premier insistant sur la relation entre Cosette et Jean Valjean et le deuxième sur la relation de Cosette avec Marius. Le premier fragment *1. Cosette et Jean Valjean* est extrait du IVème volume, livre IIIème, IVème chapitre *Changement de grille*. Dans les grandes lignes, le fragment du manuel pour la IXème classe n'a pas subi de modifications considérables. Pourtant, l'auteur secondaire choisit de simplifier la première phrase, en remplaçant « Cosette ne se rappelait que confusément son enfance » (Victor Hugo, *Les Misérables*, p. 143) par « Cosette se rappelait vaguement son enfance » (IXème, SIGMA, 1999, p.84). Plus précisément, nous remarquons le remplacement de la phrase négative introduite par la locution adverbiale « ne... que » par la même phrase à la forme affirmative ainsi que le remplacement de l'adverbe « confusément » par l'adverbe « vaguement ». Ces modifications ont le rôle de rendre la phrase plus simple. La deuxième modification apparaît dans le passage suivant : « Lorsqu'il était assis, elle appuyait sa joue sur ses cheveux blancs et y laissait silencieusement tomber une larme en se disant : C'est peut-être ma mère, cet homme-là ! » où l'auteur secondaire modifie la fin de la phrase « et y laissait silencieusement tomber une larme en se disant » par « Une larme y tombait silencieusement. Elle se disait : [...] » Ainsi, l'auteur secondaire divise la phrase du passage original du roman en trois petites

---

<sup>103</sup> L'auteur secondaire propose deux morceaux de texte littéraire extrait de l'œuvre *Les Misérables*. Le premier fragment a comme titre *1. Cosette et Jean Valjean* et *2. Cosette et Marius*.

phrases, sans pour autant changer l'idée générale. Le deuxième fragment 2. *Marius et Cosette* est extrait du III<sup>ème</sup> volume, livre VI<sup>ème</sup>, premier chapitre. Dans ce fragment, nous remarquons que l'auteur secondaire remplace la phrase « sans qu'ils en fussent arrivés, ces gens et lui, à échanger un salut » par « sans qu'ils échangent un salut, ces gens et lui » et la phrase « avaient naturellement quelque peu éveillé l'attention des cinq ou six étudiants » par « avaient éveillé naturellement l'attention des cinq ou six étudiants ». Ces modifications mettent en évidence l'intention de l'auteur secondaire de simplifier les phrases afin d'éviter les tournures difficiles.

La situation des textes proposés en tant que « lecture supplémentaire » apparaît quatre fois dans les manuels analysés. Le premier fragment provenant de l'œuvre *Les Misérables* se trouve dans le manuel paru en 1996 (IX<sup>ème</sup>, EDP, 1996, p. 121.). Il est extrait du III<sup>ème</sup> volume, livre VII<sup>ème</sup>, VI<sup>ème</sup> chapitre. Le fragment littéraire qui apparaît dans ce manuel présente des nombreuses modifications par rapport à la version originale. C'est une sorte de résumé réalisé par l'auteur secondaire qui décrit le portrait de Gavroche insistant sur les détails physiques et moraux, surtout le caractère courageux du jeune et son esprit combattant pendant l'émeute populaire.

Un autre fragment littéraire de l'œuvre *Les Misérables* proposé comme « lecture supplémentaire » se trouve dans le manuel pour le gymnase (V<sup>ème</sup>, L1, CVL, 2005, p. 61). Il s'agit d'une mise en scène du dialogue entre Gavroche et Jean Valjean au moment où le messager Gavroche essayait d'apporter des nouvelles de Marius à Cosette (voir l'annexe 7). Du point de vue des modifications, nous observons qu'une partie de la phrase originale (« Une idée traversa l'esprit de Jean Valjean. L'angoisse a de ces lucidités-là. Il dit à l'enfant ») est supprimée et remplacée par « Jean Valjean dit à l'enfant ». En ce qui concerne les transformations d'ordre morphosyntaxiques, l'auteur secondaire préfère l'utilisation des verbes au présent de l'indicatif par rapport au texte original où les verbes apparaissent au passé simple. Tout en tenant compte qu'il s'agit d'un manuel pour la V<sup>ème</sup> (IV<sup>ème</sup> année d'étude) le remplacement du passé simple par le présent s'explique grâce au niveau quasi-débutant des apprenants et au fait que le passé simple est en général un temps prévu dans les programmes de lycée.

Le portrait de Cosette est inséré en tant que « lecture supplémentaire » dans un manuel destiné aux adolescents (VIII<sup>ème</sup>, L1, CVL, 2007, p. 39). Les modifications d'ordre morphosyntaxique sont observables au niveau de l'utilisation du subjonctif plus-que-parfait « elle eût peut-être été jolie » et « on lui en eût donné à peine six » qui sont remplacées par le

conditionnel passé « elle aurait peut-être été jolie » et « on lui en aurait donné à peine six ». Aussi, de nombreuses lignes de passages descriptifs ont été effacées par l'auteur secondaire (voir l'annexe 8).

Le poème *À l'Arc de Triomphe* apparaît dans le manuel pour la XIème (L1, HUM. ED., 2008, p. 50) et l'auteur secondaire ne garde que la première et la dernière strophe (strophes une et quatre) et supprime les strophes deux et trois. Ce poème représente l'éloge du poète qui s'adresse principalement à ce monument historique – l'Arc de Triomphe, mais aussi à la ville de Paris.

À part le statut du texte littéraire choisi comme texte principal dans le parcours didactique d'une leçon/unité ou comme « lecture supplémentaire », un fragment de texte littéraire peut remplir bien d'autres fonctions dans les manuels de l'époque démocratique que nous passons rapidement en revue.

Prenons l'exemple de la maison d'édition Humanitas Éducationnel qui a comme caractéristique didactique les pages réunies sous le titre « Le texte. Chemins de découverte » insérées à la fin des manuels et qui proposent aux apprenants de nombreux types de texte visant l'identification de ceux-ci par des exercices qui mettent en évidence leurs traits distinctifs. Un fragment littéraire de *Notre-Dame de Paris*, repéré dans le manuel (VIIIème HUM. ED., 2002, p.109) contient l'effacement de quelques passages lourds qui visent la description du personnage (voir l'annexe 9). Un autre fragment de la rubrique « Le texte. Chemins de découverte » du manuel pour la XIème (L1, HUM. ED., 2008, p.101) est extrait du roman *Les Misérables* (IVème volume, livre IIIème, Vème chapitre). Il s'agit d'un petit morceau littéraire qui s'étend sur quatre lignes. L'auteur secondaire garde ainsi la première phrase du chapitre, efface la page qui suit et ajoute encore une phrase (voir l'annexe 10), pour décrire les sentiments éprouvés par Cosette et Jean Valjean.

Deux fragments littéraires du roman *Jack* (**Alphonse Daudet**) ont trouvé leur place dans le manuel pour la IVème année de français (SOCEC&Comp., 1924, p. 151 et p. 199). Le premier est proposé en tant que texte de base dans la structure de la leçon 30 : *La chambre de chauffeur d'un transatlantique*. Le fragment littéraire étendu sur trois pages est accompagné par une image représentative : un transatlantique, le *Lusitania*, en réparation et met en scène le personnage de Jack, un jeune homme très sensible qui va s'engager comme chauffeur au bord

d'un grand navire. L'auteur secondaire choisit de supprimer quelques passages descriptifs<sup>104</sup>. Le texte est suivi par une longue liste d'explication des mots inconnus et des questions qui visent le décodage du fragment principal de la leçon 30.

Le deuxième fragment littéraire est extrait du même roman *Jack*, mais il apparaît à la fin du manuel étant proposé comme « lecture supplémentaire ». L'auteur secondaire supprime de nombreux passages de la version originale (voir l'annexe 21), le fragment illustrant la promenade faite par Jack, sa mère et Mâdou au Jardin d'acclimatation.

Les manuels de l'époque communiste sont très riches du point de vue de la présence des fragments littéraires appartenant aux œuvres d'Alphonse Daudet. Ils apparaissent principalement en tant que textes de base (neuf fragments), mais nous y trouvons également des fragments littéraires proposés comme « lectures supplémentaires » (cinq fragments).

Le premier fragment littéraire extrait de la nouvelle *Installation (Les lettres de mon moulin)* ouvre la quatrième leçon du manuel pour la Xème (EDP, 1956, p. 19). À part quelques passages supprimés par l'auteur secondaire, deux autres modifications se remarquent :

- (1) la structure « ouvert à deux battants » est remplacée par « largement ouvert » ;
- (2) « s'engouffre sous le portail », où le verbe « s'engouffrer » est remplacé par « pénétrer » alors que le nom « le portail » par « la cour ».

Le deuxième fragment littéraire, tiré du recueil *Contes du lundi*, ouvre la troisième leçon *Le porte-drapeau* du manuel pour la IXème (EDP, 1961, p. 18). Il met en lumière le patriotisme du peuple français et surtout celui du sergent Hornus. L'auteur secondaire efface quelques phrases de la version originale et intervient aussi dans la structure des phrases :

- (1) La structure nominale « une vieille bête » est remplacée par « un vieux soldat » ;
- (2) La phrase « Vous n'avez jamais vu d'homme si heureux qu'Hornus les jours de bataille » est transformée par l'auteur secondaire en « Personne n'était aussi heureux et aussi fier qu'Hornus, les jours de la bataille » qui insiste ainsi sur les sentiments qui dominent son état d'esprit : la joie et la fierté ;
- (3) Dans la phrase « Toute sa vie, toute sa force était dans ses doigts crispés autour de ce beau haillon doré », l'adjectif participial « crispés » est remplacé par « serré ». ;

---

<sup>104</sup> Il en avait vu bien d'autres à Indret ; mais celle-ci lui paraissait encore plus terrible, sans doute parce qu'il savait qu'il serait obligé de l'approcher à chaque instant et de lui fournir sa nourriture de nuit et de jour. [...] Le dotoi Moronval, la mansarde des Roudic, tous ces abris de hasard où il avait dormi ses rêves d'enfant, étaient des palais en comparaison.

(4) La phrase « Les drapeaux étaient livrés avec le reste, avec les fusils, ce qui restait des équipages, tout... » est simplifiée par l'auteur secondaire qui remplace l'énumération « avec le reste, avec les fusils, ce qui restait des équipages, tout... » par « avec l'armement » ;

(5) La dernière transformation est subie par la phrase « To... To... Tonnerre de Dieu ! bégaya le pauvre homme » qui se retrouve dans le manuel sous la forme « Tonnerre de Tonnerre ! cria le pauvre homme » où le verbe « bégayer » est remplacé par « crier ».

Toutes ces modifications ont le rôle de simplifier la structure des phrases en facilitant le décodage du message transmis.

Le manuel (Xème, EDP, 1964) contient deux fragments littéraires extraits des œuvres d'Alphonse Daudet (pp. 80 et 135). L'un c'est un texte de base, l'autre en provenance de *Les lettres de mon moulin*, est présenté en tant que « lecture supplémentaire ».

Le fragment choisi comme texte de base de la quatorzième leçon *La dernière classe* a comme thème le patriotisme du peuple français manifesté dans le contexte scolaire, là où les Prussiens avaient interdit l'enseignement du français, c'est-à-dire dans les écoles de l'Alsace et de la Lorraine. Le fragment finit par une phrase exclamative écrite au tableau par l'enseignant lors de sa dernière classe de français : « Vive la France ! ». Une phrase jamais prononcée à haute voix, mais qui se fait entendre dans les cœurs.

Du point de vue des transformations et des suppressions, nous remarquons que la plupart des modifications sont faites au niveau de la structure des phrases, l'auteur secondaire procédant toujours à une opération de simplification. Observons les phrases qui se trouvent dans la version choisie par le concepteur du manuel par rapport aux phrases de la version originale<sup>105</sup> :

(1) « Je remarquai que notre maître avait ses beaux habits de dimanche » ;

(2) « Au fond de la salle, je vis des gens du village, assis et silencieux comme nous » ;

(3) « Il faut dire qui lui aussi semblait vouloir donner à ses élèves tout son savoir, le leur faire entrer dans la tête d'un seul coup ».

Dans un autre manuel (Xème, EDP, 1966, p. 65) nous trouvons un fragment littéraire

---

<sup>105</sup> « je remarquai que notre maître avait sa belle redingote verte, son jabot plissé fin et la calotte de soie noire brodée qu'il ne mettait que les jours d'inspection ou de distribution de prix » ;  
« Mais ce qui me surprit le plus, ce fut de voir au fond de la salle, sur les bancs qui restaient vides d'habitude, des gens du village assis et silencieux comme nous » ;  
« On aurait dit qu'avant de s'en aller le pauvre homme voulait nous donner tout son savoir, nous le faire entrer dans la tête d'un seul coup ».



de *Tartarin de Tarascon*, du troisième épisode *Chez les lions*, proposé en tant que texte de base de la douzième leçon.

Le fragment met en scène le personnage de Tartarin de Tarascon qui, voulant montrer son courage auprès de ses concitoyens, choisit d'aller en Algérie afin de chasser un lion. Une fois arrivé, il est conseillé par la diligence de rentrer chez lui et d'abandonner cette mission. Les principales modifications apparaissent au niveau du lexique. Dans la structure nominale « son même flegme », le nom « flegme » est remplacé par le nom « tranquillité ». L'auteur secondaire choisit de supprimer le nom « l'enragé » de la phrase « fit l'enragé Tarasconnais », ainsi que le détail visant l'origine du photographe « d'Orléansville » de la phrase « En somme, hasarda le photographe d'Orléansville, une panthère, ce n'est qu'un gros chat... ».

Le manuel (XIème, EDP, 1966, p. 126 et p.206) contient deux fragments littéraires attribués au recueil *Les lettres de mon moulin*. Le premier fragment, *La rentrée des troupeaux*, a été choisi comme texte de base dans la structure de la leçon 23. Il correspond au fragment qui se trouve dans le manuel (Xème, EDP, 1956, p. 19.) que nous venons de l'analyser ci-dessus.

Le deuxième fragment *Le secret du maître Cornille* vient du même recueil et s'étend sur quatre pages, il s'agit d'une « lecture supplémentaire ». La nouvelle se trouve ici presque dans son intégralité et représente le récit de l'espoir du maître Cornille qui détenait le seul moulin en activité et qui a toujours rêvé qu'un jour les gens reviendraient en lui apportant du blé. Du point de vue des modifications, nous observons le passage du discours indirect libre au discours direct de quelques phrases du début de la nouvelle, ainsi que le remplacement de la formule de salutation utilisée dans l'ancien français « Bonnes vêpres » par la formule actuelle « Bonsoir ».

Dans le manuel (IXème, EDP, 1968, p. 67 et p. 110) nous trouvons deux fragments littéraires extraits des recueils d'Alphonse Daudet, que les apprenants vont étudier en tant que textes de base. Le premier *Un village breton d'autrefois* appartient à la nouvelle *La moisson au bord de la mer (Contes du lundi)* et ouvre la quatorzième leçon. Sa forme est constituée par un enchaînement de mots tirés des phrases de la version originale. L'influence des auteurs secondaires a un grand apport, puisque les modifications sont nombreuses.

Dès le début, nous remarquons que la première phrase de la nouvelle « Nous courions depuis le matin à travers la plaine, cherchant la mer qui nous fuyait toujours dans ces méandres, ces caps, ces presqu'îles que forment les côtes de Bretagne » est simplifiée par les auteurs secondaires « Nous étions arrivés dans un petit village breton aux rues sombres et

étroites ». La dernière phrase du fragment est insérée par les auteurs secondaires et résume les activités des gens du village « Et pendant que les laboureurs travaillent aux champs, les pêcheurs affrontent les vagues de la mer pour rapporter dans leurs petites embarcations des sardines, des thons et d'autres poissons ».

Le deuxième fragment littéraire *La rentrée des troupeaux* ouvre la vingt-quatrième leçon et a été tiré de la nouvelle *Installation (Les lettres de mon moulin)*. Il se trouve également dans deux autres manuels (Xème, EDP, 1956, p.19 et Xème, EDP, 1964, p. 135).

Illustrant le patriotisme du peuple français, deux morceaux littéraires proposés en tant que « lecture supplémentaire » dans les manuels (XIème, EDP, 1976, p. 47 et XIème, EDP, 1977, p. 62.), sont extraits de la nouvelle *La dernière classe* et correspondent au fragment qui se trouve dans le manuel (Xème, EDP, 1964, p. 80.).

Le dernier fragment *Le chasseur de casquettes* est extrait du roman *Tartarin de Tarascon*, texte de base de la dix-neuvième leçon a bénéficié de la part des auteurs secondaires d'un traitement spécial : ceux-ci choisissent soigneusement les phrases de l'original afin d'être adaptées au niveau des apprenants pour la IIIème année d'étude de la langue française (IIIème année, EDP, 1989, p. 162). À part les nombreuses suppressions, deux autres remplacements lexicaux se remarquent :

- (1) Dans la structure nominale « de ces jolis vins de Rhône », l'adjectif « jolis » est remplacé par l'adjectif « bons » ;
- (2) Dans la phrase « Après quoi quand on est bien lesté », la locution adverbiale « après quoi » est remplacée par l'adverbe « puis », alors que le verbe « lester » par le verbe « manger ».

Extraits du même roman *Tartarin de Tarascon*, deux fragments littéraires ouvrent les leçons 5 et 11 du manuel (VIIIème, EDP, 1998, p. 41 et p. 97). Le premier fragment correspond à celui qui apparaît en tant que texte principal dans le manuel (IIIème année, EDP, 1989) et présente les mêmes modifications et suppressions et même les activités qui sont proposées à la fin du fragment sont identiques. Dans le deuxième fragment, les principales modifications sont d'ordre morphosyntaxique tout en tenant compte que l'auteur secondaire remplace les verbes employés à l'imparfait ou au passé simple par des verbes au présent. Du point de vue lexical, nous mentionnons :

- (1) La phrase « il songeait debout » est remplacée par « Tartarin croit rêver », l'auteur secondaire évitant l'emploi de l'imparfait du verbe « songer » ainsi que le remplacement de celui-ci par le verbe « rêver ».

(2) La phrase « L'entrée de Tartarin, le fusil sur l'épaule, jeta un froid » est adaptée dans le manuel sous la forme « L'entrée de Tartarin dans la ménagerie jette la panique parmi les visiteurs tranquilles », l'auteur secondaire choisissant d'offrir plus de détails concernant le contexte de l'action. Par conséquent, nous découvrons que Tartarin entre dans une ménagerie sous les regards inquiets des spectateurs.

(3) Les adverbes « Peu à peu cependant » changent de place et « peu à peu » est remplacé par « petit à petit ».

Le fragment qui apparaît en tant que « lecture supplémentaire » à la fin de l'unité 6 dans le manuel (VIIIème, L1, CVL, 2007, p.73) est extrait de la nouvelle *Les trois messes basses (Les lettres de mon moulin)*. Tout en considérant que l'unité 6 porte sur « la cuisine et les ustensiles de cuisine », ce fragment littéraire représente un bon exemple de la culture et de la civilisation françaises puisqu'il porte sur les plats traditionnels pour le Noël, en France.

À part cet aspect civilisationnel, le fragment met en scène le personnage de dom Balaguère, qui voulant dévorer les plats déjà préparés pour la fête, choisit de sauter plusieurs versets de la messe de Noël. Ce choix lui coûte sa vie, car le soir il meurt : « Tant il a bu et a mangé, le pauvre saint homme, qu'il est mort dans la nuit d'une terrible attaque ». Arrivé dans le ciel, il n'est pas bien reçu et nous observons que l'auteur secondaire remplace la phrase originale « Je vous laisse à penser comme il y fut reçu » par « Il n'est pas très bien reçu ». La morale de cette nouvelle consiste dans le fait que le chrétien, par une seule faute, efface toute sa vie de vertu. De même, l'auteur secondaire ajoute deux phrases. La première d'entre elles « Ouf ! C'est fini ! » est insérée après le passage où dom Balaguère se dépêche afin de finir la messe, alors que la deuxième, à la fin du fragment en tant que conclusion « Et voilà pourquoi, chaque année, les fenêtres de la chapelle en ruines s'éclairent... ». D'autres modifications se remarquent sur le plan morphosyntaxique où les verbes employés au passé simple sont remplacés par des verbes au présent.

Un autre fragment littéraire dont l'auteur secondaire ne mentionne pas son titre est extrait de *Tartarin sur les Alpes*. Il a été choisi comme texte d'application pour un test de révision (Test 7), dans le manuel (VIIIème, L2, CVL, 2014, p. 98.), étant donc précédé par plusieurs exercices lexicaux et grammaticaux ainsi que par trois questions qui visent le décodage de l'idée centrale du fragment.

Même si le fragment choisi remplit de nombreuses fonctions, l'auteur secondaire intervient dans la structure de celui-ci. Il ajoute une première phrase en tant que phrase introductive qui ne se retrouve pas dans la version originale « Tartarin et son ami Bompard,

alpiniste d'occasion, discutent avec le père Baltet, un guide devenu aubergiste. Faut-il s'encorder en haute montagne? ». Du point de vue lexical, nous remarquons que le nom « ascension » est remplacé par le nom « excursion », ayant le même sens dans le contexte de la montagne. En ce qui concerne les temps verbaux, nous signalons le remplacement des verbes au passé simple par des verbes au présent ou au passé composé.

Neuf poésies de **Jacques Prévert** sont présentes dans les manuels de l'époque communiste, dont sept ont été choisis comme « lectures supplémentaires » à la fin des leçons alors qu'une seule poésie a le rôle de texte de base et une autre de « support pour l'explication d'un fait grammatical ». Dans les manuels de l'époque démocratique, nous rencontrons douze poésies de Jacques Prévert. Comme dans les manuels de l'époque communiste, ce sont les poésies proposées comme « lectures supplémentaires » qui prédominent (dix), pendant que deux poésies ont été choisies comme « support pour l'explication d'un fait grammatical ». La plupart des poésies de Jacques Prévert n'ont pas subi des modifications et ont été mentionnées dans 3.4.1.1.1. *Forme en totale concordance avec l'original.*

Pour ce qui est des versions transformées, commençons par la poésie *Pour faire le portrait d'un oiseau* a été choisie comme texte support dans la dernière révision du manuel pour la IV<sup>ème</sup> année de français (IV<sup>ème</sup> année de français, EDP, 1989, p. 260.). L'auteur secondaire choisit la première partie de cette poésie :

Peindre d'abord une cage avec une porte ouverte  
peindre ensuite quelque chose de joli  
quelque chose de simple quelque chose de beau  
quelque chose d'utile pour l'oiseau  
placer ensuite la toile contre un arbre dans un jardin  
dans un bois  
ou dans une forêt  
se cacher derrière l'arbre  
sans rien dire  
sans bouger...  
Parfois l'oiseau arrive vite,  
mais il peut aussi mettre de longues années avant de se décider  
Ne pas se décourager  
attendre  
attendre s'il le faut pendant des années

Dans le manuel pour la 1<sup>re</sup> année de français (EDP, 1974, p. 116, p. 154 et p. 161), nous retrouvons trois poésies proposées comme « lectures supplémentaires », dont deux ont subi des transformations. Pour ce qui est de la première poésie *Page d'écriture*, l'auteur secondaire ne choisit que les premiers dix-huit vers qui portent sur le calcul mathématique :

« Deux et deux quatre/quatre et quatre huit/huit et huit font seize... ». L'interruption de l'action est marquée par l'apparition de « l'oiseau-lyre » qui est appelé par l'enfant pour le sauver « Sauve-moi/joue avec moi oiseau !/Alors l'oiseau descend/et joue avec l'enfant ». Grâce à ces vers, l'apprenant se trouve devant deux disciplines différentes : la mathématique et le français.

À la fin de la dix-neuvième leçon se trouve la deuxième poésie *Déjeuner du matin*. L'auteur secondaire ne choisit que les premiers dix vers qui portent sur la préparation du café.

Pour ce qui est de la période démocratique, la poésie *En sortant de l'école* est insérée dans le manuel pour la VIIème (L2, CVL, 2015, p. 80) et la consigne vise l'identification du temps verbal des vers soulignés : « Lis ce poème. Précise le temps des vers soulignés. Peux-tu expliquer l'accord du participe passé ? ». Nous ne retrouvons pas la poésie en entier, mais l'auteur secondaire choisit des vers extraits de la première strophe, de la quatrième et de la dernière. Les vers soulignés et soumis à l'analyse sont : « nous avons rencontré », « nous avons rencontré », « se sont mises » et « on est revenus » et ont été choisis comme une sorte de préambule pour la leçon « L'accord du participe passé avec le sujet ».

Dans le même manuel, nous trouvons l'histoire *Le dromadaire mécontent* qui figure en tant que « lecture supplémentaire ». Le fragment a été inséré dans son intégralité et présente une seule modification par rapport à la version originale : la structure verbale « ce qu'il avait imaginé » a été remplacée par « ce qu'il attendait ».

Continuons notre analyse par les poésies qui ont été sélectionnées comme « lectures supplémentaires ». À part la poésie proposée comme support pour l'explication d'un fait grammatical, le manuel (VIIIème, EDP, 1998, p. 149 et p. 154) contient deux poésies proposées comme « lectures supplémentaires » insérées à la fin du manuel. La première poésie *Soyez polis* représente une forte incitation à la politesse et au respect de la nature. Du point de vue des transformations, nous remarquons que l'auteur secondaire efface le vers « Ou en fer à griser » aussi que le passage suivant : « Pour se faire admirer/Et le soleil la trouve belle/Et il brille sur elle/Et quand il est fatigué/Il va se coucher/Et la lune se lève/La lune c'est l'ancienne amoureuse du soleil/, Mais elle a été jalouse » contenant le portrait de la lune. Une autre modification vise l'ajout de trois vers dont le responsable est l'auteur secondaire « La terre est amoureuse du soleil [...] /C'est comme ça/Le reste ne vous regarde pas ». Le deuxième morceau littéraire *Le petit garçon de la lune et ses parents* présente quelques modifications par rapport à la version originale. Ces modifications visent l'effacement de quelques paragraphes du texte original. À cet égard, nous remarquons que

l'auteur secondaire efface le début<sup>106</sup> du fragment et donc les détails concernant la vie du petit enfant qui vivait chez des gens, car « il n'avait jamais connu ses parents » et un autre passage<sup>107</sup> contenant les opinions des gens sur cet enfant « de la lune » et sa rencontre avec ses parents sur la lune, aussi que la dernière phrase<sup>108</sup> du fragment. Même si l'action principale se passe sur la Terre, ce petit extrait littéraire représente la preuve que l'imagination des enfants peut facilement dépasser les limites de la réalité.

Le manuel pour la troisième année de français de Demianovici (III<sup>ème</sup> année, Gh. Mecu, 1943, 213 p.) propose deux fables de **La Fontaine**. La première, *Le lion et le rat* (p.34) ouvre la leçon numéro 12 qui porte sur l'emploi du subjonctif et l'emploi de *soi*. Cette fable se trouve ici presque<sup>109</sup> intégralement. Une autre fable de La Fontaine proposée aux apprenants est *Le vent et le soleil* qui opère une première modification au niveau du titre où l'auteur secondaire change la place de deux éléments tout en tenant compte que le titre de la fable originale est *Le soleil et le vent*. La leçon qui l'intègre (numéro 16) a comme thème de grammaire l'apposition et l'accord du participe passé du verbe pronominal. En ce qui concerne la structure de la fable, l'auteur secondaire la modifie en transformant le texte original dans une sorte de dialogue dont les personnages principaux sont le « Soleil » et le « Vent ». Aussi, il choisit de supprimer la dernière phrase de la fable, celle qui résume sa morale : « La douceur fait plus que la force, quand on a affaire à des gens qui font usage de leur raison ». À la fin de cette fable, nous trouvons une mention entre parenthèses « D'après une fable de La Fontaine ». Cela marque l'intention déclarée d'offrir un texte modifié.

Un premier manuel analysé (VI<sup>ème</sup>, EDP, 1968, p. 178), utilisé pendant l'époque communiste contient deux fables de La Fontaine : *Le coq, le chien et le renard* et *Perette et le*

---

<sup>106</sup> Il était une fois un petit garçon qui n'était pas gai./Il n'y avait pas beaucoup de soleil là où il habitait./Il n'avait jamais connu ses parents et vivait chez des gens qui n'étaient ni bons ni méchants ; ils avaient autre chose à faire, ils n'avaient pas le temps./Il y avait une autre fois un petit garçon qui souriait très souvent, la nuit, en dormant./C'était une autre fois, mais c'était le même petit garçon.

<sup>107</sup> – Décidément, disaient les gens, cet enfant est un écervelé\*, toujours dans la lune, il déménage\*, il faudrait lui meubler l'esprit\*, lui mettre du plomb dans la tête ! Et comme ils parlaient fort, Michel Morin les entendait, se réveillait et leur posait des devinettes. – Qu'est-ce qui pèse plus lourd, un kilo de plomb dans la tête ou un kilo de plumes sous la tête dans l'oreiller quand on rêve ? Et pourquoi vous dites que je suis dans la lune ? Par ici on ne dit pas qu'on est dans la terre ! Personne n'est jamais dans la terre sauf les mineurs qui tirent pour les autres les marrons du feu de l'hiver\*. Et les gens ne répondaient guère ou changeaient de conversation./— Mais comment peux-tu les revoir puisque tu ne les as jamais vus ? – Tout de suite, je les ai reconnus. – Mais comment peux-tu les reconnaître puisque tu ne les as jamais connus ?

<sup>108</sup> Et les gens souriaient aussi parce qu'ils n'étaient pas méchants et ce que leur disait Michel leur faisait passer le temps.

<sup>109</sup> Il manque le troisième et le quatrième vers : De cette vérité deux Fables feront foi,/Tant la chose en preuves abonde.

*pot au lait*. La première fable est proposée en tant que lecture supplémentaire dans les pages dédiées à la «Troisième révision». Cette fable présente beaucoup de modifications/reformulations de la version originale. La première modification apparaît dans le titre. Ainsi, nous observons que le titre original de la fable est *Le Coq et le Renard*, alors que dans le manuel le titre est *Le Coq, le Chien et le Renard*. Ensuite, au niveau du contenu de la fable, nous remarquons que les «deux Lévriers» sont remplacés par le chien, la morale de la fable étant la même : le plaisir de tromper le trompeur (le coq qui trompe le renard). Toutefois, le texte qui se trouve dans le manuel pour la VIème semble une sorte de résumé de la fable originale présenté sous la forme d'un texte narratif, car il est modifié en entier (voir l'annexe 2). Toute en tenant compte qu'il s'agit des apprenants débutant en FLE ces modifications apparaissent surtout au niveau du lexique et de la tournure des phrases et des temps verbaux. L'auteur du manuel mentionne à la fin du texte «D'après La Fontaine», fait qui montre que le texte original a subi bien des modifications.

En ce qui concerne la deuxième fable présente dans le même manuel (VIème, EDP, 1968), nous observons les mêmes intentions de l'auteur du manuel de supprimer et de modifier le texte original afin de le transformer dans un petit texte narratif qui résume dans un langage plus accessible la morale de la fable (voir l'annexe 3). La première modification apparaît dans le titre où le nom «La laitière» est remplacé par le nom propre du personnage principal «Perrette». Nous remarquons également qu'à la différence de la version originale, la plupart des verbes qui se trouvent dans le texte du manuel pour la VIème sont employés au futur simple : «achèterai», «donneront», «grossira», «mangera», «coutera», etc. ce qui certifie que les apprenants connaissent la formation et l'utilisation de ce temps verbal. À la fin de ce texte, nous rencontrons de nouveau la remarque de l'auteur du manuel : «D'après La Fontaine», fait qui montre que le texte original a subi bien des modifications et que le concepteur du manuel les assume.

Les fables de La Fontaine des manuels de l'époque démocratique sont mentionnées dans 3.4.1.1.1. *Forme en totale concordance avec l'original*, car le concepteur du manuel n'intervient pas dans les versions proposées par l'auteur principal.

*Le baptême*, par **Guy de Maupassant** ouvre la XVIIIème leçon du manuel (IVème, SOCEC&Comp., 1924, p. 97). Le fragment correspond à la première partie du texte littéraire original qui a été publiée par Guy de Maupassant en 1884 dans «Le Gaulois». Dès le début

du fragment, nous signalons la suppression de deux passages descriptifs<sup>110</sup>. Du point de vue des modifications, nous remarquons que la phrase exprimée dans un langage familier « Les femmes, c'est jamais prêt, d'abord » devient « Les femmes, elles ne sont jamais prêtes, d'abord » tout en tenant compte de l'importance accordée aux règles grammaticales dans l'enseignement du français où la formule « c'est jamais prêtes » pourrait être employée plutôt dans la communication orale. Lexicalement, dans la phrase « Va les quérir, Polyte [...] », le verbe « quérir » est remplacé par « appeler », alors que « et la garde triomphante » est remplacé par « et la sage-femme triomphante », mettant en évidence le caractère sage de la femme.

Le même fragment littéraire contenant les mêmes modifications et suppressions est extrait de la nouvelle *Deux amis* et apparaît dans deux manuels (Xème, EDP, 1956, p. 76 et Xème, EDP, 1966, p. 145) de l'époque communiste. L'action du fragment se passe pendant la guerre franco-prussienne et il présente une variété de modifications. À la différence d'autres fragments déjà analysés où les auteurs secondaires suppriment ou modifient les petits morceaux littéraires, dans ce fragment nous remarquons l'ajout de quelques noms appartenant au champ animalier (des chevaux, des chiens, des chats) dans la phrase originale : « On mangeait n'importe quoi » qui figure dans le manuel sous la forme : « On mangeait n'importe quoi : des chevaux, des chiens, des chats ». Pourtant, la plupart des modifications visent le lexique et se manifestent par le remplacement d'un mot par un autre ayant la même signification.

Dans les phrases : « Chaque dimanche, avant la guerre, Morissot partait dès l'aurore » le nom « l'aurore » est remplacé par « l'aube », « Il prenait le chemin de fer d'Argenteuil, descendait à Colombes », « le chemin de fer » est remplacé par « le train », « ses yeux s'emplirent de larmes » où le verbe pronominal « s'emplir » est substitué par le verbe « se remplir », « Et ils se séparèrent pour prendre leurs instruments », le verbe « séparer » est remplacé par « aller » employé au passé simple, mais l'auteur secondaire ajoute un détail concernant les instruments « de pêche ».

D'autres modifications plus complexes apparaissent dans les phrases originales<sup>111</sup> transformées par l'auteur secondaire en :

---

<sup>110</sup> Une truie somnolait sur le bord du fumier, le ventre énorme, les mamelles gonflées, tandis qu'une troupe de petits porcs tournaient autour, avec leur queue roulée comme une corde [...] Une bande de canards arrêtée près des paysans se mit à crier en battant des ailes ; puis ils partirent vers la mare de leur pas lent et balancé.

<sup>111</sup> « Dès qu'ils se furent reconnus, ils se serrèrent les mains énergiquement, tous émus de se retrouver en des circonstances si différentes » ;

« M. Sauvage, que l'air tiède achevait de griser, s'arrêta : "Si on y allait ? » ;



(1) « Tout émus de se rencontrer dans ce Paris bloqué et affamé par les Prussiens » revenant ainsi sur les éléments qui visent le contexte historique de l'action.

(2) « M. Sauvage ému par le beau temps et les souvenirs de pêche, s'arrêta : Si on allait à la pêche »

(3) « Un officier allemand leur dit en excellent français », la modification apportant des détails supplémentaires concernant le statut de l'homme.

(4) « Pour moi, vous êtes deux espions. Je pourrais vous faire fusiller ».

(5) Dans la phrase « Personne ne le saura jamais, vous rentrerez paisiblement. Le secret disparaîtra avec vous. Si vous refusez, c'est la mort, et tout de suite. Choisissez », nous observons que l'adverbe « paisiblement » est remplacé par « tranquillement » et la phrase « Le secret disparaîtra avec vous » est effacée. Toutefois cette phrase est déplacée et modifiée par l'auteur secondaire, car dans la version originale, elle figure un paragraphe plus haut.

(6) « Alors le regard de Morissot tomba par hasard sur le filet plein de goujons, resté dans l'herbe, à quelque pas de lui », la structure « sur le filet plein de goujons » est remplacée par « sur les poissons argentés ».

(7) « Préparez-moi ces poissons pendant qu'ils sont encore vivants ».

En analysant toutes ces modifications nous pouvons affirmer que l'auteur secondaire intervient dans la réalisation ce morceau littéraire qui figure dans les deux manuels de l'époque communiste afin de les simplifier, fait qui atteste l'altération de la version originale de la nouvelle *Deux amis*.

Le fragment littéraire de Guy de Maupassant qui se trouve dans le manuel (XIème, EDP, 1966, p.144) de l'époque monarchique est extrait de l'œuvre *Le père Milon*.

Du point de vue des modifications (voir l'annexe 15), l'auteur secondaire choisit de simplifier la deuxième phrase du fragment littéraire : « Or l'état-major prussien s'était posté dans cette ferme. Le vieux paysan qui la possédait, le père Milon, Pierre, les avait reçus et installés de son mieux » qui devient « L'état-major prussien s'était installé dans la ferme d'un vieux paysan, le père Milon, qui l'avait reçu de son mieux ». Du point de vue lexical, nous

---

« Une sorte de géant velu, qui fumait, à cheval sur une chaise, une grande pipe de porcelaine, leur demanda, en excellent français » ;

Pour moi, vous êtes deux espions envoyés pour me guetter. Je vous prends et je vous fusille » ;

« Fais-moi frire tout de suite ces petits animaux-là pendant qu'ils sont encore vivants ».

signalons les remplacements suivants : le nom « balafre » par le nom « blessure », le participe passé « éventrés » par « tués » et l'adjectif « terrible » par « effrayante ».

Le fragment *Une farce* se trouve à la fin du manuel (IX<sup>ème</sup>, EDP, 1961, p. 145) et figure en tant que « lecture supplémentaire ». Les premières phrases du début<sup>112</sup> du texte sont résumées par l'auteur secondaire en une seule phrase : « Quoi de plus amusant et de plus drôle que la farce ? ». Toutefois, cette réduction marque l'intention cachée de l'auteur secondaire qui choisit d'effacer surtout la première phrase qui pourrait être considérée comme diffamatoire pour le parti communiste roumain où les politiciens sont nommés des farceurs : « Nous vivons dans un siècle où les farceurs ont des allures de croque-morts et se nomment : politiciens ». De même, le texte présente de nombreuses suppressions. Dans un premier temps nous rencontrons des suppressions d'ordre lexical « Oui, j'en ai fait, de désopilantes et de terribles » où le mot « de désopilantes » est effacé, ainsi que la structure « vieux furet » de la phrase : « Attention, vieux furet, on prépare quelque chose » et la structure « loin de la couche suspecte et de l'alcôve inquiétante. » est réduit à « loin du lit suspect ». Une autre modification vise l'effacement de la structure « en un château de Picardie » aspect qui apporte une information supplémentaire concernant le lieu de la rencontre du farceur et de ses amis. Ainsi, cette suppression montre le manque d'intérêt accordé à un élément visant la culture et la civilisation françaises sachant que la Picardie est une région très connue pour ces châteaux ; donc l'auteur secondaire choisit de clore l'univers imaginaire des apprenants ainsi que l'ouverture vers la culture de l'*Autre*. Deux autres modifications sont observables dans les phrases suivantes : « J'en veux aujourd'hui raconter deux » où le numéral ordinal « deux » est remplacé par « une » tout en tenant compte que l'auteur secondaire ne choisit qu'une farce du fragment original et dans la phrase « Je demeurai au moins encore une heure éveillé » où le verbe « demeurer » est remplacé par « je restai [...] ».

Dans les manuels de l'époque démocratique, la place du texte littéraire change et ainsi nous signalons deux fragments littéraires extraits de la nouvelle *Mon oncle Jules*. L'un a le rôle de texte principal dans la structure de l'unité 3 et en l'autre de « lecture supplémentaire » dans la même unité, dans le manuel (XII<sup>ème</sup>, CORINT, 2007). Les deux fragments littéraires

---

<sup>112</sup> Nous vivons dans un siècle où les farceurs ont des allures de croque-morts et se nomment : politiciens. On ne fait plus chez nous la vraie farce, la bonne farce, la farce joyeuse, saine et simple de nos pères. Et, pourtant, quoi de plus amusant et de plus drôle que la farce ? Quoi de plus amusant que de mystifier des âmes crédules, que de bafouer des niais, de duper les plus malins, de faire tomber les plus retors en des pièges inoffensifs et comiques ? Quoi de plus délicieux que de se moquer des gens avec talent, de les forcer à rire eux-mêmes de leur naïveté, ou bien, quand ils se fâchent, de se venger avec une nouvelle farce ?

(extraits de la nouvelle *Mon oncle Jules*) mettent en relief les vérités cachées de la société bourgeoise. Le fragment littéraire qui figure en tant que texte de base dans la structure de l'unité 3 ne présente pas de transformations assez significatives, mais l'auteur secondaire choisit de supprimer quelques passages. Ces suppressions sont marquées dans la version du manuel par « [...] ». Le premier passage effacé vise le début<sup>113</sup> de la nouvelle, même s'il apporte des informations sur le contexte de l'œuvre et sur les personnages de l'action : « un vieux pauvre, à barbe blanche » et le camarade du narrateur « Joseph Davranche » qui commence l'histoire qu'il va raconter.

Deux autres fragments littéraires proposés comme « lectures supplémentaires » apparaissent à la fin du manuel (VIème HUM ED, 2002, p. 121), dans la rubrique « Club de lecture ». Le premier fragment littéraire est extrait de *En Bretagne* (texte paru dans *Le Gaulois*). À part les suppressions des passages descriptifs, nous remarquons également le déplacement de la phrase : « Il est partout, en France, des coins presque inconnus et charmants » qui figure dans la version originale avant le paragraphe :

« Ne suivre jamais les grand-routes, et toujours les sentiers, coucher dans les granges quand on ne rencontre point d'auberges, manger du pain et boire de l'eau quand les vivres sont introuvables, et ne craindre ni la pluie, ni les distances, ni les longues heures de marche régulière, voilà ce qu'il faut pour parcourir et pénétrer un pays jusqu'au cœur, pour découvrir, tout près des villes où passent les touristes, mille choses qu'on ne soupçonnait pas »,

alors que dans la version proposée par l'auteur secondaire, cette phrase est insérée après le passage mentionné.

Le deuxième fragment littéraire est extrait de *Contes* de Guy de Maupassant et porte sur *La légende du Mont-Saint-Michel, la merveille de l'Occident*. Le premier ajout effectué par l'auteur secondaire apparaît dans le titre « la merveille de l'Occident ». Le fragment choisi correspond au début du texte littéraire original d'où l'auteur secondaire efface quelques passages descriptifs (voir l'annexe 16). Du point de vue lexical et morphosyntaxique, l'auteur secondaire intervient afin de simplifier deux phrases à l'aide de la reformulation. Observons le passage<sup>114</sup>. Il est d'ailleurs transformé en : « plus j'approchais de ce bijou monstrueux, grand comme une montagne, ciselée comme une camée, plus je me sentais soulevé d'admiration, car rien au monde peut-être n'est plus étonnant et plus parfait »

---

<sup>113</sup> Un vieux pauvre, à barbe blanche, nous demanda l'aumône. Mon camarade Joseph Davranche lui donna cent sous. Je fus surpris. Il me dit : — Ce misérable m'a rappelé une histoire que je vais te dire et dont le souvenir me poursuit sans cesse. La voici.

<sup>114</sup> « J'allai vers elle le lendemain dès l'aube, à travers les sables, l'œil tendu sur ce bijou monstrueux, grand comme une montagne, ciselé comme un camée et vaporeux comme une mousseline. Plus j'approchais, plus je me sentais soulevé d'admiration, car rien au monde peut-être n'est plus étonnant et plus parfait ».

et la phrase : « Et j'errai, surpris comme si j'avais découvert l'habitation d'un dieu à travers ces salles portées par des colonnes légères ou pesantes, à travers ces couloirs percés à jour, levant mes yeux » est transformée en « Surpris d'avoir découvert l'habitation d'un dieu, j'ai levé mes yeux. », d'où l'auteur secondaire supprime le début de la phrase qui contient le verbe « errer » au passé simple, le plus-que-parfait du verbe « découvrir » est remplacé par l'infinitif passé « avoir découvert » et le participe présent « levant » par le verbe « lever » au passé composé.

Concernant la situation d'un manuel pour la VIIème (CVL, 1999, p.6), même si l'auteur secondaire ne choisit que trois lignes de la version originale pour un exercice à multiples rôles (i) texte à lire, (ii) texte à traduire, (iii) texte pour l'exploitation des faits grammaticaux<sup>115</sup>, il les modifie en supprimant quelques structures et en ajoutant d'autres structures ou des passages (voir l'annexe 17). Il s'agit du texte extrait du roman *Une vie*, texte placé au début du manuel sur l'une de deux pages dédiées à la révision. Ainsi, la première phrase « Un dimanche, Jeanne est montée au grenier » ne correspond pas à la phrase qui se trouve dans la version originale « elle monta, un jour, dans le grenier » tout en considérant que l'auteur secondaire remplace l'utilisation du verbe « monter » au passé simple par le passé composé et le complément circonstanciel de temps « un jour » par « dimanche » en offrant un plus de précision au moment de l'action. Dans la dernière phrase « Elle les touchait, les retournait, marquant ses doigts dans la poussière accumulée », l'auteur secondaire remplace « marquant ses doigts dans la poussière accumulée » par « les regardait avec nostalgie ».

Un autre fragment à traduire est extrait du texte *Sur l'eau* et figure dans le même manuel, à la page 18, dans la rubrique « Observe ». Même si ce fragment a été choisi dans un premier temps comme fragment à traduire, la consigne<sup>116</sup> attire l'attention sur les mots soulignés qui visent l'utilisation du pronom relatif « où » c'est-à-dire le fait grammatical sur lequel porte cette première unité. Le morceau débute par la première phrase de la version originale, mais l'auteur secondaire supprime les quatorze lignes qui suivent, en gardant le passage<sup>117</sup> qui contient un grand nombre de l'utilisation du pronom relatif « où ». Dans ce

---

<sup>115</sup> La preuve est fournie par la consigne : « Lis des yeux le texte ci-dessous. Traduis-le ; a) précise le temps des verbes ; b) pose des questions sur les mots soulignés. »

<sup>116</sup> Lis des yeux le texte ci-dessous. Traduis-le. Fais attention aux mots soulignés.

<sup>117</sup> La rivière pour un pêcheur, c'est la chose mystérieuse, profonde, inconnue, le pays des mirages où l'on voit, la nuit, des choses qui ne sont pas, d'où montent des bruits que l'on ne connaît pas, où l'on tremble sans savoir pourquoi.

sens, nous pouvons considérer que ce morceau littéraire peut être utilisé également pour l'explication d'un fait grammatical.

Dans le manuel de la maison d'édition Corint (IXème, CORINT, 2006, p. 15 et p. 112) il existe deux fragments de Guy de Maupassant.

Le premier fragment appartient au roman *Clair de lune*, mais l'auteur secondaire ne mentionne pas le nom du roman et seulement le nom de l'auteur (Guy de Maupassant). Ce fragment ne présente aucune modification ou suppression par rapport à la version originale, étant choisi en tant qu'exercice lexical : « Dans la liste suivante, choisissez des termes plus précis pour remplacer les mots soulignés : glacial, plein, avalanche, manteau, nappe, filet, révéler, semer, monter. ». Le deuxième fragment est extrait du roman *Mont-Oriol*, sa destination est celle de « texte d'application » pour le Bilan 2. Le premier exercice porte sur le champ lexical de la montagne (exercice lexical) alors que le deuxième<sup>118</sup> se concentre sur l'analyse du texte descriptif. Aucune intervention de l'auteur secondaire par rapport à la version originale.

Le dernier fragment littéraire provient du roman *Les dimanches d'un bourgeois de Paris* et remplit une double fonction<sup>119</sup> dans le manuel pour la VIIIème (CVL, L1, 2007, p. 35). Ainsi, il est proposé dans un premier temps comme fragment à traduire et dans un second temps comme exercice d'application visant l'usage des modes et des temps verbaux après le « Si conditionnel ». Même si le fragment littéraire ne compte que douze lignes, les interventions de l'auteur secondaire sont assez évidentes (voir l'annexe 18). Dès le début du morceau littéraire, nous observons qu'il a subi un grand nombre de modifications, toute en tenant compte que la phrase de la version originale « vingt fois de suite sans plus de succès, et il aurait peut-être continué toute la nuit s'il n'eût craint d'épuiser toute sa provision de vermine » figure dans le manuel pour la VIIIème sous la forme « vingt fois de suite, M. Patissot avait mis des vers à son hameçon, sans aucun succès. Il aurait peut-être continué s'il n'avait pas épuisé sa provision de vers ». De cette façon, nous constatons qu'à part les transformations effectuées au niveau de la phrase, l'auteur secondaire insiste principalement sur le remplacement des verbes afin qu'ils respectent la règle du « Si conditionnel ». Aussi, le nom « vermine » de l'ancien français est remplacé par « vers ». La phrase qui suit « C'est son ami Boivin qui lui en a prêté » a été ajoutée par l'auteur secondaire et le verbe « interpeller »

---

<sup>118</sup> L'ambition de l'auteur est-elle de nous donner une vue panoramique ou de faire surgir des détails frappants ? Comment y parvient-il ?

<sup>119</sup> Lis le texte ci-dessus. Traduis-le. Peux-tu dire quels sont les temps utilisés après SI ? Et les temps ou les modes utilisés dans les propositions principales.

employé au passé simple dans la version originale, est utilisé au présent par l'auteur secondaire.

La plupart des modifications apparaissent au niveau de la tournure des phrases, du lexique et du temps verbaux utilisés.

Les composants de notre corpus enregistrent quatorze fois des fragments d'œuvres littéraires d'**Anatole France**, la prédominance étant dans la partie du corpus de manuels de l'époque communiste. Ainsi, nous rencontrons quatre fragments dans les manuels appartenant à l'époque monarchique, sept dans ceux de l'époque communiste et trois dans les manuels de l'époque démocratique. En général, les fragments d'œuvre d'Anatole France sont des textes de base, support pour plusieurs types d'activités. Toutefois, les fragments extraits de *Pierre Nozière* et *Crainquebille* apparaissent en tant que lecture supplémentaire dans les manuels de l'époque monarchique, ainsi que *Bernard Palissy* dans le manuel de l'époque communiste, alors que *Le crime de Sylvestre Bonnard* apparaît en tant que texte à traduire le manuel de l'époque démocratique. Le petit extrait à traduire porte sur deux paragraphes descriptifs (voir l'annexe 14). Leur fonction est donc diverse.

Le seul fragment d'Anatole France proposé dans le manuel (IVème, SOCEC&Comp., 1924) en tant que texte principal est extrait de l'œuvre *Monsieur Bergeret à Paris* et raconte l'épisode du déménagement de Monsieur Bergeret et les réactions de son chien Riquet. Le fragment littéraire commence par une phrase introduite par l'auteur secondaire, phrase qui ne se retrouve pas dans la version originale et qui offre des informations sur les personnages participants à l'action et sur le contexte du fragment :

« Le terme étant venu, M. Bergeret quittait avec sa sœur (Zoé) et sa fille (Pauline) la vieille maison ruinée de la rue de Seine pour s'aménager dans un moderne appartement de la rue de Vaugirard ».

Après cette phrase introductive, le fragment correspond à celui de l'original avec lequel débute le deuxième chapitre (voir l'annexe 12). Cependant le début de la phrase « Pendant les jours de déménagement » est remplacé par « Durant les longues heures du déménagement » où nous observons que l'auteur secondaire garde l'idée de temporalité associée à une action, le déménagement, mais modifie dans une certaine mesure la durée du déménagement, en remplaçant « les jours » par « les longues heures ». Plus encore, Riquet semble être le personnage principal dans ce fragment littéraire, mais l'auteur secondaire supprime le passage suivant qui fait référence à ce personnage :

« Il regardait avec défiance Pauline et Zoé dont la venue avait précédé de peu de jours le bouleversement de la demeure naguère si paisible. Les larmes de la vieille Angélique, qui pleurait toute la journée dans la cuisine, augmentaient sa tristesse »,

Selon nous, l'explication peut venir du fait que ce passage contenait le nom de trois personnages inconnus par l'apprenant-lecteur puisque rien ne fait référence à eux : « Zoé », « Pauline » et « Angélique », mais qui ont été mises en scène dans la première phrase du fragment introduite par l'auteur secondaire.

Dans les manuels de l'époque communiste, nous retrouvons cinq fragments littéraires extraits de l'œuvre d'Anatole France, quatre textes principaux, alors qu'un seul fragment est proposé en tant que « lecture supplémentaire », ce dernier étant inséré dans 3.4.1.1.1. *Forme en totale concordance avec l'original.*

Le premier fragment littéraire à analyser ouvre une leçon dans un manuel des années '50 (EDP, 1956, p. 51.). Vingt ans après, le même fragment apparaît dans le manuel pour la XIème (EDP, 1976, p.11.). Ces deux fragments sont extraits de l'œuvre *Le crime de Sylvestre Bonnard* et nous notons que l'auteur secondaire supprime trois petits passages (voir l'annexe 13). Au niveau des titres choisis, dans le manuel pour la Xème qui ne mentionne pas le nom de son/ses auteur(s), le titre du fragment est *Le matin à Paris sur les quais de la Seine*, alors que dans le manuel pour la XIème, Marcel Saraş choisit comme titre *Sur les quais de la Seine* même si le fragment proposé est le même.

Nous remarquons également que le fragment choisi n'offre pas de détails sur le contexte de l'œuvre tout en tenant compte du titre original qui porte sur un événement tragique « un crime » qui, au sens figuré illustre l'épisode où Sylvestre Bonnard décide de « sauver » Jeanne Alexandre de l'orphelinat et de l'éduquer afin de pouvoir lui offrir un bon avenir pendant que le fragment qui apparaît dans ces manuels peint une belle image de Paris avec ses monuments et la vie tranquille du personnage qui les regarde de sa fenêtre. Voilà la première phrase du fragment littéraire : « J'aime à regarder de ma fenêtre la Seine et ses quais par ces matins d'un gris tendre qui donne aux choses une douceur infinie ». Ce fragment descriptif présente quelques suppressions par rapport à la version originale.

En ce qui concerne le manuel pour la Xème, l'extrait de l'œuvre *Le livre de mon ami* présente des modifications qui touchent les phrases et de nombreuses suppressions. Le fragment est précédé par deux lignes rédigées par l'auteur secondaire qui présentent le contexte du fragment : « Le petit Pierre se trouve avec sa mère et son père, le docteur Nozière, savant anthropologue et collectionneur passionné de curiosités naturelles ». La

première phrase du fragment littéraire original « Assis dans son fauteuil, devant son bureau à cylindre, il examinait depuis quelques instants une espèce de petit os pointu d'un bout et tout fruste de l'autre » est un peu simplifiée et remplacée par « Assis dans son fauteuil, devant son bureau, mon père tenait dans ses doigts une espèce de petit os et en examinait la forme pointue ». À part l'intention de simplifier la phrase, l'auteur secondaire remplace le pronom personnel « il » par son antécédent, le nom précédé de l'adjectif pronominal « mon père » afin que l'apprenant-lecteur identifie plus facilement l'un des personnages de la scène. La forme verbale du verbe « pouvoir » au passe simple « pus » est remplacée par l'imparfait « pouvais » même si dans tout le fragment prédomine le passé simple. Finalement la dernière phrase « nous serions moins généreux que les hommes des cavernes si, notre tour étant venu, nous ne travaillais pas à rendre à nos enfants la vie plus sûre et meilleure qu'elle n'est pour nous-mêmes » est transformée par l'auteur secondaire en « À notre tour, nous devons travailler à rendre à nos enfants la vie plus sûre et meilleure », phrase qui marque la morale de ce petit fragment.

Le dernier fragment littéraire extrait de l'œuvre *Pierre Nozière* ouvre la treizième leçon dans le manuel pour la III<sup>ème</sup> année de français (III<sup>ème</sup> année de français, EDP, 1989, p. 105). Tout en tenant compte que ce fragment s'adresse à des apprenants ayant un niveau débutant, nous observons des modifications (dans le sens de simplification) opérées au niveau phrastique. Les longs passages descriptifs sont également réduits pour arriver à des phrases plus simples. Un tel exemple est observable à la fin du fragment où la phrase

« Il lui en coûte de redevenir ordinaire. Maintenant la couronne dénouée s'est répandue à terre et le petit Jean est redevenu semblable à l'un de nous. Il n'est plus beau. Mais c'est encore un solide gaillard »

devient « Il lui en coûte de redevenir semblable à nous tous. Mais c'est encore un brave petit garçon ». Nous observons également le remplacement de l'épithète « solide gaillard » par « un brave petit garçon » afin d'éviter le nom « gaillard » qui est caractéristique au langage familier.

Dans les manuels de l'époque démocratique, nous rencontrons trois fragments littéraires extraits de trois œuvres littéraires d'Anatole France, dont deux se trouvent en concordance avec les versions originales. Le fragment qui présente des modifications apparaît dans le manuel pour la IX<sup>ème</sup> (IX<sup>ème</sup>, EDP, 1996, p. 36) et ouvre la troisième leçon. Dans ce manuel, nous remarquons que les leçons qui commencent par un texte littéraire présentent au-dessous du texte la mention « La joie de lire » comme une sorte d'introduction de l'apprenant



dans l'univers littéraire. À part les passages supprimés, nous retrouvons une seule phrase modifiée : « Pourtant, il trottait, ses livres sur son dos, et sa toupie dans sa poche » est transformée en « Il marchait à petits pas rapides, sa toupie dans sa poche » où le verbe « trotter » est remplacé par sa signification « marcher rapidement à petits pas ».

La présence des fragments littéraires extraits des œuvres d'**Honoré de Balzac** est enregistrée en tant que textes principaux : il s'agit des extraits de l'œuvre *Eugénie Grandet* à occurrences variables (trois fois dans des manuels de l'époque communiste) alors que dans les manuels de l'époque démocratique trois fragments littéraires différents sont proposés en tant que « lectures supplémentaires » : *Illusions perdues*, *Pierre Grassou* et *Histoire et psychologie des boulevards de Paris*.

Dans les manuels de l'époque communiste (Xème, EDP, 1956 ; XIème, EDP, 1976 et XIème, EDP, 1977), le concepteur du manuel (Marcel Saraş) choisit le même fragment littéraire extrait du roman *Eugénie Grandet* qui surprend le dialogue entre Grandet et Eugénie. Il s'agit d'un dialogue assez paradoxal car il se déroule après l'enterrement de sa femme où la seule pensée de Grandet représente l'héritage de sa fille Eugénie. Même si nous faisons référence au même fragment, une première modification apparaît au niveau des titres qui sont différents d'un manuel à l'autre : Xème, EDP, 1956 – *Grandet conclut une bonne affaire* alors que dans les manuels XIème, EDP, 1976/1977, le concepteur du manuel choisit comme titre représentatif du fragment – *Une bonne affaire*. Avant le dialogue extrait de l'œuvre *Eugénie Grandet*, nous observons de nouveau l'implication du concepteur du manuel qui insère quatre lignes<sup>120</sup> pour fixer le contexte du fragment choisi. Au niveau des modifications, nous observons que les phrases du dialogue ont une structure assez simplifiée par rapport à la version originale et les quatre passages supprimés ont le rôle de mettre en évidence l'insistance de Grandet devant le notaire, mais c'est dans la dernière phrase<sup>121</sup> du fragment où le caractère avare du personnage de Grandet reste mieux souligné.

Le deuxième fragment est extrait de *Pierre Grassou* et se retrouve dans le manuel pour la VIIIème (VIIIème, L1, CVL, 2007, p. 49). Ce petit fragment satirique est en concordance avec le thème de l'unité qui porte sur une « Alerte au Louvre » et met en scène

---

<sup>120</sup> Grandet est un bourgeois avare, ancien tonnelier enrichi qui ne vit que pour amasser de l'argent. Il vient de perdre sa femme. À peine revenu de l'enterrement, son unique souci est de s'approprier les biens que sa fille Eugénie hérite de sa mère.

<sup>121</sup> Le lendemain, vers midi, fut signée la déclaration par laquelle Eugénie accomplissait elle-même sa spoliation. Cependant, malgré sa parole, à la fin de la première année, le vieux tonnelier n'avait pas encore donné un sou des cent francs par mois si solennellement promis à sa fille.

trois personnages : Pierre Grassou, un peintre médiocre qui gagne son existence grâce à son ami Élias Magus, marchand de tableaux et monsieur Verville, marchand très riche qui est amené chez Grassou croyant qu'il est un grand artiste. Le texte présente de nombreuses suppressions qui visent principalement des passages du dialogue qui se passe entre Grassou et Magus. Au niveau du lexique, nous remarquons le remplacement de la structure argotique « vieux coquin » par « mon ami » et dans la phrase « le melon souffrait comme un marsouin » le nom « un marsouin » est remplacé par « un phoque » étant considéré peut-être par l'auteur secondaire comme un mammifère plus facile à identifier tout en tenant compte de l'analogie à la langue maternelle où le nom « focă » signifie « un phoque ». Du point de vue morphosyntaxique, nous observons que la phrase : « Fougères se rehaussa le toupet, boutonna sa veste de velours vert-bouteille, et ne fut pas médiocrement surpris de voir entrer une figure vulgairement appelée *un melon* dans les ateliers » est simplifiée par l'auteur secondaire en devenant « Fougères a été très étonné de voir entrer une figure vulgairement appelée *un melon* dans les ateliers », alors que dans la phrase « Ce fut avec la timidité du néophyte en présence d'un homme de génie que Verville risqua une invitation de venir à sa maison de campagne dimanche prochain » les verbes au passé simple sont remplacés par des verbes au présent et au passé composé : « C'est avec la timidité [...]Verville s'est risqué [...] ».

Les fragments littéraires extraits des œuvres de **Gustave Flaubert** apparaissent sept fois dans les manuels que nous analysons. Principalement, ceux-ci figurent comme des fragments littéraires de base dans les manuels de l'époque monarchique et de ceux de l'époque communiste. Toutefois, un seul fragment littéraire a été choisi comme « lecture supplémentaire » dans un manuel de l'époque communiste.

Dans le manuel de l'époque monarchique, trois longs fragments sont extraits du roman *Salammbô*, étant considérés par le concepteur du manuel comme représentatifs pour cette œuvre. Ils apparaissent dans la deuxième partie du manuel pour la VIIIème (SOCEC&Comp., 1935, p.38) qui est dédié à l'œuvre de Gustave Flaubert. Sans subir des transformations radicales par rapport à la version originale, il faut cependant remarquer le soin de l'auteur secondaire qui marque les passages effacés par des points de suspension : « ... ». Par conséquent, nous ne signalons que la suppression des passages descriptifs qui caractérisent l'influence apportée par le concepteur du manuel et d'autre part c'est le choix de ces fragments qui représentent de véritables supports d'analyse mettant en relief l'art minutieux de Gustave Flaubert.

Comme dans le cas d'Honoré de Balzac analysé plus haut, un seul fragment extrait du roman *Madame Bovary* se trouve dans quatre manuels de l'époque communiste ( Xème, EDP, 1956 ; XIème, EDP, 1966 ; XIème, EDP, 1976 et XIème, EDP, 1977).

Le fragment *Une vieille servante* ne présente qu'une seule suppression : « de Sassetot-la-Guerrière » qui apporte une information sur l'origine de la gagnante d'une médaille d'argent. À part cette suppression qui ne semble pas avoir un impact important dans l'économie du fragment, ce qui nous frappe c'est le choix de ce fragment qui a comme personnage principal une servante et qui, donc n'est pas du tout représentatif pour le roman *Madame Bovary*. Ce choix a été fait en concordance avec les principes politiques de l'époque en question, où le travail était considéré le trait définitoire des citoyens dans une société.

Peu rencontrés dans les manuels analysés, les fragments littéraires extraits des œuvres d'**Albert Camus** respectent le plus souvent la version originale de l'œuvre.

Le fragment *Cette maladie nous concerne tous...* extrait du roman *La peste* se retrouve dans deux manuels de l'époque communiste (XIème, EDP, 1976 et XIème, EDP, 1977). Du point de vue du contenu, il respecte la variante originale, mais ce sont les suppressions qui attirent notre attention (voir l'annexe 20).

Un autre fragment proposé comme « lecture supplémentaire » dans le manuel pour la XIème (L1, CORINT, 2006, p. 56, 62, 104.) est extrait du roman *La Peste* et comporte une modification. Le passage choisi met en lumière un épisode de la lutte des personnages principaux Rieux et Tarrou contre cette terrible maladie, la peste. Le texte commence par un petit dialogue (quatre répliques) entre Rieux et Tarrou et surprend le moment où ils décident de prendre un bain de mer. Le dialogue est suivi par un long passage descriptif d'où l'auteur secondaire ne supprime que trois phrases<sup>122</sup>.

#### **3.4.1.1.2.1. Antoine de Saint-Exupéry et ses textes « prétextes »**

Cet auteur bénéficie de notre part d'un traitement particulier, motivé par le grand nombre de modifications subies par ses œuvres, ce qui nous met en droit d'affirmer que c'est un bon exemple pour le fonctionnement du pré-texte et du prétexte.

---

<sup>122</sup> Ils montrèrent leurs papiers à un garde qui les examina assez longuement. Ils passèrent et à travers les terrepleins couverts de tonneaux, parmi les senteurs de vin et de poisson. Peu avant d'y arriver, l'odeur de l'iode et des algues leur annonça la mer.

Nous avons retenu et mentionné une observation après avoir parcouru le corpus : aucun texte littéraire d'Antoine de Saint-Exupéry dans les manuels appartenant à l'époque monarchique, mais il apparaît cinq fois dans ceux de l'époque communiste et seize fois dans ceux de l'époque démocratique. Les fonctions diffèrent et, en raison de cela les modifications proposées par l'auteur secondaire (le concepteur du manuel).

Dans les manuels de l'époque communiste, les textes d'Antoine de Saint-Exupéry ont principalement la fonction de texte de base, deux fragments étant pourtant proposés comme « lectures », alors que dans les manuels de l'époque démocratique, ils remplissent plusieurs fonctions, c'est-à-dire fragment de texte littéraire comme : (i) texte de base dans la structure d'une unité ; (ii) lecture supplémentaire ; (iii) texte à traduire ; (iiii) texte support pour l'explication d'un fait grammatical. Étant donné la quantité de textes extraits de son œuvre, nous jugeons correct de lui réserver une présentation selon ces trois fonctions, mais sans perdre de vue l'idée centrale de ce chapitre : la mise en exergue des modifications du texte du manuel par rapport à la version originale.

#### **3.4.1.1.2.1.1. L'œuvre d'Antoine de Saint-Exupéry comme texte de base d'une leçon/unité**

Comme il vient d'être précisé, aucun fragment littéraire d'Antoine de Saint-Exupéry ne se retrouve dans les manuels de l'époque monarchique. Tout en tenant compte qu'il s'agit d'un auteur contemporain de la période monarchique roumaine (1881-1947) et que ses œuvres représentatives *Vol de nuit* (1931), *Terre des hommes* (1939) et *Le Petit Prince* (1942) ont été publiées pendant cette période, peut-être son écho littéraire ne s'est pas fait entendu rapidement dans l'Est européen, ce fait pourrait expliquer le manque des fragments littéraires d'Antoine de Saint-Exupéry dans les manuels de cette époque-là. Nous lui avons réservé un traitement un peu plus minutieux, parce que cet écrivain couvre tous les types de séquences didactiques proposées par les manuels.

Les cinq fragments de texte qui se trouvent dans les livres de l'époque communiste sont extraits des œuvres mentionnées plus haut.

Le manuel pour la IV<sup>ème</sup> année de français (IV<sup>ème</sup>, EDP, 1989, p. 181) contient deux fragments littéraires extraits d'Antoine de Saint-Exupéry qui figurent en tant que textes de base dans la structure des leçons 18 et 28. Le premier fragment est extrait de l'œuvre *Le Petit Prince*. Ce fragment, qui décrit le voyage du personnage principal à la recherche d'un seau dans le désert respecte en général la version originale, plus précisément les chapitres

XXIII et XXIV. Du point de vue des modifications, nous en notons deux au niveau morphosyntaxique et lexical. Dans la phrase originale « On en avale une par semaine et l'on n'éprouve plus le besoin de boire », l'auteur secondaire efface la négation « on n'éprouve plus » et garde « l'on a plus besoin de boire ». Aussi, il remplace l'adjectif « grosse » par « grande » dans la phrase « C'est une grande économie de temps... ». Si le chapitre XXIII est exposé en entier, l'auteur secondaire ne choisit du chapitre XXIV que les premières deux phrases et supprime le dialogue qui suit. La dernière phrase du morceau littéraire qui se trouve dans ce manuel se présente sous la forme d'une conclusion « Ce qui embellit le désert, dit le Petit Prince, c'est qu'il cache un puits quelque part... ».

Le deuxième fragment littéraire de ce manuel est extrait de *Terre des hommes*. Son message le recommande en tant que texte de base dans la structure de la leçon 28. Le titre du fragment est très suggestif *Être homme, c'est être responsable*.<sup>123</sup> Après l'introduction<sup>123</sup> proposée par l'auteur secondaire qui fixe le contexte du fragment, le fragment débute par les pensées du personnage principal, plein d'angoisse. De nombreuses suppressions par rapport à la version initiale y apparaissent, par exemple l'ajout de trois phrases (inexistantes dans le roman) qui est fait par l'auteur secondaire. La première est insérée après le monologue intérieur du personnage principal : « Leur confiance me donne du courage » faisant référence aux amis et à sa femme qui lui donne de la force afin de pouvoir survivre, phrase suivie par sa propre incitation « Il faut continuer la marche ». La dernière phrase introduite par l'auteur secondaire se présente sous la forme d'une phrase causale : « Guillaumet est fort parce qu'il est responsable ». Le fragment est un véritable discours qui incite le lecteur à avoir toujours confiance sans abandonner la lutte dans n'importe quelle situation.

Antoine de Saint Exupéry est un des écrivains fréquemment choisis pour soutenir la lecture de base dans le cours de français. C'est la situation du manuel pour la IXème (EDP, 1996, p. 111) dont le texte correspond au début du premier chapitre du roman *Le Petit Prince*. Du point de vue des modifications, nous notons le remplacement du verbe « réfléchir » par le verbe « penser ». Ensuite, la subordonnée circonstancielle de but « afin que les grandes personnes puissent comprendre » est remplacée par « pour faire comprendre les grandes personnes » afin d'éviter l'utilisation du subjonctif présent. La dernière transformation

---

<sup>123</sup> « En 1930, plusieurs pilotes français ont ouvert une ligne postale aérienne reliant les pays de l'Amérique du Sud par-dessus les Andes. Henri Guillaumet avait franchi plus de quatre-vingts fois ces montagnes et toujours sans problème. Mais voilà que le 12 juin 1930 son avion est pris dans une tempête de neige qui l'oblige à atterrir en haute montagne. Par quarante degrés de froid, Guillaumet doit marcher sans relâche pour ne pas être transformé en une statue de glace. »

s'observe dans la phrase « Elles ont toujours besoin d'explications, ne comprennent jamais rien de toutes seules, et c'est fatigant, pour les enfants, de toujours leur donner des explications » qui a été déplacée deux paragraphes plus hauts et qui présente quelques modifications par rapport à la version du roman<sup>124</sup>. En ce qui concerne le choix de ce fragment, nous remarquons l'ironie fine dégagée d'une affirmation apparemment innocente sur la distribution de la créativité par rapport aux tranches d'âge. L'auteur primaire met en évidence le manque de confiance en soi chez les adultes et finit par les découragements du personnage principal qui est obligé à choisir la carrière de pilote au lieu de celle de peintre : « j'ai abandonné, à l'âge de six ans, une magnifique carrière de peintre. J'avais été découragé par l'insuccès de mon dessin numéro 1 et de mon dessin numéro 2 ».

Dans le manuel pour la VIIIème classe (EDP, 1998, p. 61, p. 126, p. 132), trois fragments littéraires ouvrent trois leçons distinctes (Leçons 7, 14 et 15). Deux fragments littéraires sont extraits du roman *Le Petit Prince* et le troisième de *Terre des Hommes*. Le premier fragment (*Le Petit Prince*) est une reprise de celui qui existe dans le manuel pour la IIIème et la IVème année de français (EDP, 1989) de l'époque communiste et présente les mêmes transformations par rapport à la version initiale. Nous mentionnons que l'auteur de ces deux manuels est Dan Ion Nasta et donc c'est lui qui est le responsable de ce choix et de ces modifications. En plus, il faut souligner que la VIIIème classe correspond à la quatrième année d'étude du français, Les deux dénominations ont été employées dans des époques différentes : la première avant la Révolution de 1989, la deuxième après cet événement. Cela correspond aussi aux changements des programmes officiels et de politiques des langues étrangères, dans le sens qu'elles ont été enseignées soit à partir de la IIème classe du primaire (8 ans), soit à partir de la Vème classe (11 ans). Compter les années d'étude revient à dire que la IVème année correspond à la VIIIème classe pour les élèves qui ont commencé l'étude à partir de la Vème classe de gymnase.

Le deuxième fragment correspond au début du XXIème chapitre du roman, évoquant le moment où le Petit Prince se lie d'amitié avec le Renard. L'auteur secondaire compose l'introduction suivante : « Connaissez-vous l'histoire du renard qui s'ennuyait ? Non ? Alors il est bon que vous la lisiez, car ce n'est pas une histoire banale, c'est l'histoire même de l'amitié ». C'est une incitation à la lecture, l'éveil de l'intérêt pour cet auteur. Les phrases sont suivies par le dialogue entre le Petit Prince et le renard. Le fragment ne présente pas de

---

<sup>124</sup> La phrase originale : « Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c'est fatigant, pour les enfants, de toujours et toujours leur donner des explications ».

transformations notables, mais nous observons que les verbes employés au passé simple dans la version originale sont employés au présent dans la version du manuel. Dans ce morceau littéraire<sup>125</sup>, nous rencontrons l'une de plus belles définitions de l'amitié qui est offerte par le renard lorsqu'il explique au Petit Prince la signification du verbe « apprivoiser ».

Largement reprise dans les manuels de FLE, cette définition est un exemple de focalisation sur les centres d'intérêt des adolescents et, par cela, chargée de signification morale.

C'est aussi dans le manuel pour la VIIIème que nous avons trouvé un extrait de *Terre des Hommes*. Comme dans le cas du premier fragment (*Le Petit Prince*), nous remarquons qu'il est une reprise du manuel pour la IVème année du français (IVème, EDP, 1989) de l'époque communiste (auteur du manuel : Dan Ion Nasta). Il s'agit donc du fragment qui porte sur la responsabilité des gens : *Être homme, c'est être responsable*.

#### **3.4.1.1.2.1.2. L'œuvre d'Antoine de Saint — Exupéry ayant la fonction de lecture supplémentaire**

Après avoir exposé la situation des textes d'Antoine de Saint Exupéry qui constituent le support de base, c'est le temps de souligner les modifications subies par les textes proposés comme lecture supplémentaire.

Un morceau avec la destination précisément indiquée, « lecture supplémentaire », se trouve dans le manuel pour la XIème classe qui, à l'époque était une classe terminale de lycée (EDP, 1966, p. 220). Son début correspond à celui du Xème chapitre de l'œuvre, mais l'auteur secondaire choisit d'introduire une première phrase qui fixe le contexte du fragment : « L'avion du courrier quitte cette nuit Buenos Aires pour le Brésil ». Le fragment met en premier plan le dialogue qui se passe entre le pilote et sa femme, une suppression étant opérée : celle de la partie descriptive, assez longue comme étendue textuelle, plus précisément le moment où la femme admirait son mari qui dormait (voir l'annexe 19). Le ton général de cette partie est celui donné par l'admiration de la femme pour son homme et le dévouement de son mari pilote qui sacrifie sa vie au profit des autres. À part quelques

---

<sup>125</sup> — C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie « créer des liens... »

— Créer des liens ?

— Bien sûr, dit le renard. Tu n'es encore pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde...

passages supprimés et l'insertion de la première phrase, l'auteur secondaire n'intervient pas dans l'organisation des phrases.

Un autre fragment appartenant au manuel pour la VII<sup>ème</sup> (EDP, 1971, p. 134) est proposé en tant que « lecture supplémentaire » ; il fait partie du roman *Terre des hommes*. L'auteur secondaire l'introduit à la fin de la leçon 18 par les lignes suivantes :

« L'auteur qui raconte cette aventure est aviateur. À la suite d'une panne de moteur, il a dû atterrir en plein désert avec son compagnon Prévot. Mourant de soif, ils marchent à la recherche de l'eau ».

Le passage extrait de la version originale laisse la possibilité à l'auteur secondaire de garder les deux motifs centraux de l'œuvre, c'est-à-dire l'atterrissage forcé à cause d'une panne dans le désert du Sahara et la recherche d'une fontaine au cœur du désert. Plusieurs personnages interviennent dans la scène. Dans un premier temps, nous observons la présence de son compagnon « Prévot » qui est, en effet, une personne réelle, André Prévot, considéré comme le mécanicien<sup>126</sup> d'Antoine de Saint-Exupéry. L'auteur secondaire supprime quelques passages descriptifs et nous observons que la plupart des modifications apparaissent au niveau du lexique où il choisit de remplacer les mots peu usuels par des synonymes.

Voilà une liste édicatrice :

- (1) Le premier remplacement se trouve dans la deuxième phrase : « Depuis trois jours, une demi-orange et une moitié de madeleine » où « une moitié de madeleine » est remplacé par « un peu de pain ».
- (2) Dans la phrase « Mais je n'éprouve aucune faim, je n'éprouve que la soif », le verbe « éprouver » est remplacé par le verbe « avoir ».
- (3) « Après cinq cent mètres de marche, nous croulons de fatigue », où le verbe « crouler » est remplacé par le verbe « tomber ».
- (4) Dans la phrase « Et cependant, nous ne sommes point sauvés encore », la négation « ne...point... encore » est remplacée par la négation « ne... pas ».
- (5) La phrase originale « Il ne nous suffit pas d'attendre » est remplacée par une phrase affirmative introduite par le verbe « falloir » exprimant l'obligation « Il faut marcher ».
- (6) Dans la phrase « Dans quelques heures, on ne pourra plus nous secourir », le verbe « secourir » est substitué par le verbe « bouger ».
- (7) La phrase « Ce sont mes yeux qui m'ont trompé d'abord. C'est sans doute l'effet de la soif » est remplacée par la complétive « Je croyais que c'était l'effet de la soif ».

---

<sup>126</sup> <https://webmuseo.com/ws/musee-mehun/app/collection/expo/9>, page consultée le 27.01.2020.



(8) La dernière substitution se trouve dans la dernière phrase où le nom « bassine » est remplacé par le nom « seau ».

À la fin du fragment, nous trouvons la mention « d'après Antoine de Saint-Exupéry », qui annonce, honnêtement qu'il s'agit d'une forme modifiée.

Un autre texte d'Antoine de Saint-Exupéry proposé comme « lecture supplémentaire » apparaît dans le manuel pour la VIIème (CVL, L1, 1999, p. 97), à la fin de l'unité 8, dont le thème central est « l'amitié ». Ce petit texte suggère les étapes à suivre afin de pouvoir se lier d'amitié au moment où le Petit Prince rencontre le renard. La première partie du fragment correspond à ceux qui apparaissent déjà dans les manuels pour la VIIIème (EDP, 1998, p. 132) et IXème (Trait d'union, 1999, p. 68.). Il est à remarquer le parcours discursif proposé par l'auteur secondaire : il garde la définition du verbe « apprivoiser » en tirant du texte original le passage<sup>127</sup> où le renard expose devant le Petit Prince les étapes de l'« apprivoisement ».

Ce que nous remarquons, c'est le choix des passages de la version originale qui a comme but de garder l'idée (le chemin pour la liaison d'une amitié durable) tout en insistant sur la cohérence thématique. Par conséquent, l'auteur secondaire ne travaille plus sur la structure des phrases ou bien sur le remplacement des formes verbales, mais il insiste sur le choix des passages représentatifs en effaçant d'autres passages de la version originale. Dans ce sens, nous observons que le fragment débute par la définition du verbe « apprivoiser », qui continue par les étapes de l'apprivoisement alors que la fin est marquée par la séparation des personnages, avec les larmes du renard et la citation de l'auteur : « on ne voit bien qu'avec le cœur, l'essentiel est invisible aux yeux... ».

Une situation presque semblable enregistre un fragment qui est placé à la fin du manuel pour la VIème, dans la rubrique « Club de lecture » (VIème, Hum. Ed., 2002, p.123). Cette rubrique contient de nombreux fragments littéraires, très courts par rapport à ceux choisis pour être placés à la fin des unités d'apprentissage en tant que « lecture supplémentaire ». Le passage marque le début du dialogue qui se passe entre le renard et le Petit Prince. La seule modification faite par les concepteurs se trouve au niveau des formes verbales : les verbes utilisés au passé simple dans la version originale sont remplacés par des verbes au présent. À la différence d'autres fragments extraits du même chapitre, celui-ci

---

<sup>127</sup> « Il faut être très patient, répondit le renard. Tu t'assoiras d'abord un peu loin de moi, comme ça, dans l'herbe. Je te regarderai du coin de l'œil et tu ne diras rien. Le langage est source de malentendus. Mais, chaque jour, tu pourras t'asseoir un peu plus près... ».

n'expose pas la définition du verbe « apprivoiser ». Très court, le passage est représenté par les premières six répliques et finit par : « Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé ».

Dans le manuel pour la VIIIème deux fragments littéraires extraits forment ce qu'on appelle « lecture supplémentaire » (VIIIème, L1, CVL, 2007, p. 39, p. 83). *Le Petit Prince* en fournit un premier extrait, alors que le deuxième provient de *Terre des Hommes*. Commençons par le premier morceau littéraire qui est composé par des phrases extraites du Ier, du IVème, du VIème et du VIIIème chapitre. Le début c'est la description du Petit Prince : « C'était un petit bonhomme tout à fait extraordinaire... À mille milles de toute région habitée, il ne semblait ni égaré, ni mort de fatigue, ni mort de faim, ni mort de soif, ni mort de peur », la continuation, c'est la description de la planète. La fin du chapitre expose les activités du Petit Prince : « Un jour, dit-il, j'ai vu le soleil se coucher quarante-trois fois [...] Il avait une fleur, une rose, qu'il aimait tendrement, mais prenait trop au sérieux ». Il est facile d'observer que ce mélange de phrases a comme but l'introduction des apprenants au cœur du sujet du roman.

Le deuxième fragment, extrait de *Terre des Hommes*, correspond au début du roman. La moitié du fragment est marquée par la description des moteurs. Les neuf lignes contiennent de nombreux détails techniques et elles sont encadrées par deux dialogues clés : le premier entre le personnage principal et le directeur au moment où le premier est annoncé qu'il partira en mission et le deuxième entre ce même personnage et Guillaumet. Les modifications apparaissent au niveau des formes verbales : le passé simple est remplacé par le présent ou le passé composé. Le fragment finit par une forte incitation adressée par Guillaumet : « ce que d'autres ont réussi, on peut toujours le réussir ».

Le dernier fragment est à repérer à la fin de l'unité 4 dans le même manuel (VIIIème, L2, CVL, 2014, p. 61). Comme forme textuelle, il s'agit d'un mélange de phrases extraites de plusieurs chapitres : le début du fragment est extrait du IXème chapitre et la seule modification se fait au niveau des temps verbaux où les verbes au passé simple sont remplacés par des verbes au passé composé. Les morceaux littéraires qui suivent sont extraits des chapitres XVI, XVII, XVIII et XIX. D'abord, c'est une formule dialogale composite : trois dialogues avec différents protagonistes. Le premier dialogue est porté entre le Petit Prince et le serpent lorsqu'il est arrivé sur la septième planète (la Terre), le deuxième entre le Petit Prince et la fleur et le troisième entre ce même Petit Prince et son écho. La remarque

générale vise le remplacement des verbes au passé simple par des verbes au passé composé. Toutefois, nous en trouvons deux phrases qui présentent des modifications plus complexes :

(1) La phrase originale « La septième planète fut donc la Terre » est remplacée dans le manuel par « La septième planète qu'il a visitée était la Terre » où nous remarquons que l'usage du verbe « être » au passé simple est évité par l'introduction de la phrase relative « qu'il a visité était la Terre ».

(2) La deuxième phrase « Les seules montagnes qu'il eût jamais connues étaient les trois volcans qui lui arrivaient au genou » se transforme en « Il ne connaissait pas les montagnes : seulement les trois volcans qui lui arrivaient au genou », ainsi le syntagme « les seules montagnes » qui demande l'utilisation du subjonctif plus-que-parfait « eût connues » est transformée dans une phrase négative « Il ne connaissait pas les montagnes » tout en tenant compte qu'il s'agit d'un manuel pour un public débutant<sup>128</sup>.

### **3.4.1.1.2.1.3. L'œuvre de l'écrivain comme support pour des exercices de traduction**

Le premier fragment à traduire apparaît comme texte d'application dans le manuel pour la Xème (L1, CORINT, 2005, p. 95) dans la rubrique « La cohérence du récit ». Il s'agit d'un petit morceau littéraire de neuf lignes extrait du roman *Vol de Nuit* qui porte sur les détails techniques concernant le pilotage d'un avion. Le fragment du manuel respecte la version originale du roman, l'auteur secondaire en supprimant une petite partie qui contenait encore plus de détails techniques.

Le second fragment choisi comme texte à traduire, extrait de *Terre des hommes* est rangé dans le manuel pour la VIIème (L2, CVL, 2015, p. 61). Puisqu'il s'agit d'un manuel L2 (deuxième année de français) et donc niveau débutant, nous soulignons des modifications qui semblent être imposées par le niveau de langue : les verbes employés dans la version originale au passé simple sont remplacés par des verbes au présent, alors que les verbes au plus-que-parfait sont substitués par les verbes au passé composé. Ensuite, la phrase « Ce fut une belle rencontre » est remplacée par une phrase exclamative « Quelle belle rencontre ! » afin d'éviter l'usage du verbe « être » au passé composé. Le petit fragment à traduire finit par l'encouragement de Guillaumet : « Ce qui sauve, c'est de faire un pas. Encore un pas. C'est toujours le même pas que l'on recommence... ».

---

<sup>128</sup> Je peux lire des textes courts très simples (CECRL, 2001 : 26).

#### **3.4.1.1.2.1.4. L'œuvre littéraire — support pour l'étude de la langue**

Un tout petit texte apparaît dans le manuel (VIIIème, L2, CVL, 2014, p. 94) en tant que support pour une explication de grammaire : « Lis ce texte<sup>129</sup>. Trouve les pronoms démonstratifs ». De ce dialogue, l'auteur secondaire n'efface que la structure « fis-je modestement » qui contient une inversion, le verbe « faire » au passé simple et l'adverbe « modestement », le rôle de l'exercice étant l'identification des pronoms démonstratifs.

Quant aux fragments extraits de l'œuvre *Le Petit Prince* et *Terre des hommes*, nous remarquons qu'ils surprennent des moments différents du voyage des personnages principaux. Même s'ils sont extraits de deux œuvres différentes, les concepteurs des manuels de l'époque communiste choisissent des titres presque identiques pour les fragments y figurant : *Une fontaine dans le désert* (IVème, EDP, 1989, p. 181), *Dans le désert* (VIIème, EDP, 1971, p. 134) et *En plein désert* (XIème, EDP, 1976, p. 80).

Le fragment qui se répète dans les deux paires de manuels analysés est représenté par le morceau de dialogue entre le Petit Prince et le renard. Ce fragment est donc associé à l'action de se lier d'amitié puisque le Petit Prince réussit à apprivoiser le renard – considéré comme un animal sauvage et russe.

En ce qui concerne les interventions des auteurs secondaires, nous signalons que les principales modifications apparaissent au niveau des temps verbaux où le passé simple est remplacé par le présent ou le passé composé. Pour ce qui est des morceaux littéraires extraits de *Le Petit Prince* nous remarquons que les auteurs secondaires n'interviennent pas dans la structure et l'organisation des phrases tout en tenant compte qu'il s'agit d'un livre et pour les enfants et pour les adultes ayant un lexique accessible à ces deux catégories de lecteurs.

#### **3.4.1.1.2.2. Survol panoramique des modifications opérées par les concepteurs des manuels**

Une remarque sur ce sous-chapitre est liée au fait que nous avons enregistré ici toutes les modifications importantes. Ce qu'on observe au niveau des modifications c'est qu'elles se manifestent sur plusieurs plans et nous en retenons quatre : discursif, textuel, lexical et

---

<sup>129</sup> « Qu'est-ce que c'est que cette chose-là ?

— Ce n'est pas une chose. Ça vole. C'est un avion. C'est mon avion.

Et j'étais fier de lui apprendre que je volais. Alors il s'écria :

— Comment ! Tu es tombé du ciel ?

— Oui.

— Ah ! Ça c'est drôle... »

morphosyntaxique. Sans répéter les analyses qui précèdent, nous passons en revue, dans le but clair d'identifier les faits, les modifications subies.

### 3.4.1.1.2.2.1. Modifications enregistrées sur le plan discursif

Ce type de modification s'observe surtout dans le cas de petits extraits qui ont été choisis pour les apprenants débutants. Comme ils se penchent constamment sur l'apprenant attentif tout d'abord à son niveau, les concepteurs des manuels ont la tendance de transformer un morceau de texte original dans un résumé plus accessible aux apprenants débutants. Le fait est visible dans la fable *Le Coq, le Chien et le Renard* qui a été insérée dans le manuel pour la VIème (EDP, 1968) sous la forme d'un texte narratif qui reformule et interprète la fable originale. À la fin de la fable, nous trouvons la mention « d'après La Fontaine ». À titre d'exemple, quelques lignes de chaque texte (en totalité dans l'Annexe 2).

Version originale (VIème, EDP, 1968)	
Titre	
Le Coq et le Renard	Le coq, le chien et le renard
Texte	
<p><b>Sur la branche d'un arbre était en sentinelle Un vieux Coq adroit et matois. Frère, dit un Renard adoucissant sa voix, Nous ne sommes plus en querelle Paix générale cette fois. Je viens te l'annoncer ; descends que je t'embrasse ;</b></p>	<p>Un vieux coq et un chien font un jour un grand voyage. Ils voient la plaine, les collines et la montagne. Ils voient le ruisseau, la rivière et le grand fleuve.</p> <p>Un soir ils arrivent au pied d'un chêne. Pour se coucher, le coq monte sur une branche et le chien trouve sa niche dans le tronc creux de l'arbre.</p> <p>Le matin, au lever du soleil, le coq chante trois fois « cocorico ». Son chant court dans la forêt jusqu'aux oreilles du renard.</p> <p>– Un coq ici, quelle chance ! Allons lui tordre le cou !</p> <p>Le renard s'approche du chêne.</p>

**Tableau 9. La Fontaine. Le Coq et le Renard/Le coq, le chien et le renard**

Il y a beaucoup à dire sur cette fable : on sait que La Fontaine s'est inspiré d'Ésope et que le thème a de nombreuses variantes et même Charles Perrault<sup>130</sup> avait publié une dont le titre diffère de celle d'Ésope.

Si l'on regarde avec attention les passages modifiés offerts à l'étude par les manuels, on constate que les suppressions des éléments descriptifs qui apportent plus d'informations sur un tel aspect représentent un autre type de modification qui vise le plan discursif, dans le

<sup>130</sup> Charles Perrault, *Le chien, le coq et le renard*, disponible à l'adresse : [http://ecole.onsevoitdemainalors.org/impression.php3?id\\_article=1137](http://ecole.onsevoitdemainalors.org/impression.php3?id_article=1137), page consultée le 21.01.2019.

sens que la description devient d'un élément dominant de la séquence, un facteur négligeable. Quand nous disons « plan discursif » il faut tenir compte que l'identification de ce plan est déjà un élément de génétique. Nous rappelons que le discours, tel que cette thèse met de temps en temps en première position, n'est nullement séparé du texte. Affirmée depuis *l'Introduction*, cette inséparabilité rend difficile la distinction des voix porteuses de formes discursives, par exemple la voix de l'auteur primaire (écrivain, poète) et celle de l'auteur secondaire (concepteur du manuel). L'élève ne pourra que dans des conditions tout à fait exceptionnelles se rendre compte qu'il existe des modifications dans un texte qui, pour lui, est « un texte de l'auteur étudié », La Fontaine, Flaubert, Balzac, etc. La situation des suppressions des passages descriptifs est encore plus éloquente pour la présence de la voix de l'auteur du manuel, car elle apporte un autre argument dans cette direction, un jugement de valeur (ou un « préjugé scientifique ») le texte descriptif est connu comme « lourd », peut-être même ennuyeux. Le laisser de côté peut paraître au concepteur du manuel une formule efficace de s'approcher de son public jeune et peu désireux de s'arrêter sur une description. D'autant plus il compte épargner l'apprenant des informations qui ne sont pas nécessaires à ses yeux ; comme celles indiquant la présence de la voix et du jugement de l'auteur primaire. Dans cette catégorie est entrée la suppression suivante : « Cosette était laide. Heureuse, elle eût peut-être été jolie. **Nous avons déjà esquissé cette figure sombre** » (VIIIème, L1, CVL, 2007, p. 39). La phrase en gras est enlevée. Discursivement, elle représente l'intervention de l'auteur primaire auprès de son public lecteur. Cette voix, qui se manifeste dans le texte d'auteur est supprimée. Didactiquement, le détail n'a pas une grande importance, puisqu'il n'apporte pas une information nouvelle sur le portrait de Cosette, et l'auteur secondaire (le concepteur du manuel) semble avoir donné priorité absolue à son but pédagogique et moins à celui esthétique.

Une opération de suppression de la même nature existe dans un livre bien plus ancien que celui évoqué plus haut (Gh. Mecu, 1943, p. 213), le manuel excluant les phrases-commentaires de l'écrivain.

Les segments en caractères gras<sup>131</sup> ont été enlevés, le texte proposé aux élèves suivant le fil de l'histoire.

---

<sup>131</sup> « C'était un homme qui était arrivé derrière elle et qu'elle n'avait pas entendu venir. Cet homme, **sans dire mot**, avait empoigné l'anse du seau qu'elle portait. **Il y a des instincts pour toutes les rencontres de la vie.** L'enfant n'eut pas peur »

Pour rester au même texte et à la même opération (la suppression) nous abordons un autre aspect, plus ample et tout aussi imposée par la visée didactique.

« **Les coins de la bouche avaient cette courbe de l'angoisse habituelle, qu'on observe chez les condamnés et chez les malades désespérés. Ses mains étaient, comme sa mère l'avait deviné, 'perdues d'engelures'. Le feu qui l'éclairait en ce moment faisait saillir les angles de ses os et rendait sa maigreur affreusement visible.** Comme elle grelottait toujours [...] » (VIIIème, L1, CVL, 2007, p. 39, en gras, le passage supprimé par le concepteur du manuel. Voir des détails dans l'Annexe 8).

La suppression est cette fois-ci un ensemble de phrases et, comme type de texte, une séquence descriptive basée presque entièrement sur un mécanisme comparatif. C'est peut-être cette succession de comparaisons que le concepteur a jugée comme trop lourde et a décidé de l'enlever.

#### **3.4.1.1.2.2. Les axes principaux des transformations textuelles**

Les principales modifications se font au niveau des titres. Nous avons enregistré :

- (i) inversion de l'ordre des mots qui composent un titre : en 1943, le manuel de Demianovici (IIIème année, Gh. Mecu, 1943) opère une modification apparemment mineure sur un titre d'une fable de La Fontaine : *Le vent et le soleil* devient *Le soleil et le vent*. Explicable par le fait que les deux, le soleil et le vent, sont devenus personnages d'un dialogue, ce qui n'est pas la situation initiale de la fable ;
- (ii) raccourcissement du titre original : dans deux manuels (IVème secondaire, SOCEC&Comp., 1924, p. 55 et Xème, EDP, 1956, p. 3) nous retrouvons le poème *Le semeur*, Victor Hugo qui a comme titre original : *Saison des semailles. Le soir*. Dans un autre (IXème, EDP, 1968, p. 61), *Sur une barricade*, par Victor Hugo s'écarte un peu du titre original qui est : *Sur une barricade, au milieu des pavés* ;
- (iii) titre-résumé : ces titres accomplissent la fonction de résumé du fragment choisi par l'auteur secondaire, comme par exemple *La retraite de Russie* (Victor Hugo) au lieu de *L'Expiation* ou *Être homme, c'est être responsable*, extrait de *Terre des hommes* (Antoine de Saint-Exupéry).

Nous pensons qu'il faut associer à cette liste les nombreuses suppressions de passages descriptifs, surtout des morceaux de portrait physique, ce qui fait que le portrait en question se trouve diminué. C'est le cas de Quasimodo, le personnage hideux du roman *Notre-Dame de Paris*. Son portrait a été bien raccourci par l'auteur du manuel (voir Annexe 9). Il y a une motivation didactique pour expliquer ce raccourci : il apparaît comme exemple, comme

modèle pour une leçon consacrée au texte narratif, ce qui peut déterminer l'enlèvement des passages descriptifs. Mais cela, c'est vrai opère une privation sur le public élèves qui connaissent l'effet de l'apparition de Quasimodo sur la foule devant la cathédrale que s'ils procèdent à la lecture du roman.

### **3.4.1.1.2.2.3. Changements lexicaux**

Les changements lexicaux visent principalement le remplacement des termes de l'ancien français par des termes plus usuels. Un manuel (Xème, EDP, 1966, p. 65) qui contient un fragment de *Tartarin de Tarascon*, (l'épisode *Chez les lions*) opère un changement lexical : le « flegme » est remplacé par « tranquillité ». Dans le petit texte *Le Baptême* (IVème, SOCEC&Comp., 1924, p. 97) nous observons le verbe « quérir » remplacé par le verbe « appeler ». Les « lectures supplémentaires » (IIIème, Gh. Mecu, 1943) extraites du roman *Les Misérables* présentent le remplacement des termes « gargote » par « auberge » et « gueuse » par « paresseuse ».

Tous ces remplacements ont le rôle de faciliter l'accès au message poétique.

Une situation particulière est rencontrée en rapport avec un texte extrait de *L'affaire Crainquebille* (Anatole France) et placé dans un manuel de l'époque monarchique (pour la IVème année de français, SOCEC&Comp., 1924, p.201) sous le titre *L'Aventure de Crainquebille*. Le fil narratif du roman est de temps en temps coupé par des structures de jurons ou même la description des actes de jurer<sup>132</sup>. Le texte du manuel les évite systématiquement (voir l'Annexe 11).

### **3.4.1.1.2.2.4. Modifications sur le plan morphosyntaxique**

Les modifications d'ordre morphosyntaxique concernent dans un premier temps la transformation des verbes au passé simple ou passé antérieur par des verbes utilisés au présent ou au passé composé ou des verbes au conditionnel présent par des verbes au futur simple ou futur proche.

Dans un second temps, les tournures de phrases où les longues phrases considérées comme difficiles sont transformées et réduites comme dans l'exemple suivant extrait de *Le Petit Prince* (VIIIème, L2, CVL, 2014, p. 61) : « Les seules montagnes qu'il eût jamais

---

<sup>132</sup> « Nom de nom ! [...] Et sur leur immobilité frémissante s'élevaient des jurons et des cris. [...] Misère de misère ! Bon sang de bon sang !



connues étaient les trois volcans qui lui arrivaient au genou » se transforme en « Il ne connaissait pas les montagnes : seulement les trois volcans qui lui arrivaient au genou ».

Nous rencontrons ces transformations surtout dans les manuels destinés aux apprenants débutants.

### **3.4.2. Didactisations imposées par la vision des concepteurs des manuels**

Une définition convenable de la notion de didactisation est donnée par Jean-Pierre Cuq et alii : « [...] opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. » (2003 : 71).

Nous associons la didactisation à une « transposition didactique » avec une adaptation de la notion pour servir à l'argumentation : selon le dictionnaire de Jean-Pierre Cuq et alii., l'évolution de la notion enregistre un passage « de l'extérieur de la sphère didactique pour être transformée d'abord en un objet enseignable [...] » (2003 : 240).

Ces deux définitions mettent l'accent sur un élément important pour nous, aussi : l'extériorité qui impose un passage d'un monde vers un autre, d'un domaine vers un autre, respectivement vers la didactique. Si ce passage doit normalement se faire d'une manière « neutre », nous soulignons que dans la situation de la conception d'un manuel, le texte qui réalise « le passage » se plie à la volonté du créateur du manuel, qui à son tour, se plie (intentionnellement ou non) aux convictions de son temps, à la mode, à ses propres convictions, etc. Dans toutes les situations, le passage garde une perspective didactique.

Nous avons ainsi retenu l'organisation des discours d'un manuel autour un fait (grammatical, littéraire, civilisationnel), par exemple « le voyage » qui permet aux concepteurs de donner des détails sur un ticket de voyage, de mettre même une image d'un tel ticket. Ou, pour reprendre l'exemple de Jean-Pierre Cuq et alii. concernant la transposition didactique, nous faisons référence aux actes de langage largement exploités dans les manuels scolaires.

Pour ce qui est du texte littéraire, de la littérature en général, nous adhérons à l'affirmation d'Yves Reuter (1996 : 8) « la littérature, sous diverses formes, n'a jamais cessé d'être présente à l'école primaire », mais en relation avec l'étude du français langue étrangère. Son affirmation se réfère au français langue maternelle. Mais, en fait, « sous différentes formes » la littérature est présente également dans les manuels de FLE pour les débutants. Au lycée, on est déjà à un niveau avancé, ce qui fait que la présence de la littérature peut avoir

des fonctions multiples. Yves Reuter parle de « son omniprésence disséminée », ce qui est juste pour le FLM, mais nous avons enregistré cette présence multipliée aussi en FLE : dans l'enseignement de la langue, de l'écriture, de la phonétique et non en dernier lieu, dans le domaine des arts.

Ce que nous comprenons par didactisation se rapporte aux transformations (surtout du point de vue de la forme) subies par un fragment littéraire et la manière dans laquelle les concepteurs de manuels les présentent dans les manuels comme supports à travailler. Pour mieux illustrer, nous notons trois exemples : deux apparaissent dans un manuel pour la VIème (EDP, 1969) et le manuel pour la IXème classe (EDP, 1965) en propose un.

Les premiers deux exemples concernent la transformation d'une fable en vers en petit récit. La première fable de La Fontaine, *Le coq, le chien et le renard* est proposée comme lecture dans la troisième révision qui porte sur les propositions affirmatives et les interrogations. Toutefois, il n'y a aucun rapport entre les exercices grammaticaux et cette fable qui accomplit le rôle d'activité de lecture. Nous avons déjà mentionné les transformations subies par celle-ci (3.4.1.1.2. *Forme modifiée par rapport à l'original*), mais nous insistons sur sa forme qui diffère totalement de la version originale – en vers, alors que dans ce manuel nous retrouvons 15 lignes de récit. À la fin de ce fragment littéraire qui résume la fable, l'auteur secondaire offre la mention « d'après La Fontaine », mais il ne propose aucun questionnaire pour le travail du texte qui n'est suivi que d'une petite liste de vocabulaire (huit expressions traduites en roumain).

La deuxième fable *Perette et le pot au lait* représente le texte support de la vingt-troisième leçon. La même mention « d'après la Fontaine » accompagne ce petit récit qui ne respecte pas la version originale (en vers). Du point de vue de la didactisation, l'auteur secondaire insère un questionnaire (huit questions) qui font référence à l'identification du personnage principal (« Qui est Perette ? ») et aux actions qu'elle entreprend (« Pourquoi va-t-elle à la ville ?/Pourquoi revient-elle triste à la ferme ? », etc.). Le dernier exercice vise la compréhension globale de la fable « Racontez en français cette fable ».

Prenant en considération le fait qu'il s'agit d'un manuel pour les débutants, nous considérons ces transformations comme nécessaires par rapport au niveau des apprenants, car même si les versions originales subissent des transformations (suppressions/modifications/transformation de la forme), les morales de la fable et le message transmis correspondent à ceux des versions originales.

Le dernier exemple *Sur une barricade* « d'après Victor Hugo », ouvre la treizième leçon (IXème, EDP, 1965). La transformation du poème en récit met en évidence le caractère brave d'un enfant de 12 ans, Thiébaud, qui respecte sa promesse et revient à la lutte même au prix de sa vie. La manière selon laquelle l'auteur secondaire didactise ce morceau littéraire s'observe dans le questionnaire (11 questions) qui traite le contexte de la Commune de Paris et son importance historique et pas du tout les aspects esthétiques de l'œuvre littéraire : (« Que savez-vous sur la Commune de Paris ? / L'armée de Versailles représentait les intérêts de quelle classe sociale ? »). Le dernier exercice « Résumez le texte *Sur une barricade* en vous aidant du plan<sup>133</sup> suivant » propose un plan de rédaction qui a comme rôle de guider les apprenants à suivre les moments clés du récit.

Ces trois exemples renforcent notre constatation selon laquelle l'auteur secondaire devient le principal responsable dans le choix des textes littéraires et de la manière dans laquelle l'enseignant doit les didactiser dans la classe de langue.

## Conclusions partielles

En restreignant au minimum le matériel argumentatif exposé, nous retenons que les types d'activités présents dans les manuels roumains de FLE mettent l'accent surtout sur le développement des compétences grammaticales et lexicales, alors que les activités visant le développement des compétences orales sont presque inexistantes (surtout dans les manuels appartenant aux périodes monarchique et communiste). Même si mentionnée dans les programmes, la méthode audiovisuelle a été utilisée rarement à cause des coûts élevés impliqués par ce type d'activité. Parmi des douze lycées de Craiova, quatre seulement disposaient, dans les années '80 de laboratoires de langue dotés avec l'appareil nécessaire et un seul lycée a utilisé le Vifax.

L'étude de l'évolution des programmes et de manuels roumains de FLE offre une vision sur la démarche didactique et les types de contenus proposés aux apprenants dans telle ou telle période historique et leur contribution au développement de l'enseignement roumain.

En ce qui concerne les remarques sur les dix auteurs récurrents soumis à l'analyse, elles visent principalement les modifications des fragments littéraires qui ont été choisis par

---

<sup>133</sup> 1. Le moment où se passe l'action du récit ; 2. Les enfants combattaient aux côtés des communards ; 3. La barricade est tombée — les circonstances ; 4. Les prisonniers sont fusillés ; 5. Le petit Thiébaud demande la permission d'aller à la maison — les soldats rient (pourquoi ?) ; 6. Il revient ; 7. Les qualités du petit Thiébaud.

les auteurs secondaires en tant que fragments représentatifs d'une telle œuvre littéraire afin d'être présentés aux apprenants en FLE. Toutefois, leurs interventions mettent souvent l'empreinte sur le fragment littéraire original qui aboutit dans le manuel scolaire de FLE sous une forme bien différente de celle de la version originale. La plupart de ces transformations sont d'ordre lexical et morphosyntaxique. Dans bon nombre de situations, les auteurs secondaires remplacent les termes du langage familier ou bien ceux de l'ancien français par des termes actuels ou faisant partie du vocabulaire de base de la langue française. Du point de vue morphosyntaxique, nous constatons que les auteurs secondaires travaillent sur la structure des phrases essayant de les simplifier en évitant les tournures considérées comme difficiles. Un autre aspect vise le remplacement des verbes employés au passé simple ou passé antérieur par des verbes utilisés au présent ou au passé composé.

Pour ce qui est des effacements, nous considérons qu'ils ont le rôle d'insister sur un tel aspect de l'œuvre. Dans cette optique, nous remarquons que les auteurs secondaires peuvent effacer les longs passages descriptifs contenant beaucoup de détails afin de garder et de mettre en lumière une telle idée ou un tel aspect du fragment choisi.

En ce qui concerne le rôle des textes littéraires des manuels roumains de FLE, nous mentionnons que dans les manuels de l'époque monarchique et dans ceux de l'époque communiste, un fragment littéraire est proposé en tant que texte de base dans la structure d'une leçon ou en tant que « lecture supplémentaire », à la fin d'une leçon ou à la fin du manuel.

À part ces deux fonctions de base, dans les manuels de l'époque démocratique, la place du texte littéraire change et les fragments littéraires choisis peuvent remplir plusieurs fonctions : texte comme support pour l'explication d'un fait grammaticale, texte à traduire, texte à commenter, etc. Concernant les fragments littéraires qui ouvrent une unité d'apprentissage et donc qui ont le rôle de texte de base, les activités qui les suivent ont comme fonction principale le décodage du message poétique (c'est le cas également des fragments littéraires qui se trouvent dans les manuels de l'époque monarchique et ceux de l'époque communiste).

## CHAPITRE NO 4. TEXTE – PRÉ-TEXTE, PRÉTEXTE

Cette petite liste de notions sur lesquelles se tisse la présente étude compose un fil argumentatif pour le 4<sup>e</sup> chapitre qui se concentrera sur l'acte de choix réalisé par le concepteur du manuel. D'un point de vue pédagogique, il doit avoir une option méthodologique selon laquelle se fera ce choix, toujours sans oublier son obligation de respecter les indications officielles concernant la politique éducative du pays et de respecter le texte proposé à l'étude, de garder l'esprit dans lequel il a été conçu.

La littérature sur les pratiques liées à l'enseignement/apprentissage du texte littéraire en classe de langue étrangère et aux discours tissés autour de ces pratiques (basés, dans la plupart des cas sur l'interaction maître/élève) est riche. Le fil orientant vers l'analyse du discours s'est manifesté au Québec, presque en même temps avec l'émergence de cette approche, comme on le constate de l'article signé par Cécile Dubé et James Rousselle et publié dans la revue *Québec français* en 1978<sup>134</sup>. La même revue (qui propose des articles consacrés au français langue maternelle ou seconde) note, par la voix de Clémence Préfontaine<sup>135</sup>, que le texte littéraire fonctionne quelquefois comme un « catalyseur linguistique ». Faisant part de ses réflexions sur la littérature qu'il enseigne Antoine Compagnon soulignait : « La littérature est un exercice de pensée ; la lecture, une expérimentation des possibles » (2006, en ligne).

### 4.1. Le pré-texte — comme texte placé en amont

Étant donné que le pré-texte a été vu comme texte placé en amont, notre analyse a démontré les modifications qui apparaissent entre les versions originales des auteurs primaires et les versions résultant des transformations faites par les auteurs secondaires. Tous ces aspects ont été analysés dans le chapitre no 3 et pour résumer nous ajoutons la

---

<sup>134</sup> « Dans une pratique centrée sur le texte on devrait considérer l'auteur comme celui qui a produit le discours. Si, dans cette perspective, les références à la vie de l'auteur demeurent pertinentes, c'est dans la mesure où celles-ci nous éclairent sur les conditions de production du discours. Le texte ne doit donc plus se lire comme le reflet d'un auteur, mais comme un discours reçu par un lecteur qui lui donne du sens. » (1978 : 16).

<sup>135</sup> « L'intérêt suscité par le contenu des textes littéraires peut amener certains élèves à apprivoiser des éléments linguistiques qui seraient demeurés inconnus ou mal compris s'ils n'avaient pas été présentés dans un contexte stimulant et intéressant comme celui proposé par les textes littéraires. C'est en ce sens que les textes littéraires peuvent être qualifiés de catalyseurs linguistiques, puisqu'ils permettent à la langue de s'actualiser tout en fournissant au professeur un instrument pour améliorer l'efficacité de ses explications. D'ailleurs, on perçoit ici une continuité directe des programmes de français langue maternelle du secondaire » (1989 : 35).

constatation que les principales transformations visent : l'ajout ou la suppression des passages et le remplacement des mots ou des syntagmes.

Ce renvoi au sens « placé en amont » appelle une remarque : il s'agit toujours d'un point d'origine à partir duquel commence l'opération d'observation, un centre, qui se situe soit dans la zone discursive de l'époque actuelle, soit dans une autre, ce qui fait qu'« en amont » fonctionne comme un déictique. Mais cette antériorité est porteuse de sens et se prête à l'analyse. D'abord, il existe une relation entre le texte exposé dans un manuel et son original, l'œuvre publiée sous un nom d'auteur, ensuite il existe une relation entre le même texte (ou la même œuvre) dont on a tiré un fragment (le même ou un autre) et qui se trouve dans des manuels appartenant aux époques distinctes, qui diffèrent du point de vue de l'organisation politique. À ce point intervient ce que nous avons bien distingué : l'intention (explicite ou non) du concepteur du manuel.

D'habitude cette intentionnalité est liée aux variantes d'un texte que l'auteur crée et qui prouvent sa volonté de lui donner une certaine forme, de suivre une certaine visée. Avec ce sens la notion est traitée par Sabine Boucheton-Pétillon, par exemple, une étude des variantes d'un texte de Mauriac. L'intentionnalité nous semble dans ce cas intérieure, provenant de la volonté de l'auteur du texte, qui a la propriété de son texte et qui veut l'améliorer. Notre situation, celle des textes des manuels, devenus contenus pour l'acquisition des connaissances est autre. Ce n'est pas l'auteur qui intervient sur son texte, c'est une intervention extérieure, faite par quelqu'un qui peut se trouver à des siècles de distance de l'auteur primaire. S'il fait des modifications, il est certain qu'il a eu une intention (ou plusieurs) et qu'il fait des opérations dictées par l'intention. C'est ce que nous allons exposer plus bas.

#### **4.2. Une facette du *prétexte* : le texte littéraire au carrefour des actes intentionnels**

En partant de l'idée que l'existence d'une multiplicité de discours dans les manuels de FLE soumise à l'analyse peut ouvrir de nombreuses pistes de réflexion, nous pensons observer le concept de « prétexte », mais au sens d'intention, tout en considérant qu'un texte littéraire présent dans les manuels roumains de FLE peut remplir de différentes fonctions. Dans cette optique, nous nous proposons d'insister sur deux fonctions : « les textes littéraires proposés comme modèle d'écriture » et « les textes littéraires comme initiation à la culture de l'*Autre* ». Nous pensons que le statut du texte littéraire en tant que modèle est une

hypothèse générale légitime, d'abord parce que l'École (comme institution) travaille avec des modèles et ensuite, parce que la tradition humaniste de l'école roumaine propose le texte littéraire, entre autres, d'abord pour ses valeurs esthétiques et ensuite pour les valeurs morales.

Selon Raymond Blain (1995 : 22), nous pouvons aborder les textes sous deux angles :

« Leur fonction et leur structure. La fonction correspond à une intention. Quelqu'un écrit ou parle dans l'intention d'informer, d'exprimer des goûts et des sentiments, de convaincre, de satisfaire un besoin d'imaginaire. La structure correspond à une caractérisation de l'organisation des contenus : on privilégie la narration, la description, l'analyse et l'argumentation. »

Comme nous l'avons déjà précisé, c'est le concepteur du manuel qui est le responsable du choix des fragments littéraires, mais pour ce faire, il doit prendre en compte le niveau du public toujours hétérogène, sans ignorer l'aspect qu'un texte doit plaire à l'apprenant.

Selon Voulgaridis (2006 : 34), le texte littéraire :

« Quoique peu utilisé pour enseigner le français langue étrangère (surtout à un niveau d'apprentissage élémentaire et intermédiaire), peut devenir un support précieux pour le développement avantageux tant de compétences générales que de compétences communicatives langagières des apprenants. »

#### **4.2.1. Texte littéraire comme modèle d'écriture**

Puisque nous présentons le texte littéraire en tant que « modèle », nous considérons qu'à partir d'un texte littéraire, tout apprenant peut essayer de formuler ses propres jugements afin qu'il les exprime à l'oral ou à l'écrit. Chaque phrase lue peut inciter à la réflexion et représente finalement le résultat de la pensée des jeunes apprenants.

Dans cette optique nous proposons une étude des textes littéraires des manuels roumains de FLE vus comme « modèle d'écriture ». Mais quel est « le meilleur modèle » ? Comment l'identifier ? Comment faire ce choix ?

La présence des fragments de textes littéraires et l'intégration des écrivains FLE dans les manuels de langue marquent une « ouverture au plurilinguisme par la littérature ». Cette idée apparaît également chez Fréris Georges (2010 : 53) qui, parmi plusieurs autres, soutient l'enrichissement de la littérature par « les littératures », par le pluriel il entendant les littératures francophones :

« Introduire par conséquent les littératures francophones dans l'enseignement et la pratique didactique de la langue française, signifie avant tout démontrer à l'apprenant, la richesse linguistique et culturelle d'un code langagier, lui faire prendre conscience de son aspect universel, l'inciter à découvrir d'autres univers civilisateurs exprimés par et grâce à l'usage

d'une même langue, du français, et pourquoi pas à l'encourager à participer à cette « même culture » comme d'autres le firent et le font. »

Dans un second temps, Anne Godard (2015 : 300) considère que la lecture des textes littéraires contribue à la réalisation des écritures créatives et donc le texte littéraire peut être considéré un véritable *modèle d'écriture*. L'idée de *modèle* est soutenue aussi par Bernard Uhoda (2003 : 35) qui affirme que

« Le texte littéraire est un modèle pour l'enseignement de la langue (besoins linguistiques), il est représentatif d'une société donnée et ouvre son interculturalité (besoins culturels), il entraîne à une réflexion sur le langage et diversifie les expériences de lecture (besoins intellectuels) et il exerce l'affectivité et l'émotion (besoins esthétiques). »

Jean-Marc Defays (2014 : 22) pour sa part, insiste également sur l'idée de patrimoine culturel et de modèle :

« Les grands auteurs servaient de modèles patrimoniaux et leur étude constituait un aboutissement en soi. En outre, l'acquisition de la langue et de la littérature française, envisagées comme indissociables, amenaient à s'intégrer à la vaste civilisation française. »

Alors, si nous considérons le texte littéraire comme un « modèle » dans la classe de langue ou bien en tant que source pour les meilleurs exemples de langue, nous devons prendre en considération le fait que devant un modèle, il faut s'abstenir d'opérer des modifications, autrement les « modèles » vont être détruits, comme le soulignent d'ailleurs Marie-Claude Albert et Marc Souchon (2000 : 177) :

« Les transformations qu'ils subissent afin de réduire le format de départ, de limiter le lexique et d'aligner la syntaxe sur la grammaire que l'on suppose déjà connue de l'apprenant, font que de notre point de vue, ils ne peuvent plus être considérés comme des exemples de communication littéraire. Ils ne sont pas de nature à favoriser chez l'apprenant le développement d'une réelle compétence de lecture. »

Dans ces deux sous-chapitres créés autour des actes intentionnels des textes littéraires des manuels roumains de FLE, nous pensons élargir la sphère de « modèle », en considérant qu'un texte littéraire présent dans ces manuels peut être vu comme un « modèle d'écriture » pour les futures créations des apprenants et aussi comme une porte ouverte vers la culture de l'*Autre*.

Associer « métalinguistique » au « texte littéraire » nous conduit vers l'analyse de la fonction métalinguistique du langage qui est considérée comme « une des caractéristiques de la communication humaine qui l'opposerait à la communication animale par exemple » (Cuq et alii, 2003 : 164).

Toutefois, le métalangage utilisé pour parler des textes littéraires est encore faiblement illustré dans le domaine, et celui des manuels roumains de FLE contenant des textes



littéraires encore moins. Nous signalons pourtant la remarque de Mariana Pitar (2016 : 85) selon laquelle :

« Les leçons qui se rapportent aux types de textes nous semblent assez difficiles pour le niveau des élèves de lycée, bien que certains types de textes, tel que le narratif, supposeraient plus difficiles, s'adressent seulement aux classes de *philologie*. »

De ce fait, nous considérons que l'activité d'écriture est fortement liée à celle de lecture puisqu'en tant qu'apprenant, la rédaction d'un texte à partir d'un fragment littéraire n'est pas réalisable si le message poétique n'a pas été décodé. Ainsi, la lecture-compréhension conduit l'apprenant vers l'activité d'écriture-rédaction<sup>136</sup>. Les deux activités vont de pair, étant donné que la première développe la deuxième d'où on conclut que lire pour écrire signifie développer deux compétences chez les jeunes apprenants : la compétence de lecture et celle de l'écriture. Mais quelles sont les barrières rencontrées par un apprenant lorsqu'il se positionne devant un texte et avant la création d'un autre ? Il faut préciser que, face à un texte, l'apprenant doit chercher, premièrement, les indices linguistiques et qu'il doit posséder les savoir-faire nécessaires pour les interpréter. Ce processus bien complexe peut poser des difficultés surtout du point de vue du vocabulaire utilisé par l'auteur du texte : « plus on connaît de mots, et mieux on lit et on comprend ; réciproquement, mieux on comprend et plus on acquiert de mots. » (Fayol, 2015 : 110). Ensuite, le passage de l'acte de lecture à celui d'écriture reste difficile à mettre en œuvre pour le jeune apprenant qui doit prendre en considération toutes les règles d'un texte écrit (cohérence, cohésion, ponctuation, etc.).

Exprimer des opinions à partir d'un fragment littéraire favorise l'accès à une grande diversité de discours puisque « le rôle des formes est de *cadrer* la communication, d'établir des conventions qui fondent des attentes mutuelles (le *contrat* ou le *pacte de lecture*) et garantissent une certaine stabilité dans l'échange en réduisant les zones d'incertitude » (Canvat, Dufays, Rosier, 2003 : 71).

Tout en partant de l'idée de « modèle », afin de faciliter l'entrée dans cet univers des textes écrits, Jean-Michel Adam (2005) propose un prototype pour chaque type de texte, c'est-à-dire un *modèle principal* (définition Larousse), pour pouvoir les distinguer. Ces modèles sont bien utiles pour les apprenants parce qu'ils réussissent à conscientiser l'existence d'une variété de discours. Ainsi, la distinction des traits définitoires des types de

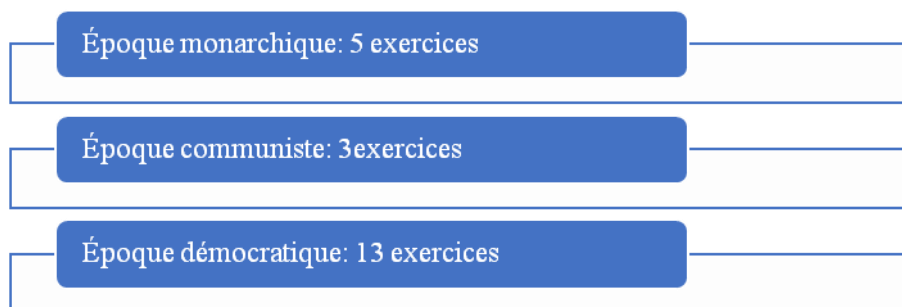
---

<sup>136</sup> Lecture compréhension et écriture rédaction, concepts utilisés par Michel Fayol dans son article « De la lecture à la production verbale écrite, et réciproquement » in *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/Contributions about learning to read and write* - Actes du Symposium international sur la littératie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL), Les Éditions de l'université de Sherbrooke, 2016, p. 106.

textes va conduire les apprenants vers une nouvelle étape, celle de la production écrite, les prototypes devenant des modèles pour leurs futures créations. C'est à partir de ces schémas prototypiques que l'élève est invité à réfléchir et ensuite à produire des textes. Nous lions cette pratique de classe à la créativité perfectionnée, entre autres, par la résolution des exercices.

Avant de commencer cette analyse qui vise l'identification et l'observation des exercices qui sont proposés à partir des fragments littéraires et qui dirigent l'apprenant vers la réalisation des productions écrites, il faut distinguer le concept de « tâche » de celui d'« exercice ». Selon Cuq, la tâche « est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant » (2003 : 234), mais qui est associée le plus souvent à des tâches communicatives, alors qu'un exercice « au sein d'un ensemble construit d'activités, il est conçu pour répondre à une difficulté particulière » (2003 : 94). Dans ce sens, nous proposons une analyse des exercices dédiés à l'entraînement de l'expression écrite.

Une première remarque est liée au fait que la présence de ces exercices est très réduite dans les trois catégories de manuels. Cette absence pourrait d'ailleurs s'expliquer par la complexité des textes littéraires qui exigent de la part des apprenants d'avoir des compétences remarquables pour la lecture/écriture d'un certain type de texte. Du point de vue quantitatif, la situation se présente ainsi :



#### 4.2.1.1. Manuels de l'époque monarchique

Conçus autour des courants et des fragments littéraires, les manuels de l'époque monarchique enregistrent un nombre réduit d'exercices visant l'expression écrite. La plupart des tâches visent la compréhension des fragments littéraires, mais le plus souvent l'apprenant est guidé dans cette analyse par les commentaires introduits par l'auteur du manuel. En ce qui concerne les exercices visant l'expression écrite, nous en retrouvons quatre dans le manuel (VIII<sup>ème</sup> secondaire, SOCEC&Comp., 1935) :

- 1) Essayer de dessiner le portrait de Grandet d'après les données fournies par Balzac. (*Eugénie Grandet*, Honoré de Balzac) ;
- 2) Expliquer les vers : « (Toi qui.)/Durant l'humaine nuit qui jamais ne s'achève. /N'embrasses l'Infini qu'un sublime rêve. (*Poèmes antiques*, Leconte de Lisle) ;
- 3) Expliquez la dernière strophe. (*L'Illusion suprême*, Leconte de Lisle) ;
- 4) Faire le portrait de Gaston d'après cette scène.

Une première interprétation vise le fait que deux exercices concernent la réalisation du portrait des personnages – Grandet et Gaston – et donc sont liés au type de texte descriptif alors que les deux autres exercices sont liés au genre lyrique et visent l'interprétation des vers/strophes des poèmes mentionnés ci-dessus. Nous remarquons également les consignes où les verbes « essayer », « expliquer » et « faire » sont employés à l'infinitif ou à l'impératif. Ce fait appartient moins à la grammaire (modes verbaux) qu'au discours et au rôle de l'auteur énonciateur. L'impératif, par sa force de mobilisation impose à l'auteur de se mettre en avant, de montrer sa présence, car c'est lui qui mobilise à l'acte. L'infinitif, dans les structures analysées par nous, garde un air plus neutre, plus descriptif, une sorte d'effacement timide de l'énonciateur. Mais il est clair pour tout élève que la consigne est attribuable à un professionnel du métier, à un enseignant et que c'est lui qui doit réaliser le portrait de Gaston et à personne d'autre.

Dans le manuel (III<sup>ème</sup>, Gh. Mecu, 1943) il n'y apparaît qu'un seul exercice : « Racontez la fable *Le guenon, le singe et la noix*, de Florian.

Cette fable fonctionne comme texte de base dans la structure de la leçon 20 étant suivi par un questionnaire (6 questions) qui a le rôle de diriger l'apprenant vers la découverte du message de la fable. Cette leçon finit par l'exercice mentionné ci-dessus qui offre à l'apprenant la possibilité d'exprimer à l'écrit les idées principales de la fable.

#### **4.2.1.2. Manuels de l'époque communiste**

Comme dans le cas des manuels de l'époque monarchique, les tâches qui se trouvent dans les manuels de l'époque communiste sont centrées sur la compréhension écrite des textes y présents. Pour ce qui est des exercices visant l'expression écrite, nous proposons l'analyse d'un seul manuel (XI<sup>ème</sup>, EDP, 1976) :

- 1) Montrez que chaque trait physique ou moral de cette vieille servante est une accusation à l'adresse des « bourgeois épanouis ». (*Une vieille servante*, Gustave Flaubert) ;

- 2) Imaginez une situation similaire qui puisse illustrer l'idée que l'homme ne doit jamais reculer devant un danger. (*En plein dessert*, Antoine de Saint-Exupéry) ;
- 3) Montrez que la décision de Rambert confirme la grandeur de l'homme, son dévouement dans la lutte contre le mal. (*Cette histoire nous concerne tous...*, Albert Camus).

Ce qui est intéressant dans l'analyse de ces trois exercices c'est l'implicite introduit par l'auteur du manuel tout en tenant compte que ces exercices ne dirigent pas l'apprenant vers de courtes rédactions à partir du texte de base, mais vers la mise en relief d'un certain aspect y illustré. Par conséquent, pour « résoudre » le premier exercice, l'apprenant doit insister non seulement sur les traits physiques ou moraux du personnage central du fragment (la servante dans ce cas), mais aussi sur sa condition dans la société bourgeoise. Ensuite, l'apprenant doit s'imaginer une situation où « l'homme ne doit jamais reculer devant un danger » et finalement, l'apprenant doit réaliser le portrait de Rambert en mettant en évidence ses qualités et « son dévouement dans la lutte contre le mal ».

À la différence des manuels de l'époque monarchique où les exercices sont insérés d'une manière un peu désorganisée (parmi les commentaires de l'auteur du manuel), dans ce manuel, ils sont insérés à la fin de ces trois leçons, dans la rubrique : « Sujet de rédaction ».

#### **4.2.1.3. Manuels de l'époque démocratique**

Les manuels de l'époque démocratique essaient de contribuer à l'acquisition des quatre compétences mentionnées par le CECRL (compétence d'expression orale et écrite, compétence de compréhension orale et écrite). Toutefois, le rapport entre ces quatre compétences n'est pas si équilibré tout en tenant compte que tous les textes (littéraires ou non littéraires) sont suivis par des questions qui visent la compréhension écrite et la plupart des exercices d'expression écrite sont introduites dans les manuels de lycée destinés aux apprenants ayant le niveau B1-B2.

En ce qui concerne les manuels de gymnase, la plupart des exercices sont proposés à partir des textes non littéraires et visent des aspects divers : racontez vos vacances, imaginez une visite à Paris, organisez l'anniversaire de votre mère, etc. Pourtant dans le manuel pour la VIIIème (L1, CVL, 2007), deux exercices créatifs sont liés aux textes littéraires :

- 1) Tu invites Zazie chez toi. Tu lui fais visiter les lieux. Ton copain/ta copine vous accompagne. Tu connais mal ta ville/ton village. Ton copain/ta copine intervient pour te corriger. Zazie s'en amuse à sa manière. Écris le dialogue. (*Zazie dans le métro*, Raymond Queneau) ;
- 2) Raconte l'histoire du point de vue de Frédo. Commence par : « Dick Sand est un type extraordinaire. C'est mon héros préféré. Voilà comment il est devenu capitaine à quinze ans... » (*Un capitaine de quinze ans*, Jules Verne).

Même si le premier exercice est lié au fragment littéraire choisi comme texte de base dans la structure de l'unité 2 – *Zazie dans le métro*, il ne garde que le personnage fictif — Zazie qui représente l'invité de l'apprenant dans sa/son ville/village et ainsi cette rédaction vise plutôt la description d'un lieu spécifique sans prendre en considération les liaisons qui s'établissent entre la lecture du texte de base et les informations y présentes, liaisons qui pourraient être utilisées dans la rédaction proprement-dite. Le deuxième exercice apparaît dans la rubrique « Imagine et écris » et vise l'analyse du personnage Dick Sand<sup>137</sup>. Cette fois-ci l'activité de la lecture-compréhension conduit l'apprenant vers l'activité d'écriture-rédaction.

Plus riches du point de vue de l'existence de ce type d'exercices, les manuels de lycée de l'époque démocratique offrent de nombreux exemples et nous nous référons surtout aux manuels appartenant à la maison d'édition Corint. Le plus riche de ce point de vue, c'est le manuel pour la XI<sup>ème</sup> classe (L1, CORINT, 2006) :

- 1) Commentez l'opinion<sup>138</sup> de Françoise Dolto.
- 2) Retenez une des affirmations suivantes et rédigez un argumentaire pour (**justification**) ou contre (**réfutation**)
  - « Si la vie humaine n'a pas de prix, nous agissons toujours comme si quelque chose dépassait, en valeur, la vie humaine » (*Vol de nuit*, Antoine de Saint-Exupéry).
  - « L'art et la révolte ne mourront qu'avec le dernier homme ». (*L'homme révolté*, Albert Camus).
  - « Ce ne sont pas nos actes qui nous classent, mais la qualité de notre cœur » (*Algèbre des valeurs morales*, Marcel Jouhandeau).
- 3) Analysez la description<sup>139</sup> suivante à l'aide des outils méthodologiques proposés dans cette double page.
- 4) Essai (35-40 lignes) : *Pour faire neuf, il faut remonter aux sources, à l'humanité en enfance.* (Paul Gauguin).

---

<sup>137</sup> Il s'agit du personnage du roman *Un capitaine de quinze ans*, de Jules Verne. Ce texte figure comme texte de base dans la structure de l'unité 3.

<sup>138</sup> Quand on se sent bloqué à l'école, quand on n'arrive pas à acquérir les bases nécessaires, ce n'est pas parce qu'on manque d'intelligence ou de capacité. Un moment difficile à l'école, c'est l'occasion de se poser des questions sur son avenir. Le piège serait de se sentir dévalorisé ou exclu, de penser que ce sont les autres qui décident pour vous. Votre orientation scolaire et professionnelle, c'est à vous de la prendre en main. (Paroles pour adolescents ou le complexe du homard, Françoise Dolto, éd. Hatier, 1989).

<sup>139</sup> La lumière, à de certaines places éclairant la lisière du bois, laissait les fonds dans l'ombre ; ou bien, atténuée sur les premiers plans par une sorte de crépuscule, elle étalait dans les lointains des vapeurs violettes, une clarté blanche. Au milieu du jour, le soleil, tombant d'aplomb sur les larges verdure, les éclaboussait, suspendait des gouttes argentines à la pointe des branches, rayait le gazon de traînées d'émeraude, jetait des taches d'or sur les couches de feuilles mortes ; en se renversant la tête, on apercevait le ciel, entre les cimes des arbres. Quelques-uns, d'une altitude démesurée, avaient des airs de patriarches et d'empereurs, ou, se touchant par le bout, formaient avec leurs longs fûts comme des arcs de triomphe ; d'autres, poussés dès le bas obliquement, semblaient des colonnes près de tomber. Cette foule de grosses lignes verticales s'entrouvrait. Alors, d'énormes flots verts se déroulaient en bosselages inégaux jusqu'à la surface des vallées où s'avancait la croupe d'autres collines dominant des plaines blondes, qui finissaient par se perdre dans une pâleur indéfinie. (*La forêt de Fontainebleau*, Gustave Flaubert).

Même si ces citations sont extraites de différentes œuvres littéraires, elles mettent en évidence des sujets qui font référence à la condition des gens dans la société actuelle et aux incertitudes vécues par les jeunes apprenants lorsqu'ils se posent des questions sur leur avenir. Ces exercices se remarquent par leur structure qui donne de la liberté aux apprenants afin qu'ils expriment leurs opinions d'une manière libre. Relativement au texte descriptif, *La forêt de Fontainebleau*, de Gustave Flaubert, il est présenté dans ce manuel dans la rubrique « la fonction et l'organisation du texte descriptif ». La rubrique contenant les éléments théoriques est suivie par ce texte qui est choisi comme *modèle* pour le type descriptif et l'exercice proposé par le concepteur du manuel vise à « analyser la description à l'aide des outils méthodologiques proposés dans cette double page ».

Dans le manuel (IX<sup>ème</sup>, L1, CORINT, 2001) nous trouvons trois exercices :

1) Commentez les propos suivants :

« Être fidèle en amitié, ce n'est pas être aveugle et accepter tout de l'autre, sans esprit critique<sup>140</sup> » ;

« L'amitié entre homme et femme est délicate, c'est encore une manière d'aimer », *La difficulté d'être*, Jean Cocteau ;

« Chacun se dit ami ; mais fou qui s'y repose :

Rien n'est plus commun que ce nom

Rien n'est plus rare que la chose. » Jean de la Fontaine.

2) Dans une rédaction (15-18 lignes), développez au choix l'affirmation suivante : « Le timide s'évade souvent de sa faiblesse par quelques manifestations de violence » (Georges Duhamel).

3) Écrivez une lettre ouverte à Jacques Prévert au sujet des adolescents compris ou mal compris.

Comme dans le cas du manuel analysé précédemment, l'idée de choisir parmi plusieurs citations offre à l'apprenant l'embarras de choix en éliminant ainsi les éventuelles contraintes qui puissent apparaître dans la réalisation d'une rédaction sur un tel sujet imposé par le concepteur du manuel. Les sujets sont variés : l'amitié, la timidité des jeunes et leurs manifestations violentes, alors que, même si le dernier exercice traite un sujet qui vise « les jeunes compris ou mal compris », cette fois-ci l'apprenant doit s'adresser à une personne qui a existé dans le passé, à l'écrivain Jacques Prévert.

Ensuite, le manuel (XII<sup>ème</sup>, L1, CORINT, 2007) propose deux exercices :

1) Dans un essai, vous commentez le jugement<sup>141</sup> de La Bruyère.

---

<sup>140</sup> *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Françoise Dolto et Catherine Dolto-Tolitch.

<sup>141</sup> Se mettre du rouge ou se farder est, je l'avoue, un moindre crime que parler contre sa pensée ; c'est quelque chose aussi de moins innocent que le travestissement et la mascarade, où l'on ne se donne point pour ce que l'on paraît être, mais où l'on pense seulement à se cacher et à se faire ignorer ; c'est chercher à imposer aux yeux, et vouloir paraître selon l'extérieur contre la vérité ; c'est une espèce de menterie. (Les caractères, La Bruyère).

- 2) Dans un essai, vous commentez le propos suivant : « Quand les riches se font la guerre, ce sont les pauvres qui meurent » (J.-P. Sartre).

Cette fois-ci, les deux exercices sont plus ponctuels et les apprenants n'ont plus la possibilité d'en choisir. Toutefois, les sujets restent accessibles et mettent en lumière l'image des femmes maquillées par rapport à l'image cachée derrière le maquillage et la condition des riches comparée à celle des pauvres. Le manuel (IX<sup>ème</sup>, SIGMA, 1999) appartenant à la maison d'édition Sigma ne propose qu'un seul exercice :

- 1) Pourquoi l'auteur raconte-il cette histoire ? Quel est son message ? Pourquoi choisit-il un animal comme interlocuteur du Petit Prince ?

Petite précision : cet exercice figure dans la rubrique « Donne ton opinion par écrit » et est lié au fragment littéraire *Le Petit Prince se lie d'amitié avec le renard*, choisi comme texte de base dans la structure de l'unité 5. En répondant à ces questions, l'apprenant réalise un résumé du fragment littéraire choisi comme support.

Finalement, dans le manuel (XI<sup>ème</sup>, L1, HUM. ED., 2008), le seul exercice est lié au fragment littéraire *Faire la fête*, extrait de l'œuvre *La Vie dans la société moderne*, Jean Cazeneuve. Celle-ci vise l'analyse du dernier paragraphe :

- 1) Commentez les opinions de l'auteur sur l'« homo festivus » et la fête exprimées dans le dernier paragraphe<sup>142</sup> du texte.

Quelques commentaires sont à faire à propos des situations exposées plus haut. Une première remarque concernant la présence de ce type d'exercices dans les manuels qui forment notre corpus est liée au fait que la plupart d'entre eux apparaissent dans les manuels de lycée, car il est évident que sans avoir des compétences bien développées, les activités de lecture et d'écriture des textes sont des tâches très difficiles pour les apprenants de FLE. Le développement de la capacité créative des apprenants est étroitement lié à celle de lecture. Par conséquent, la lecture représente la première activité qui est proposée à partir d'un texte littéraire. Après une première lecture, plusieurs étapes vont être mises en œuvre. Au premier regard, les étapes nous semblent simples : plus les apprenants lisent, plus ils réussissent à se développer un esprit critique et créatif, mais en réalité, ce processus est bien plus complexe et demande de nombreux entraînements.

Quant aux manuels de gymnase, surtout ceux de l'époque démocratique, les exercices de création n'ont pas comme point de départ un fragment littéraire. Il s'agit tout simplement de décrire un tel lieu/phénomène/, rencontre, etc. ou de rédiger un dialogue sur un tel sujet.

---

<sup>142</sup> L'« homo festivus », c'est l'homme qui récupère une de ses dimensions, celle précisément par laquelle il rejoint ses propres mystères. La fête, c'est la preuve que l'être ne s'épuise pas dans la routine quotidienne, mais s'ouvre sur quelque chose d'autre. » *La Vie dans la société moderne*, Jean Cazeneuve.

De même, le concepteur du manuel ne précise pas s'il s'agit d'un exercice oral ou écrit, et c'est à l'enseignant de choisir par quel biais l'apprenant doit s'exprimer.

Du point de vue des sujets choisis, nous constatons que les exercices des manuels de l'époque monarchique et ceux de l'époque communiste sont étroitement liés aux fragments littéraires proposés comme support et visent principalement le résumé de ceux-ci ou la réalisation du portrait d'un personnage tout en insistant sur un tel aspect de son caractère, alors que les exercices des manuels récents traitent des sujets de la contemporanéité. De plus, le sujet de rédaction part le plus souvent d'une variété de citations d'où l'apprenant a la possibilité d'en choisir une afin qu'il exprime son opinion.

Même si les manuels que nous analysons présentent une variété de types de textes, les exercices qui visent l'entraînement de l'expression écrite ne sont pas si nombreux. Toutefois, en tant que « modèles », ces textes contribuent au développement de la compétence d'expression écrite dans une langue étrangère.

#### **4.2.2. Texte littéraire comme initiation dans la culture de l'*Autre***

En langue étrangère, la littérature peut être considérée l'un des moyens qui favorise la prise de contact avec la culture de l'*Autre*. De ce fait, la littérature vue en tant que « modèle » représente donc un autre « prétexte » pour l'enseignement du français et son patrimoine culturel. Le mot « prétexte » est utilisé ici avec une connotation positive.

##### **4.2.2.1. Le texte littéraire et l'interprétation du monde**

Plus qu'un « modèle » pour le fonctionnement d'une langue étrangère, un texte littéraire représente également un « modèle » qui fait montrer le fonctionnement d'une société avec ses valeurs et ses principes. Cette idée est soutenue par Ruth Amossy (2002 : 130) qui mentionne que :

« La littérature joue, via l'école notamment, un rôle essentiel d'intégration culturelle : en effet elle contribue à l'assimilation de la langue, et elle donne des modèles de représentation et d'interprétation du monde. Étant aussi une forme légitime de la culture légitime, son étude tend à intégrer les autres éléments culturels ».

Par conséquent, ce type de document plus ou moins authentique apporte sa contribution dans la formation des citoyens européens qui se donnent rendez-vous avec la culture et l'histoire de l'*Autre*. Cet aspect est soutenu également par Marc Lits (1994 : 27) :



« il n'est pas possible, pour des élèves, de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison [...]. Ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités culturelles ».

C'est pour cela que la littérature peut être vue comme une balance qui se penche entre deux pôles : « identité et ouverture, vivre entre soi et s'étendre au monde, se connaître soi-même et connaître l'autre » (Fraisie, 2012 : 36), ces aspects visant donc l'identité nationale, mais aussi l'ouverture vers la culture de l'*Autre*. Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères un autre aspect concerne l'importance et la place accordées à la littérature, qui, par ailleurs, est soulignée par Roland Barthes (1978 : 45) :

« par je ne sais quel excès de socialisme ou de barbarie, toutes nos disciplines devaient être expulsées de l'enseignement sauf une, c'est la discipline littéraire qui devrait être sauvée, car toutes les sciences sont présentes dans le monument littéraire ».

En analysant l'affirmation de Roland Barthes, nous comprenons qu'enseigner une langue étrangère sans se rapporter à sa littérature nationale clôt les portes d'accès vers la culture de l'*Autre*, puisque « La culture nationale n'est en fait qu'une seule facette de la pluralité des cultures » (Venel Guignard, 2012 : 73) et par conséquent la littérature représente l'un des moyens qui puissent sensibiliser les apprenants afin d'intégrer les diversités culturelles.

Tout en considérant que, de nos jours, apprendre une langue étrangère signifie apprendre à parler dans un contexte linguistique étranger, nous observons que la littérature nous fait découvrir la perspective culturelle de la langue et pourquoi pas son histoire, sans oublier le côté affectif, mentionné par Isabelle Gruca : « l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l'imaginaire » (2010 : 182). Même si nous considérons la littérature et la langue comme deux parties inséparables d'un tout à résonance profondément humaine, les deux exigent (grâce à leurs traits définitoires) un traitement différent dans le contexte didactique. D'une certaine manière, nous considérons la littérature comme un monde fantastique et irréel, puisque nous vivons à cette époque, dans une société dominée par l'objectivité et par la science, une société cohérente, mais de plus en plus sous l'empire de la technique.

#### 4.2.2.2. Patrimoine culturel exprimé par le biais des fragments littéraires des manuels roumains de FLE

En utilisant la méthode comparative, le but de ce sous-chapitre est de mettre en lumière les traces du patrimoine culturel roumain et français qui sont identifiables dans les manuels qui forment notre corpus. Comme mentionné ci-dessus, l'idée du patrimoine culturel est étroitement liée à l'identité nationale. Pour Patrick Charaudeau (2005) :

« le problème de l'identité commence quand on parle de moi. Qui suis-je ? Celui que je crois être, ou celui que l'autre dit que je suis ? Moi qui me regarde ou moi à travers le regard de l'autre ? Mais quand je me regarde, puis-je me voir sans un regard extérieur qui s'interpose entre moi et moi ? N'est-ce pas toujours l'autre qui me renvoie à moi ? »

Nous essaierons de répondre à ces questions en analysant les fragments littéraires des manuels roumains de FLE qui sont vus en tant que repères pour l'initiation à la culture de l'*Autre* et qui présentent des traces du patrimoine culturel de ces deux sociétés distinctes : la Roumanie et la France tout en considérant que chaque interaction à travers les textes littéraires fait preuve de l'existence d'une multiplicité de cultures.

Selon Larousse<sup>143</sup>, l'identité représente « le caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe, qui fait son individualité, sa singularité », mais chaque identité culturelle rend un caractère unique à chaque peuple et comme déjà précisé toutes ces traces identitaires favorisent la prise de conscience de l'existence de différentes sociétés et valeurs :

« La culture sert à mieux connaître l'autre et soi-même à travers la mise en relation et la comparaison de cultures qui s'éclairent et s'explicitent mutuellement. Elle éduque en socialisant de manière plus ample, en dépassant l'horizon étroit de la collectivité d'origine ». (Galisson, 1995 : 78).

Pourtant, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la rencontre des apprenants avec la culture de l'*Autre* se réalise dans un espace limité (la salle de classe), mais à l'aide d'un outil qui stimule l'imagination (le manuel) et qui peut déterminer une ouverture culturelle considérable.

L'identité culturelle est associée à de nombreuses catégories comme la représentation de l'espace, les figures emblématiques de chaque société, le climat, les rituels et les coutumes, et même l'aspect physique, etc. Toutefois, dans ce sous-chapitre, nous insisterons sur le patrimoine culturel présent dans les manuels interrogés et qui est associé surtout à la

---

<sup>143</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/identit%a9/41420?q=identite#41315>, page consultée le 04.01.2018.

présence des monuments culturels choisis comme monuments représentatifs d'une telle ville ou d'un tel pays. À part la présence des monuments représentatifs, tous ces textes littéraires sont construits sous la forme d'un patrimoine littéraire qui peut être exploité de tous ses côtés. Selon Cecilia Condei (2012 : 236), le patrimoine littéraire est « un patrimoine discursif qui a le rôle de (re) — construire discursivement une situation ou un récit à valeur identitaire » ce qui explique la multitude des discours présents dans les manuels roumains de FLE, discours qui présentent des réalités de telle ou telle période historique.

En ce qui concerne notre corpus, même si les trois catégories de manuels sont organisées de manière différente et selon les exigences de chaque époque en question, nous y retrouvons les traces du patrimoine culturel dans tous les trois. Afin de pouvoir montrer ces traces culturelles, nous proposons le tableau ci-dessous qui présente les principaux aspects culturels des fragments analysés :

Manuels de l'époque monarchique	Manuels de l'époque communiste	Manuels de l'époque démocratique
<p><b>IVème secondaire, SOCEC&amp;Comp., 1924 :</b></p> <p>p. 28, <i>Mémoire d'outre-tombe</i>, Chateaubriand — la Bretagne.</p> <p>p. 206, <i>La Marseillaise</i>, Rouget de Lisle — l'hymne de la France.</p> <p><b>IVème lycée, Remus Cioflec, 1947 :</b></p> <p>p.76, <i>La nuit de la Saint-Barthélemy</i>, Prosper Mérimée — le roi Charles IX ; — Catherine de Médicis ; — le mariage d'Henri IV.</p>	<p><b>IXème, EDP, 1968 :</b></p> <p>p. 37, <i>Chanson de la Seine</i>, Jacques Prévert — poème du fleuve qui traverse la capitale, Paris.</p> <p>p. 61, <i>Sur une barricade</i>, Victor Hugo — la période des Communards ; — Paris, Versailles, Notre-Dame.</p> <p>p. 67, <i>Un Village breton d'autrefois</i>, Alphonse Daudet — présentation de la région bretonne.</p> <p><b>IXème, EDP, 1961 :</b></p> <p>p. 96, <i>Monsieur Bergeret à Paris</i>, Anatole France — ville de Paris.</p> <p>p. 137, <i>La Patrie</i>, Mihai Dragomir -l'écrivain roumain Mihai Eminescu.</p> <p>p. 140, <i>Bucarest, cité vaste comme l'amour</i>, Yannis Ritsos — ville de Bucarest.</p>	<p><b>XIIème, AKD Art, 2007 :</b></p> <p>p. 126, <i>Voyages</i>, Anna de Noailles — L'Espagne, la Grèce, le Japon, la Perse, L'Égypte, la Chine, le Maroc, l'Inde, la Suède.</p> <p><b>VIIIème, L1, CVL, 2007 :</b></p> <p>p. 19, <i>Chanson de la Seine</i>, Jacques Prévert — poème du fleuve qui traverse la capitale, Paris.</p> <p>p. 20, <i>Zazie dans le métro</i>, Raymond Queneau — la ville de Paris : le Panthéon, la gare de Lyon, les Invalides, la caserne de Reuilly.</p> <p>p. 47, <i>Notre-Dame de Paris</i>, Victor Hugo — la cathédrale Notre-Dame.</p> <p>p. 84, <i>Ma langue est d'Amérique</i>, Gatien Lapointe — Amérique.</p> <p>p. 95, <i>La civilisation, ma mère !...</i> Driss Chraïbi</p>

**Xème, EDP, 1966 :**

-Le Maroc.

p. 79, *Les six bourgeois de Calais*, Froissart

- la région de Calais ;
- la mort de Charles IV ;
- Edouard III d'Angleterre.

p. 127, *Jeanne d'Arc*, Charles Péguy

- l'héroïne nationale des Français, Jeanne d'Arc.

**XIème, EDP, 1977 :**p. 11, *Sur les quais de la Seine*, Anatole France

- les monuments qui s'étendent tout au long de la Seine : l'Arc de Triomphe, la terrasse Tuilerie, le Louvre, le Pont Neuf.

p. 47, *La dernière classe*, Alphonse Daudet

- le moment où l'Alsace et la Lorraine ont été annexées à l'Allemagne ;
- figure emblématique : Napoléon III.

p. 66, *Une héroïne*, Henri Barbusse

- figures emblématiques évoquées dans le texte : Jeanne d'Arc, Charles IV, Napoléon III ;

-la « Marseillaise »

- le Conseil de Guerre de Versailles ;
- la guerre franco-allemande ;
- église lorraine d'Audeloncourt, église de Domrémy.

**XIème, L1, HUM. ED., 2008 :**p. 50, *À l'Arc de Triomphe*, Victor Hugo

- Paris, l'Arc de Triomphe.

*Martinique*, Patrick Chamoiseau

- Martinique ;
- Fort-de-France.

*Histoire et psychologie des boulevards de Paris*, Honoré de Balzac

- rue de la Chaussee-d'Antin ;
- rue du Faubourg-Montmartre ;
- l'Opéra ;
- le Palais Royal.

*Journal*, Jules Michelet

- la cathédrale Notre-Dame.

**Xème, L1, CORINT, 2005 :**p. 22, *Un art de vivre*, Delly

- l'empereur Franz Joseph d'Autriche.

p. 78, *Même eux, là-haut, dans leur village...*, Fanny Deschamps

- la France/les Alpes.

p. 88, *Pour une raison fort simple*, Jacques Lacarrière

- la Grèce, la Turquie, l'Égypte.

**XIème, L1, CORINT, 2006 :**p.90, *La bénédiction, la vie*, Jacques Roumain

- les villages haïtiens.

**XIème, L1, CORINT, 2007 :**p. 46, *L'homme à la bêche : sa dernière épreuve*, Pierre Jakez Hélias

- la Bretagne.

**VIIIème, L2, CVL, 2014 :**p. 25, *Qu'ils étaient beaux ces ours de France*, François-René de Chateaubriand

- la France.

p. 26, *Paris au mois d'août*, René FALLET  
 — Napoléon ;  
 — la Tour Eiffel ;  
 — Saint-Germain-des-Prés ;  
 — Montmartre.

**VIème, L1, HUM. ED., 2002**  
 p. 121, *En Bretagne*, Guy de Maupassant  
 — la Bretagne.

*Le voyage de monsieur Perrichon*, Eugène Labiche  
 — la ville de Lyon.

*La légende du Mont-Saint-Michel, la « Merveille de l'Occident »*, Guy de Maupassant  
 — le Mont-Saint-Michel.

**VIIIème, L1, HUM. ED., 2002 :**

p. 96, *Notre-Dame de Paris*, Victor Hugo  
 — la cathédrale Notre-Dame.

**VIème, L1, CVL, 2006 :**  
 p. 129, *S'amuser au château*, Madame de Sévigné  
 — le maréchal de Grammont.

**Tableau 10. Le patrimoine culturel dans les textes littéraires**

Du point de vue quantitatif, la situation se présente comme suit :



En observant ce graphique, nous pouvons considérer que les traces de ce patrimoine culturel sont peu illustrées dans les fragments littéraires des manuels interrogés : 11 textes dans les manuels de l'époque communiste, 22 dans ceux de l'époque démocratique et dans les manuels de l'époque monarchique nous n'en retrouvons que trois fragments littéraires faisant référence au patrimoine culturel français, dont le premier présente la région de Bretagne, le deuxième représente l'un des symboles des Français (l'hymne national *La Marseillaise*) et le dernier introduit deux personnages de l'histoire des Français : le roi Charles IX et Henri IV. Même si le manuel pour la VIIIème secondaire (SOCEC&Comp., 1935) est très riche du point de vue de la présence des fragments littéraires et commence par un résumé de l'histoire de la littérature du XIXème siècle et de la littérature pendant la première moitié du XIXème siècle, nous n'en trouvons pas de fragments littéraires faisant référence au patrimoine culturel français ou roumain. Cela pourrait s'expliquer à cause de l'organisation de ce manuel qui est divisé par 6 chapitres. Chaque chapitre est dédié à un auteur : Balzac, Flaubert, Leconte de Lisle, Émile Augier, Sainte Beuve et Taine et l'accent est mis sur le caractère des personnages principaux ou bien sur l'analyse des poèmes antiques, barbares et tragiques de Leconte de Lisle. Toutefois, un manuel de l'époque monarchique (IVème lycée, Remus Cioflec, 1947) est construit autour des textes non littéraires qui présentent un grand nombre d'éléments civilisationnels : La France et ses frontières, Paris, la région du Nord, la Normandie, la Bretagne, la plaine de la Loire, la région des Pyrénées, la région des Alpes, l'évolution du peuple français, etc.

Même si de manière générale, les manuels de l'époque monarchique et ceux de l'époque communiste sont plus riches du point de vue de la présence des textes littéraires, toutefois, ce sont les manuels de l'époque démocratique qui se caractérisent par leur ouverture vers la culture de l'*Autre*. Ces fragments littéraires n'apparaissent pas comme textes principaux, mais à la fin des unités dans les rubriques : « Pour en savoir plus long » (dans les manuels Cavallioti), « lectures supplémentaires/passarelle culturelle » (dans les manuels Corint) et « Club de lecture » (dans les manuels Humanitas Educațional).

Généralement, les fragments littéraires qui illustrent le patrimoine culturel d'un tel pays présentent les plus importantes régions et villes de la France (la Bretagne, Lyon, Paris, Mont Saint-Michel, etc.), les figures emblématiques (Jeanne d'Arc, Napoléon III, Charles IV, etc.) et les principaux monuments de Paris (la Tour Eiffel, le Louvre, les Invalides, le Panthéon, l'Opéra, l'Arc de Triomphe, etc.). Plus ouverts vers la culture de l'*Autre*, les manuels de l'époque démocratique ne se limitent qu'aux patrimoines culturels français et

roumain, mais nous en trouvons des fragments littéraires qui portent sur les villages haïtiens, la Martinique, la Grèce, la Turquie, l'Égypte, etc. Cette ouverture est marquée également par la présence des écrivains d'expression française : Anna de Noailles, Gatién Lapointe et Driss Chraïbi.

Pour ce qui est du patrimoine culturel roumain, nous n'en trouvons que deux textes littéraires dans le manuel (IX<sup>ème</sup>, EDP, 1961) : *La Patrie* de Mihai Dragomir où la figure emblématique est l'écrivain roumain Mihai Eminescu et *Bucarest, cité vaste comme l'amour*, l'éloge d'un poète grec Yannis Ritsos qui a visité la Roumanie. Toutefois, le patrimoine culturel roumain est illustré dans les textes non littéraires : *Pour connaître la Roumanie, Allez en Roumanie, L'aigle des Carpates, Dans les rues de Bucarest, Une excursion à Bicz, Dans la Delta du Danube, Promenade à travers Bucarest*, etc.

### 4.3. Texte et implicite

Si l'on accepte l'affirmation citée par Catherine Kerbrat Orecchioni et devenue en quelque sorte un lieu commun « on ne parle pas toujours directement. Certains vont même jusqu'à dire qu'on ne parle *jamais* directement [...] » (1998 : 5, italique dans le texte), il faut croire que le discours des manuels qui est un complexe de voix et l'émetteur subit lui aussi à la règle. Lors de notre phase de documentation, nous avons observé que la manière des concepteurs de tenir leur discours diffère non seulement d'une personne à une autre, mais d'une époque à une autre, par « époque » entendant le groupement des manuels que nous avons constitué selon des critères historiques. Mais affirmer qu'un livre de classe « ne parle pas directement » c'est un peu inexact puisque la finalité de ce type d'écrit est de transmettre directement, soigneusement et honnêtement, rigoureusement même, les connaissances.

Comme annoncé dans la partie théorique (chapitre no 1), l'implicite sera analysé de la perspective d'Oswald Ducrot<sup>144</sup>, en mettant l'accent sur ce qui est « dit » et ce qui est « non-dit » dans les textes littéraires des manuels interrogés. La définition générale de l'implicite se trouve en ligne (Trésor de la Langue française, version informatisée<sup>145</sup>) « qui, sans être énoncé expressément, est virtuellement contenu dans un raisonnement ou une conduite », nous fait penser au constat de Jean-Michel Adam selon lequel « les contenus implicites sont, d'une certaine manière également *dits* » (Adam, 2005 : 114). Nous soulignons que dans le

---

<sup>144</sup> Discours implicite (de situation) et discours explicite (autonome).

<sup>145</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/implicite>, page consultée le 16.02.2020.

contexte de la classe, même si certaines informations ne sont pas exprimées de manière explicite, elles sont insérées dans le discours des manuels de FLE et cela grâce à des stratégies de l'implicite. D'ailleurs, en linguistique, l'implicite est associé à ce « qui ne figure pas explicitement et dont l'interprétation nécessite le recours à des éléments situationnels extra-linguistiques » (TLFi, en ligne).

Dans le cadre de notre analyse, nous parlons donc de l'implicite lorsqu'on doit interpréter une phrase/texte afin de dévoiler son sens.

Herbert Paul Grice (1979 : 60) propose une distinction entre l'explicite qui signifie "to tell something" (dire quelque chose), pendant que l'implicite signifie "To get someone to think something" (induire quelqu'un à penser quelque chose).

L'implicite joue sur les textes littéraires proposés par les manuels de FLE dans le sens que la structure ou le contenu de ceux-ci « laissent entendre », « insinuent », « veulent dire », comme l'explique Grice. Il examine les verbes « dire » et « impliciter » et dans son acception, par le verbe *dire*, il détache

« ce qui est dit et le sens conventionnel des mots (de la phrase) prononcés » (*ibidem.*), alors que, même s'il considère que ces deux verbes sont apparentés, entre ceux-ci peuvent exister des différences importantes » (Grice, 1979 : 59).

La théorie des implicatures conversationnelles de Grice est applicable au contexte de la classe de langue étrangère d'une manière générale et non seulement dans des situations conversationnelles. Ce que nous illustrons dans les exemples qui forment les sous-chapitres suivants vise plutôt l'implicite (politique) inséré dans les livres de classe et dans les textes littéraires soumis à l'analyse.

#### **4.3.1. Implicite/explicite dans les livres de classe**

Dans ce petit sous chapitre nous mettons en évidence l'implicite pédagogique, ce type d'implicite qui est lié au parcours discursif proposé par le concepteur du manuel. Il faut dire (plutôt re-dire) qu'à l'école et dans la classe de FLE (dirions-nous) existent de nombreuses occasions de manifestation de l'implicite. D'ailleurs, l'école, par sa mission, est largement préoccupée à dévoiler l'implicite et à le rendre visible.



Nous étudions l'implicite sous sa forme la plus simple, une forme primaire, si l'on peut dire, sans trop nous intéresser à la distinction « présumé », « sous-entendu<sup>146</sup> », mais il faut souligner qu'à un premier regard, le sous-entendu semble être plus fréquent. Nous essayons de distinguer l'implicite dans un discours directement attribuable au concepteur du manuel, voire les consignes et les exercices, uniquement ceux qui visent le texte littéraire, mais sans pouvoir contourner les nombreuses références aux contenus des textes littéraires. Toutefois, ces contenus seront observés dans la relation avec le concepteur du manuel, puisque le fait même de retenir tel ou tel fragment peut cacher une forme d'implicite que ce concepteur transmet par ce même choix. Nous allons étudier également les alentours du texte littéraire, le paratexte et le péritexte, concepts définis dans 1.1. *Texte et discours*.

#### **4.3.1.1. Parcours méthodologiques visant l'implicite ou l'explicite dans les manuels roumains de FLE**

Un parcours de ce genre peut être le texte proposé dans un but pédagogique bien déclaré et poursuivi avec attention, mais qui laisse voir, au-delà de cette mission, un autre but, d'habitude inscrit dans le domaine des valeurs de la société. C'est le cas de « Heureux », un fragment extrait de Fernad Paynaud (*Heureux*. Éditions de la Table Ronde dans le manuel AKD Art, 2007 : 45-46). Le fragment est proposé comme modèle de texte argumentatif et travaillé de cette perspective, en insistant sur le paragraphe argumentatif et sur les articulateurs logiques. Un schéma détaillé pour aider à la compréhension et à la production d'un tel type de texte synthétise les informations. Mais au-delà de cette fonction pédagogique, il y en a une autre, distinguée dans le contenu du texte qui accentue deux aspects de la vie : l'écologie qui apporte le bonheur<sup>147</sup> et l'antithèse entre le bonheur des gens simples qui profitent de la vie et de la nature et le malheur des gens « forts », les puissants du jour qui ont du mal à dormir la nuit<sup>148</sup>. Cette valeur éducative n'est pas exprimée, l'attention du texte et du concepteur du manuel est fixée sur le fait textuel qu'il a à introduire (un type de texte), mais elle est tout aussi prégnante, sinon davantage, que celle didactique.

---

<sup>146</sup> La distinction est offerte par les exemples du Dictionnaire d'analyse du discours (P. Charaudeau, D. Maingueneau, 2002 : 305), inspirés par O. Ducrot, en insistant sur le fait que le sous-entendu « ne s'actualise que dans certaines circonstances énonciatives ». L'exemple fourni : « Pierre a cessé de fumer » est un énoncé qui s'interprète comme « Pierre, actuellement, ne fume pas » ou comme « Tu ferais bien d'en faire autant ». La première interprétation va dans la direction d'un présumé (« Pierre, auparavant, fumait »), la deuxième vers un sous-entendu.

<sup>147</sup> « Je suis le cantonnier des chemins vicinaux [...] Je suis payé au mois [...] Quand il pleut, je ne travaille pas ! Quand il y a de la neige, je scie du bois... Heureux ! », (p. 45).

<sup>148</sup> « Des nuits entières il pense à ça et moi, pendant ce temps-là, la nuit, je dors... heureux », (p. 46).

Un texte de Pierre Gamarra (*La guerre* extrait de *Le maître d'école*) joue sur un implicite explicité tant qu'au niveau du contenu qu'à celui pédagogique. En résumé, le fragment (EDP, 1967 : 83-84) expose l'entretien du maître d'école, Jean-Marie Bernat avec deux garçons dont la querelle finit mal : un d'eux saignait du nez. Le maître doit prendre attitude et contrairement à ce qu'on s'attend il ne punit pas le coupable qui avait avoué sans réserve son coup en s'excusant : « On jouait à la guerre, monsieur. Je ne l'ai pas fait exprès ».

Un autre exemple *La dent*, d'Anatole France (EDP, 1964 : 19-20) met en lumière une scène de la vie familiale, où le petit Pierre devient le témoin d'une conversation qui se passe entre sa mère et son père, savant anthropologue. L'implicite se manifeste ici par l'exemple choisit par son père qui se sert d'une dent pour tracer l'histoire de la première humanité et, surtout, pour faire assister le garçon à une « leçon », sans lui laisser croire que le discours le vise, lui, plus que la mère :

« Tu étais homme pourtant. Tu vécus misérable. À ton exemple tes enfants travaillèrent à rendre la vie meilleure. L'un inventa la meule, l'autre la roue. L'effort continu de tant d'esprits à travers les âges a produit des merveilles qui maintenant embellissent la vie » (EDP, 1964 : 20).

Par cet exemple, il fait une comparaison de la vie actuelle et le texte finit par une conclusion assez explicite « Mais la tâche n'est pas finie. À notre tour, nous devons travailler à rendre à nos enfants la vie plus sûre et meilleure » (*ibidem.*).

Un premier parcours de ce genre vise les questionnaires qui sont associés aux textes littéraires et implique la lecture du texte, la compréhension globale occasionnée par cette lecture et l'approfondissement qui se fait à l'aide du questionnaire.

Un texte littéraire *Souvenir d'enfance*, d'après Maurice Thorez (Fils du peuple) (EDP, 1956 : 8-9) raconte à la première personne la vie de l'écrivain et la notice biobibliographique qui l'accompagne exprime clairement la raison de la présence de cet écrivain dans un manuel de l'époque communiste<sup>149</sup>. Ce texte est suivi d'un questionnaire. Les premières trois questions concernent le fragment de début du texte :

« Fils et petit-fils de mineurs, je retrouve, dans mes souvenirs d'enfance, la rude vie du travailleur : beaucoup de peines et peu de joie. Le coron triste, le cheminement des mineurs accablés par l'effort, à plusieurs centaines de mètres sous terre.  
Mon grand-père travaillait à la fosse, et mon père, à l'époque, était occupé à l'usine, où il contracta des coliques de plomb. Il avait voulu échapper au grisou : il trouva la maladie » (EDP, 1956 : 8)

---

<sup>149</sup> « Maurice Thorez, secrétaire général du Parti Communiste Français, est né en 1900 dans une famille de mineurs. À l'âge de douze ans, il travaillait déjà à la mine » (EDP, 1956 : 9).

Le texte continue avec l'évocation de la guerre, la Première Guerre mondiale pour finir avec la résolution prise par l'écrivain de lutter contre la guerre. Les questions font référence au morceau ci-dessus : « 1. Pourquoi la vie des mineurs français est-elle rude ? 2. Pourquoi le père de Maurice Thorez préféra-t-il travailler à l'usine plutôt qu'à la fosse ? 3. Est-ce que les conditions de travail à l'usine étaient meilleures ? 4. Que pensez-vous de la protection du travail dans les pays capitalistes ? » (EDP, 1956 : 11).

La manière de présenter ces questions suit un trajet non-dit, mais facilement observable : la vie des mineurs français (donc d'un pays capitaliste) est misérable, comme l'atteste le témoignage, on veut échapper à cette misère, mais ce n'est pas possible puisqu'à l'usine les choses sont semblables pour arriver à la conclusion que l'élève doit exprimer explicitement, même si le texte n'en parle pas directement, catégoriquement : dans la société capitaliste la vie des ouvriers est pénible, infernale. Vérité généralisée. Encore plus, l'élève roumain qui entend chaque jour que dans son pays les ouvriers mènent une vie heureuse, doit tirer la conclusion que dans la Roumanie de l'époque (sous le communisme) il est mieux de vivre que dans un pays de l'Ouest capitaliste. Cela n'est pas affirmé clairement, mais on le déduit d'autant plus que dans la leçon qui suit, un texte non littéraire (journalistique, appartenant à l'écrivain roumain Eusebiu Camilar) évoque la vie heureuse des paysans collectivistes (membre d'une association agricole collective) d'une région roumaine très pittoresque : Muncel.

Placer ce texte juste après l'autre est une preuve, selon nous, d'implicite pédagogique qui conduit à un certain parcours et une certaine conclusion. Elle est dans l'esprit de l'époque, en concordance avec la politique du gouvernement.

Une fable de La Fontaine (*Le loup et l'agneau*) que nous avons mentionnée à plusieurs reprises lors de cette étude contient un implicite pédagogique à caractère fortement enraciné dans l'orientation politique de l'époque. Après la fable, un questionnaire facilite la compréhension :

« 1. Quels sont les deux personnages de la fable ? 2. De quoi le loup accuse-t-il l'agneau ? 3. Comment l'agneau prouve-t-il que ces accusations ne sont pas fondées ? 4. Comment le loup essaie-t-il de justifier son crime ? 5. Quel est l'animal qui, dans cette fable, symbolise la force brutale ? 6. Quelle classe sociale l'agneau symbolise-t-il ? » (EDP, 1956 : 43)

Si pour les premières cinq questions la réponse est à chercher dans les vers de la fable, la dernière ne trouve aucun appui dans le texte de La Fontaine qui parle de « plus forts », mais

pas de classe sociale. Par une inférence facilement observable, la classe sociale en question est celle des opprimés, des moins forts, des pauvres.

#### **4.3.1. 2. L'implicite issu de l'image de la page**

Le rapport que nous prenons en considération est celui qui implique la présence du texte littéraire et de son auteur et leurs voisinages textuels. Par « image de la page » nous entendons tout simplement la mise en page du/des texte/s ainsi que les éléments qui sont placés autour de ce texte. À travers les pages du manuel, nous trouvons aussi une variété de documents iconographiques (images authentiques, dessins, schémas) qui facilitent la compréhension du contenu de la leçon, mais qui opèrent en même temps un parcours obligé pour le lecteur-élève et se placent ainsi sous l'angle de vue de l'intentionnalité du concepteur du manuel, soutenant un discours implicite. Ces documents iconographiques doivent être choisis en concordance avec le contenu de la leçon afin qu'ils puissent la résumer :

« D'un côté, l'auteur-écrivain fait un récit par le langage, c'est-à-dire par une succession de phrases liées entre elles par des mots de liaison, des signes de ponctuation qui en assurent le déroulement aussi bien temporel que spatial. L'auteur-illustrateur passe par le médium de l'image pour raconter une histoire » (Dupont-Escarpit, 1984 : 15).

Dans ce sens nous considérons que les éléments paratextuels visent à stimuler la curiosité des apprenants vers la découverte des textes et de l'apprentissage en autonomie : « la mise en pages, la typographie, en particulier, doit permettre à l'enfant lisant de *lever* le titre sans effort et de percevoir les autres données sans qu'elles interfèrent avec le titre qui est la donnée essentielle » (*ibidem.*).

En partant de la définition de Gérard Genette (1992 : 10) qui considère la paratextualité comme la relation que « le texte proprement dit entretient avec ce que l'on ne peut guère nommer que son paratexte : titre, sous-titre, intertitres ; préfaces, postfaces, avertissements, avant-propos, etc. ; notes marginales, infrapaginales, terminales ; épigraphes ; illustrations ; prière d'insérer, bande, jaquette, et bien d'autres types de signaux accessoires... », nous considérons que les petits morceaux de textes littéraires des manuels roumains de FLE sont étroitement liés aux éléments qui les entourent. Même si nous n'entrons pas dans les détails, nous travaillons avec deux concepts qui n'ont pas été utilisés dans ce travail, c'est-à-dire : périphrase et paratexte. Selon Gérard Genette (1987 : 234), le périphrase représente tout élément qui se trouve à l'intérieur du livre (préface, épigraphe, informations périphériques, etc.).

Dans le cadre de cette analyse, nous restreignons la zone du paratexte et faisons référence aux notices bio-bibliographique et aux petits résumés introduits par les auteurs secondaires, mais nous investiguons aussi les images qui accompagnent le fragment littéraire. De ce point de vue, ce sous-chapitre propose l'analyse des éléments paratextuels qui accompagnent les fragments littéraires des manuels de FLE qui forment notre corpus et leur fonction dans l'enseignement du français langue étrangère. Pour cela, nous choisissons les œuvres littéraires qui se retrouvent dans les trois catégories de manuels, c'est-à-dire les fragments extraits du roman *Les Misérables* (Victor Hugo) et de *Pierre Nozière* (Anatole France).

### *Les Misérables*, Victor Hugo

Dans le manuel de l'époque monarchique (IIIème, Gh. Mecu, 1943), les trois fragments littéraires extraits du roman *Les Misérables* sont insérés à la fin du manuel, dans les pages dédiées aux « lectures supplémentaires ». Aucun de ces trois fragments n'est accompagné d'éléments paratextuels.

À la différence du manuel de l'époque monarchique, le fragment qui se trouve dans le manuel de l'époque communiste (XIème, EDP, 1966) est précédé par deux images représentatives : la première représente la petite Cosette tenant un grand balai aux petits bras et la deuxième représente le portrait de l'auteur Victor Hugo. Cette image est liée à son tour à un périphrase introduit par le concepteur du manuel qui porte sur des informations sur la vie et l'œuvre de l'auteur.

Dans les manuels de l'époque actuelle qui sont plus riches du point de vue des fragments littéraires extraits de l'œuvre *Les Misérables*, le paratexte est bien spécifique pour chaque maison d'édition en question. Nous notons la présence de ces fragments dans des manuels appartenant à cinq maisons d'édition différentes : Editura Didactică și Pedagogică, Cavaliotti, Akademos Art, Humanitas Educațional et Sigma. Ainsi, le paratexte se manifeste différemment en fonction de ces maisons d'édition :

- Maison d'édition Didactică și Pedagogică : le fragment *Gavroche, le gamin de Paris* (IXème, EDP, 1991) est précédé par un périphrase (5 lignes) ayant comme rôle de résumer le fragment proposé. À la fin du fragment nous le concepteur du manuel insère le portrait de Victor Hugo (la même image qui apparaît dans le manuel de

l'époque communiste) accompagné par un petit texte qui porte sur sa vie et son œuvre ;

- Maison d'édition Cavaliotti : le premier dialogue (Vème, L1, CVL, 2005) est précédé par un périphrase (4 lignes) qui présente le contexte de l'action, alors que le deuxième fragment littéraire (VIIIème, L1, CVL, 2007) porte sur le portrait de Cosette et est accompagné par une petite gravure représentant Cosette.
- Maison d'édition Akademos Art : le petit fragment *La mort de Gavroche* (XIIème, AKD Art, 2007) est proposé comme exercice lexical. Aucun élément paratextuel ne l'accompagne ;
- Maison d'édition Humanitas Educațional : le fragment littéraire qui se trouve dans le manuel (XIème, L1, HUM. ED., 2008) porte sur le portrait de Cosette et n'est accompagné par aucun élément paratextuel ;
- Maison d'édition Sigma : le fragment littéraire présent dans le manuel (IXème, SIGMA, 1999) est précédé par un court périphrase (7 lignes) qui offre des informations générales sur le roman *Les Misérables*. C'est pour la première fois que ce fragment est accompagné par une image représentant le livre *Les Misérables*. À la fin du fragment nous trouvons des informations sur la vie et l'œuvre de Victor Hugo.

*Pierre Nozière*, Anatole France

Dans le manuel de l'époque monarchique (IVème secondaire, SOCEC&Comp., 1924), nous trouvons deux fragments littéraires extraits de *Pierre Nozière*, d'Anatole France. Le premier illustre la *Vie de Paris. La Seine et la rive gauche* et toute la page qui suit ce fragment est représentée par une image de Paris traversé par la Seine. Le deuxième fragment *La bénédiction d'un bateau* est suivi par une image illustrant les *Fillets de pêche sur la côte de Dieppe, à l'Ouest de Saint-Valery-sur-Somme*.

Le fragment littéraire *À travers les champs* du manuel de l'époque communiste (IIIème année, EDP, 1989) et *L'école* du manuel de l'époque démocratique (Vème, L1, CVL, 2005) ne sont accompagnés d'aucun élément paratextuel.

Quelques précisions trouvent bien leur place après la courte présentation de ces deux exemples. Les éléments paratextuels jouent un rôle important dans l'organisation des manuels roumains de FLE. Prenons comme premier exemple d'analyse les manuels des époques antérieures (monarchique et communiste) qui étaient conçus d'une manière très simple et

facile à suivre : chaque leçon s'ouvre par un texte (littéraire ou non littéraire). Les deux pages qui suivent proposent le travail des aspects lexicaux et grammaticaux.

Pour ce qui est des manuels actuels de FLE, leur structure est bien différente et s'organise par des unités d'apprentissage centrées sur :

Le travail autour des textes (littéraires ou non littéraires) *une double page « au cœur du sujet »*

- Le vocabulaire : *La double page à dominante vocabulaire*
- La grammaire : *Les deux pages à dominante grammaire*
- Les aspects de civilisation : *Les pages à dominante civilisation*

Du point de vue des images, les manuels appartenant à l'époque démocratique se remarquent par une grande variété d'images, de « chapeaux » aux contenus informatifs et de couleurs, alors que, dans les manuels d'autrefois (ceux de l'époque monarchique et époque communiste), il n'y a aucune image colorée. De temps en temps, les intitulés des rubriques apparaissaient en rouge.

Les manuels de l'époque démocratique optent pour une image qui établit un rapport de proximité avec le contenu du fragment littéraire choisi, alors que dans les manuels de l'époque monarchique et ceux de l'époque communiste, l'image choisie illustre le plus souvent l'auteur du fragment littéraire en question. Pour aller plus loin, nous considérons qu'il s'agit d'une sorte d'opposition dans le choix des images, car d'une part nous remarquons une image concrète (dans les manuels de l'époque monarchique et ceux de l'époque communiste) qui vise le portrait d'une personne réelle (l'écrivain de l'œuvre) et d'autre part une image abstraite (dans les manuels de l'époque communiste et ceux de l'époque démocratique) qui porte sur la représentation d'un événement (l'action du fragment littéraire).

En ce qui concerne le périphrase, nous observons que dans les manuels d'autrefois, chaque fragment d'œuvre littéraire était précédé ou postposé d'un périphrase présentant des dates bio-bibliographiques de l'auteur de l'œuvre ainsi que des repères qui le situaient dans le temps et dans l'espace, alors que les manuels actuels ce type de périphrases est presque inexistant, car il accomplit un autre rôle, c'est-à-dire celui de résumer le fragment en question. Ainsi, nous distinguons deux types de périphrases : dans le premier cas (dans le manuel d'autrefois), le périphrase a le rôle de donner des informations concernant la vie et

l'œuvre de l'auteur, pendant que, dans le second cas (dans le manuel actuel), le périphrase résume le fragment en question.

### 4.3.2. Implicite/explicite (politique) dans les textes littéraires des manuels roumains de FLE

Même si elles appartiennent à deux domaines d'activité tout à fait différents, la politique et la littérature s'imbriquent dans un grand nombre de textes littéraires des manuels roumains de FLE. Sur le plan conceptuel, nous avons à faire d'une part avec un écrivain engagé et d'autre part avec un concepteur de manuel engagé lui aussi (déclaré ou non) dans la politique et les événements politiques de son temps. L'engagement de l'écrivain est distinguable dans ce qu'il dit et ce qu'il a comme thème, comme sujet de ses écrits, l'engagement du concepteur se décèle difficilement, dans le choix des thèmes et des propos tenus sur ces thèmes.

#### 4.3.2.1. L'écrivain engagé

Tout écrivain, en tant que citoyen, peut avoir une certaine conviction et peut partager dans ses œuvres d'une manière implicite ou pas, sa façon de concevoir la société dans laquelle il vit. Militant pour ou contre une idée politique dans son œuvre, l'écrivain peut créer une liaison entre le produit littéraire et la politique d'un pays dans le contexte de la littérature. Dans cette optique, il est clair que tout morceau littéraire des manuels roumains de FLE, étant inséré par le concepteur du manuel comme un « modèle » de la langue et de la culture française, a une influence importante sur la formation des apprenants en tant que membres de la société. L'influence politique dans la conception d'une œuvre ne vise que son écrivain, mais aussi ses lecteurs. Ainsi, l'écrivain est le responsable de l'œuvre qu'il écrit alors que le lecteur représente le destinataire de son œuvre. Dans ce cadre, l'écrivain, l'œuvre et le lecteur vont être influencés par le contexte idéologique dans lequel vit l'écrivain. Afin de mieux illustrer cet aspect, nous proposons le schéma ci-dessous :

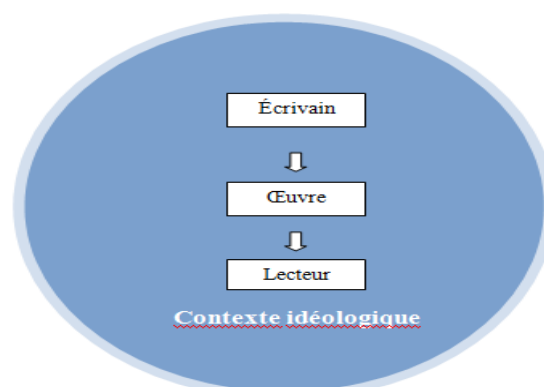


Figure 4. L'influence du contexte idéologique



Pour avancer, il faut aborder la notion d'« engagement » qui, selon le dictionnaire en ligne du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, est défini ainsi :

« Acte ou attitude de l'intellectuel, de l'artiste qui, prenant conscience de son appartenance à la société et au monde de son temps, renonce à une position de simple spectateur et met sa pensée ou son art au service d'une cause<sup>150</sup> ».

Dans ce sens nous considérons que par son positionnement, un écrivain peut influencer la pensée de ses lecteurs par rapport à un tel sujet politique, moral ou social.

Jean-Paul Sartre définit également l'écrivain engagé :

« je dirai qu'un écrivain est engagé lorsqu'il tâche à prendre la conscience la plus lucide et la plus entière d'être embarqué, c'est-à-dire lorsqu'il fait passer pour lui et pour les autres l'engagement de la spontanéité immédiate au réfléchi » (Sartre, 1948 : 25).

Même si la plupart des écrivains analysés ont vécu pendant la période communiste, ils n'ont pas été tous membres du Parti Communiste ou des écrivains engagés. Toutefois, ils ont bien compris la nécessité de s'adresser aux gens par le biais de leurs œuvres et c'est ce que Sartre pense sur le rôle de l'écrivain engagé.

« Une politique de la littérature consiste donc en l'explicitation des fonctions spécifiques de la littérature, la défense de ses valeurs et de ses intérêts propres, l'affirmation de l'autorité sociale dont elle jouit ou prétend jouir » (Hamel, 2014 : 14) et par conséquent, cela représente la manière dans laquelle une œuvre littéraire agit dans une société et quel impact peut-elle avoir sur la formation des citoyens. Cet aspect nous conduit à considérer avec Jean-François Hamel que

« les divergences entre les politiques de la littérature portent tour à tour sur l'autorité de l'écrivain, le statut du lecteur, les propriétés du langage, la nature de la référence, ainsi que sur la relation que la littérature peut ou doit entretenir à la société et à l'histoire, conformément aux représentations politiques des acteurs » (*ibidem*. p.16)

En effet, un texte littéraire n'est qu'une simple représentation de la vie, mais il se réalise par des interprétations concrètes des aspects du monde. Ainsi, l'œuvre indique le moyen de l'écrivain de communiquer avec l'*Autre* et de partager ses idées, ses convictions, les réalités de son époque, peut-être.

---

<sup>150</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/engagement>, page consultée le 15.11.2019.

#### 4.3.2.2. Le concepteur de manuels, une personne qui sert une cause

Pour ce qui est des textes littéraires des manuels roumains de FLE, nous observons que les concepteurs de ces outils, en tant qu'utilisateurs de la langue étrangère eux-mêmes, interviennent dans la version originale du fragment littéraire qu'ils choisissent en mettant l'accent sur un certain aspect social, moral ou politique. Le grand mérite de la littérature consiste en ce qu'elle suscite : l'imagination qui fait que tout lecteur devient en quelque sorte le témoin de la réalité vécue/évoquée par l'écrivain.

En partant de l'affirmation d'Italo Calvino (2003 : 317), « la littérature est un des instruments de conscience de soi d'une société », nous analysons de cette nouvelle perspective les textes littéraires des trois catégories de manuels choisies comme corpus.

Vu en tant que témoin, tout morceau extrait d'une œuvre littéraire présente dans une certaine mesure des réalités éloignées qui ont été marquées d'une manière plus ou moins évidente par le pouvoir politique. Les textes soumis à l'analyse comportent principalement des aspects de civilisation et de la culture de la France.

Chaque période historique visée est marquée par un événement historique important. La première époque étudiée, celle monarchique finit en 1947 quand les communistes obligent le roi Mihai Ier à abdiquer. C'est le moment qui marque la proclamation de la République populaire roumaine et qui après le mort de Gheorghe Gheorghiu-Dej (1965) se transforme, sous la direction de Nicolae Ceaușescu en *République Socialiste de Roumanie*. La fin du régime communiste est marquée par la Révolution et la condamnation à mort du chef de l'État et de sa femme. Après 1989, la Roumanie devient un État démocratique.

Sur le plan mondial, le contexte roumain est bouleversé par les deux Guerres Mondiales qui ont mis l'empreinte sur de nombreux domaines d'activité ainsi que sur l'enseignement roumain en touchant même la conception des manuels roumains de FLE. Les écrivains qui se retrouvent dans les manuels analysés, « membres du Parti communiste, du simple militant au cadre, comprennent très tôt la nécessité de s'adresser aux enfants, non seulement par le biais du documentaire ou du témoignage, mais aussi, et surtout, par celui de la fiction » (Levêque, 2011 : en ligne). Ce phénomène est observable surtout dans les manuels de l'époque communiste par la présence des textes littéraires dont les thèmes centraux sont le patriotisme du peuple et l'amour et le dévouement envers le Parti au pouvoir. Par conséquent, le choix d'un tel ou tel morceau littéraire dépend le plus souvent du niveau d'un public

hétérogène et des aspects culturels à illustrer afin qu'il soit utile à l'enseignement/apprentissage du FLE.

Afin de pouvoir observer les caractéristiques thématiques des textes littéraires des manuels roumains de FLE, nous proposons une analyse des textes que nous considérons, sur la base de leur contenu et en vertu des pratiques didactiques qu'ils suggèrent, avoir été choisis pour des raisons politiques dans les manuels qui forment notre corpus. Cette analyse sera réalisée par la mise en parallèles des trois périodes historiques envisagées : l'époque monarchique, l'époque communiste et l'époque démocratique.

#### **4.3.2.2.1. Lors de l'époque monarchique — un implicite informulé**

Dans les manuels de l'époque monarchique, l'influence politique n'est pas si évidente puisque nous nous référons à une époque où la langue française avait un statut privilégié par rapport aux autres langues étrangères enseignées dans les écoles roumaines. Ainsi, dans les manuels analysés, nous ne trouvons que trois textes littéraires qui portent sur le thème du patriotisme.

Le premier texte littéraire *La Marseillaise* se trouve dans le manuel (IV<sup>ème</sup> année de français, Ed. SOCEC&Comp., 1924, p. 206) ayant le rôle de « lecture supplémentaire ». L'auteur secondaire choisit de garder la première et la dernière strophe de l'hymne alors que la dernière partie « Couplet des enfants » est insérée entre les deux strophes. Ce chant patriotique qui représente l'hymne de la France est marqué par des incitations à la Guerre et aux luttes pour la Patrie qui sont illustrées par des constructions impératives<sup>151</sup>.

Dans le manuel (III<sup>ème</sup> année de français, Ed. Nat. Gh. Mecu, 1943, p.5 et p.6), deux textes littéraires ouvrent la première leçon : *La Patrie*, Ernest Bersot et *Aux morts pour la patrie*, Victor Hugo. Les deux ont un très fort impact sur la formation des apprenants tout en tenant compte que les idées promues expriment l'amour pour la patrie. Il faut constater que dans le premier fragment littéraire (*La Patrie*, Ernest Bersot, p. 5), la patrie, dans laquelle l'auteur voit la famille, prend son sens dans un discours par accumulation : « Si la moindre partie est blessée, tout souffre comme moi », « C'est partout un seul corps, une seule âme... », « Cela, mes chers enfants, c'est la grande famille, c'est *La Patrie* ».

En ce qui concerne le deuxième hymne *Aux morts pour la Patrie* (Victor Hugo),

---

<sup>151</sup> « Allons enfants de la Patrie », « Aux armes ! Citoyens, formez vos bataillons », « Que tes ennemis expirants voient ton triomphe et notre gloire ».

l'auteur secondaire ne choisit que le refrain<sup>152</sup> et il remplace le nom propre « France » par le nom « Patrie » considérant que ces vers sont valables pour le peuple appartenant à n'importe quel pays. L'idée du sacrifice pour la patrie est suggérée dans le deuxième vers « Gloire à ceux qui sont morts pour elle » où la mort provoque l'admiration du peuple.

Dans ces deux manuels appartenant à l'époque monarchique, nous remarquons que le thème du patriotisme se manifeste surtout dans des discours lyriques, plus précisément dans des hymnes patriotiques, qui ont ceci de particulier : le discours est marqué par de fortes incitations qui, à leur tour, sont exprimées par des constructions impératives incitant à la lutte contre l'ennemi.

#### **4.3.2.2.2. Les manuels de l'époque communiste théorisation implicite/explicite des principes de la gauche politique**

Fortement influencé par le pouvoir politique, le contenu des manuels roumains de FLE de l'époque communiste semble suivre les directives précises des décideurs politiques ayant comme but principal la formation et l'éducation de jeunes apprenants. La manière de transmettre des messages (implicites ou explicite) se réalise à l'aide du contenu des textes (non) littéraires. Une première facette de l'implicite semble être observée dans le fait qu'un texte n'est pas choisi de manière aléatoire. Les exemples suivants soutiennent cet argument.

Un premier manuel analysé, celui pour la Xème (EDP, 1956) propose six textes littéraires dont quatre sont proposés comme textes principaux et deux comme lecture supplémentaire. Le premier fragment est extrait du conte philosophique *Candide*, de Voltaire, ayant comme titre *La vie d'un esclave de couleur* et illustrant le mal traitement vécu par un nègre. Connu pour sa lutte contre les injustices et les abus des classes possédants, Voltaire peint dans ce petit morceau littéraire l'image d'un travailleur de couleur, privés de droits « n'ayant plus que la moitié de son habit, c'est-à-dire un caleçon de toile bleue » qui rencontre Candide dans la rue. L'homme est frappé par l'état du nègre qu'il manquait la main droite et la jambe gauche et le demande ce qui s'est passé. Le nègre lui répond : « On nous donne un caleçon de toile, pour tout vêtement, deux fois l'année. Quand nous travaillons aux sucreries et que la meule nous attrape le doigt, on nous coupe la main ; quand nous voulons nous enfuir, on nous coupe la jambe ; je me suis trouvé dans les deux cas ». Le message est sans équivoque : la puissance des classes possédantes est telle qu'elles traitent les gens

---

<sup>152</sup> Gloire à notre France éternelle !/Gloire à ceux qui sont morts pour elle !/Aux martyrs ! Aux vaillants ! Aux forts !/À ceux qu'enflamme leur exemple,/Qui veulent place dans le temple,/Et qui mourront comme ils sont morts !

pauvres comme des instruments de travail, des individus qui ne se réjouissent d'aucun droit et qui sont punis à tout moment pour le moindre non-respect des ordres.

Le deuxième fragment analysé est extrait d'un texte de Romain Rolland qui porte sur *La jeunesse soviétique* et qui a été publié « Pour le XIXème anniversaire de la Révolution Socialiste d'Octobre ». Même si les Roumains ont d'abord lutté à côté de l'Allemagne nazie contre L'Armée Rouge, les choses ont changé et la Roumanie a été occupée en 1940 par L'Union soviétique, arrivée ici en tant qu'allié de guerre. Toutefois, en 1958, la Roumanie et l'URSS signent un accord prévoyant le retrait des troupes soviétiques du territoire roumain. Cet événement marque une impulsion pour l'amitié franco-roumaine. Pour contextualiser encore plus, il faut dire qu'associée à la tradition francophone du pays et à la sympathie sans réserve vis-à-vis de la France (et de sa langue, car à l'époque le français était rapporté primordialement à la France), cette impulsion est en fait un retour aux traditions culturelles. En tout cas, si l'on se tient aux témoignages des enseignants roumains de FLE (voir les annexes) ce retour est timide et non sans un poids considérable d'effet politique. En ce qui concerne le fragment choisi, il se présente sous la forme d'une preuve d'admiration envers la jeunesse soviétique :

« Ce qui me frappe le plus dans la jeunesse soviétique, c'est son admirable activité, son intérêt à l'édification de l'URSS et du monde. Nulle part le sens de la solidarité humaine, de l'égalité de race et de peuple n'est plus naturel qu'en URSS. Le Nègre et le Chinois, le Français et l'Allemand sont aussi proches du jeune homme soviétique que le Russe ou tout autre membre de la grande communauté qui réunit cent peuples divers » (EDP, 1956 : 81).

Chaque ligne de ce texte semble un éloge pour la jeunesse soviétique qui reconnaît bien ses défauts, mais qui lutte pour les améliorer : « Certes, les jeunes gens de l'URSS ont, comme tous les autres, des défauts. Mais ils luttent contre ces défauts. Ils veulent devenir plus instruits, plus énergiques et meilleurs. » La dernière ligne du texte illustre deux aspects très importants pour un bon fonctionnement, la camaraderie et la fidélité : « Ils ont un sens profond de la camaraderie, de la fidélité ».

Déclarant son inspiration comme issue de la force du Parti Communiste, dans son poème *Du poète à son parti*, Louis Aragon lance un cri de lutte pour stimuler le peuple français afin qu'ils regagnent leur liberté. Il doit toute son admiration à son Parti et par les vers de son poème il adresse ses remerciements : « Mon parti m'a rendu mes yeux et ma mémoire »/« Mon parti m'a rendu le sens de l'épopée »/« Mon parti m'a rendu les couleurs de la France »/« Mon parti mon parti merci de tes leçons ». Ces vers représentent un véritable exemple d'admiration manifesté par un citoyen pour son Parti, exemple qui doit être suivi par

le peuple roumain par rapport au Parti Communiste Roumain. Le discours peut être transféré facilement dans le contexte roumain pour devenir un exemple à suivre. Même plus, comme venant de la part d'un poète étranger, vivant dans un pays du Bloc occidental, le discours légitime celui du Parti Roumain.

Ce qu'ils ont de ressemblant ces deux textes, c'est au niveau du discours tenu et surtout du positionnement de l'émetteur de ce discours : admirateur d'un segment idéologique. Encore plus, les deux textes sont construits sur la base d'une confiance de l'effet que cette idéologie a eu sur eux et sur l'environnement. C'est ainsi que nous interprétons le filon d'inspiration qui a sensibilisé les concepteurs des manuels de l'époque. Ont-ils été sincères dans ce choix ou celui-ci est le résultat d'une action de force ?

Le texte *La conversion de Ion Grecea*, d'Henri Barbusse représente un modèle pour la reformulation de la pensée des gens. Devenant soldat de la marine, pendant la Guerre, Grecea reçoit un paquet de feuilles qu'il doit distribuer à ses camarades. N'ayant pas lu le message<sup>153</sup> qui se trouvait sur ces feuilles-là, il finit par être battu, torturé.

Le texte met en évidence dans un premier temps les principes de l'URSS ainsi que celles du Parti Communiste Roumain et dans un second temps le mal traitement vécu par un homme qui s'est mis par hasard dans cette situation difficile étant considéré comme un traître par les partisans du Parti Communiste. Finalement, devant le juge, il raconte cette histoire et accepte la « conversion » en tant partisan du Parti Communiste :

« Chaque fils du peuple roumain, chaque paysan et ouvrier, chaque soldat et chaque manuel, tous ceux qui travaillent honnêtement, doivent entrer ensemble dans le Parti Communiste Roumain, abatte les vampires et annoncer le nouveau régime populaire ! » (EDP, 1956 : 98)

En ce qui concerne les textes littéraires proposés comme « lectures supplémentaires », le premier est extrait de l'hymne des Français *La Marseillaise*. Comme dans le manuel (IVème année de français, SOCEC&Comp., 1924) de l'époque monarchique, l'auteur secondaire garde la première et la dernière strophe de l'hymne alors que la dernière partie « Couplet des enfants » est insérée entre ces deux strophes. L'hymne est suivi par un extrait de « L'histoire de la Révolution française », de Jules Michelet qui a comme rôle d'éclaircir des racines de *La Marseillaise* : « Il est chanté des Marseillais, à l'assaut des Tuileries, il brise le trône au 10 août. On l'appelle La Marseillaise ».

---

<sup>153</sup> Frères, soldats de la marine ! Frères ouvriers qui êtes sous l'uniforme, ne tirez pas sur vos frères de l'Armée Rouge, si les boyards roumains vous envoient vous battre contre la Russie des Soviets, car cette Russie est l'unique État prolétarien qui existe dans le monde entier ! »

Finalement, le dernier texte littéraire analysé a comme sujet principal l'URSS. Ami fidèle de l'Union soviétique, dans son poème *L'URSS seule promesse*, Paul Éluard transmet une forte incitation au peuple afin de l'encourager à soutenir l'URSS : « L'URSS pour elle et pour nous veut la paix »/« Frères, l'URSS est le seul chemin libre/Par où nous passerons pour atteindre à la paix ». Chaque vers représente l'éloge de l'écrivain adressé à l'URSS.

Le manuel pour la IX<sup>ème</sup> (EDP, 1961) propose pour sa première leçon l'*Hymne*, de Marcel Breslaşu, (écrivain roumain d'origine juive) et adapté par Henri Bassis. La manière dans laquelle est construit l'hymne ressemble à une incitation qui est adressée dans un premier temps aux parents<sup>154</sup> des apprenants étant considérés comme les responsables de l'éducation de leurs enfants et dans deuxième temps à leurs « maîtres<sup>155</sup> ». Le mot clé de l'hymne est la « Paix », considérée l'une des valeurs essentielles dans la formation des jeunes.

Un petit fragment non littéraire, *La Commune de Paris*, qui ouvre la sixième leçon, est suivi par la chanson *L'Internationale*, l'un des plus connus chants socialiste, écrit par l'un des membres de la Commune de Paris—Eugène Pottier. L'auteur secondaire choisit le Couplet 1 et 6 et le refrain. Ces deux strophes représentent de fortes incitations à la lutte où le principal encouragement est marqué par l'interjection « Debout ! » qui est adressée aux ouvriers, paysans, et « au grand parti des travailleurs ». La forme explicite (l'adressabilité aux travailleurs) se combine avec un implicite subtil : le Parti communiste roumain de cette époque ne cessait pas de se présenter comme le « parti des travailleurs ». Le syntagme, bien enraciné dans la conscience des Roumains se trouve ainsi en rapport avec une situation de la France des Communards, ce qui induit l'idée non seulement de l'ancienneté de l'idée (les travailleurs sont un grand parti), mais de la valeur — ce groupe de personnes constitue en France, une force. Par les vers du refrain, l'auteur demande un ultime effort de la part des participants à la lutte « C'est la lutte finale/Groupons-nous et demain,/L'Internationale/Sera le genre humain ». Le dernier vers du couplet 6 « Le soleil brillera toujours » suggère l'optimisme manifesté par rapport au dénouement de la lutte. Le questionnaire qui suit les deux textes porte également sur les points essentiels de ceux-ci : l'instauration et l'importance de la Commune de Paris et l'idée centrale de l'Internationale. Le discours visiblement injonctif suit son parcours programmé : l'association des verbes à l'impératif lui donne la force et l'effet voulus.

---

<sup>154</sup> « O mères,/Faites que vos enfants/[...]/Apprennent le mot Paix » ; « Hommes [...] Plantez haut le mot Paix ».

<sup>155</sup> « Et vous, les maîtres,/Faites que vos enfants,/Avec le mot justice,/Avec le mot conscience,/Epèlent le mot Paix ».

La seizième leçon est ouverte par le poème *Du poète à son parti*, écrit par Louis Aragon. Ce poème est suivi d'un questionnaire qui insiste plutôt sur le décodage du message politique que sur celui poétique : « Relevez les vers qui montrent que c'est le Parti Communiste Français qui a dirigé le poète dans la voie du réalisme socialiste ? », « Comment Louis Aragon a-t-il contribué à la libération du peuple français sous la botte nazie ? » et « Qu'est-ce que les poésies actuelles d'Aragon représentent pour le peuple travailleur français ? ».

Les quatorze pages dédiées aux « lectures supplémentaires » insérées à la fin du manuel contiennent un mélange de textes littéraires et non littéraires ayant le rôle de faire connaître les réalités politiques roumaines et françaises par la mise en parallèle de ces deux pays. L'idée générale est d'égalité entre les valeurs de ces deux pays ou même de montrer, par le moyen de la comparaison que la situation de la Roumanie est meilleure : le texte « Le soleil brille sur la Roumanie », d'Arturo Matte Alessandri (journaliste chilien) porte sur les activités culturelles roumaines menées à contribuer à la réduction de l'alphabétisme et à la fondation d'institution d'enseignement supérieur, alors que, dans « La France d'aujourd'hui », l'académicien roumain Mihail Ralea (spécialiste en sciences sociales et surtout homme politique) relève deux aspects contradictoires de la culture française, reflet de la lutte entre la bourgeoisie réactionnaire et le prolétariat révolutionnaire qui groupe autour de lui des intellectuels.

En ce qui concerne les textes littéraires proposés comme « lectures supplémentaires », le premier texte à analyser est extrait de *La Marseillaise*, d'où l'auteur secondaire choisit la première et la sixième strophe, ainsi que le refrain. Comme déjà mentionné dans les analyses précédentes, cet hymne représente une forte incitation à la lutte afin d'obtenir la liberté du peuple.

Le deuxième poème *La Patrie* appartient à Miha Dragomir, qui peint dans ses vers l'image du soldat roumain pendant la Guerre antisoviétique et les réalités sociales de son temps. Comme le titre l'évoque, le thème central de ce poème est le patriotisme. Les vers ludiques du poème transposent ses souvenirs d'enfance « Le premier chant que me chanta ma mère »/[...] « Les contes merveilleux de la première enfance » et finit par une strophe<sup>156</sup> dédiée à son pays où la « République roumaine » représente sa Patrie.

---

<sup>156</sup> O République aimée, arbre aux fruits merveilleux  
Tu es en toute chose, tu es en tout lieu  
Et c'est toi que je chante et que je glorifie,  
O République, ma Patrie.



Le poème *Bucarest, cité vaste comme l'amour* est écrit après sa visite en Roumanie , par un poète grec , membre du Parti Communiste Grec—Jannis Ritsos . Le poème est comme une ode adressée à la capitale de la Roumanie— Bucarest où le poète exprime toute son admiration : Bucarest, ô cité vaste comme l'amour »/« ô toi, ville profonde autant que le Silence »/« Je t'aime, ô Bucarest ! Et mon âme d'Hellène ». Sans faire référence à d'autres créations du poète, il faut remarquer la tonalité grave du discours, les vocatifs sonores, la deuxième personne utilisée comme marque complice non seulement pour l'expression des sentiments que pour la captation du lecteur.

Même si ce manuel a été utilisé dans les écoles roumaines en pleine période communiste (l'année 1961), le dernier poème analysé exprime le besoin du changement du système politique et la pensée du peuple par la « démocratie » : *Hymne de la jeunesse démocratique*. Cet hymne s'adresse aux « frères du vaste monde » qui sont invités cette fois-ci à « lutter pour le bonheur » et pour leur paix « Nos chers morts, de leur tombe »/« Nous conjurent de tous nous unir »/« Contre la guerre affreuse »/« Pour une paix heureuse ». Ainsi, l'idée de la Guerre doit disparaître pour toujours : « Nous portons le drapeau du bonheur »/« Pour que jamais la Guerre ne ravage la Terre ».

Le manuel pour la Xème (EDP, 1964) propose quatre textes littéraires insérés comme textes principaux d'une leçon. Le premier fragment littéraire est extrait du poème *L'expiation (Les Châtiments)*, de Victor Hugo. Toutefois, l'auteur secondaire remplace le titre original *L'expiation* par *La retraite de Russie*, étant considéré comme plus représentatif pour le fragment choisi qui vise les premiers 16 vers du poème. Dans ce poème, l'auteur présente d'une manière négative le régime impérial de Napoléon III et les violences contre le peuple français. Napoléon et son armée décident d'envahir la Russie. Très patriotes et courageux, les Russes ont un seul but : de vaincre ou de mourir. Après cette bataille sanglante, à cause des conditions météo défavorables : « Il neigeait/[...] Boulets, mitraille, obus, mêlés aux flocons blancs,/Pleuvait », Napoléon est obligé d'ordonner la retraite. Le fragment peint donc l'image désolante de la Guerre et des soldats français et russes qui peuvent perdre leur vie à tout moment, mais qui sont dirigés par un seul but : protéger leur patrie et lutter pour elle. Ainsi, toutes les difficultés (le froid, le manque de vivres, etc.) doivent être dépassées afin d'atteindre leur but : la liberté.

Le fragment littéraire *La Guerre* est extrait du roman *Le maître d'école*, de Pierre Gamarra. Après avoir assisté à une dispute entre deux de ses élèves (Alphonse Fougarol et Jean-Marie Bernat), le maître demande plus d'informations concernant cet incident. Alphonse

est celui qui prend la parole et affirme qu'ils jouaient à la guerre. Connaissant très bien les conséquences de la guerre, car il avait participé à la Première Guerre Mondiale, le maître explique à ses deux élèves ce que signifie la guerre<sup>157</sup>. Par ces mots, nous remarquons le cri de désespérément marqué la subjectivité et la douleur du maître qui a vu mourir son camarade à côté lui pendant la Première Guerre Mondiale. Le fragment finit par la même idée rejetant le concept de la guerre : « Non, non, il ne faut pas jouer à la guerre ni au soldat ni jouer avec des armes. C'est horrible ».

Le fragment *La dernière classe* extrait du *Contes du lundi*, d'Alphonse Daudet met en évidence le patriotisme du maître qui pendant sa dernière classe de français a le courage d'écrire au tableau—même si l'enseignement du français a été interdit dans les écoles d'Alsace et Lorraine après l'annexion de ce pays—« Vive la France ! ». Pendant sa dernière classe de français en tant qu'enseignant, il choisit de parler à ses élèves de l'importance de la langue et de la culture française : « Alors le maître se mit à nous parler de la langue française, disant qu'il fallait la garder entre nous et ne jamais l'oublier ». Cette dernière classe de français est vue à travers les yeux d'un petit enfant alsacien qui exprime son regrette par rapport à cet événement : « Ma dernière leçon de français ! Comme je regrettais maintenant le temps perdu, les classes manquées ! ».

La fin du fragment est marquée par l'émotion du maître qui n'aboutit plus à terminer sa phrase : « Mes amis, dit-il, mes amis, je..., je... », mais qui finit sa classe en écrivant au tableau « le plus gros qu'il put : *Vive la France !* ». En analysant ce petit fragment littéraire, nous considérons qu'il représente un véritable exemple qui met en lumière le fait que c'est la politique qui domine les domaines d'activité d'une société tout en considérant que par l'annexion de l'Alsace et de la Lorraine, les Prussiens ont imposé l'enseignement de l'allemand dans les écoles du pays et ont interdit celui du français.

Le dernier texte littéraire à analyser est extrait de la chanson *L'Internationale*, d'Eugène Pottier. Même si nous faisons référence à deux concepteurs de manuels distincts, nous remarquons que l'auteur secondaire choisit le Couplet 1 et 6 et le refrain, comme dans le cas du manuel pour la IXème (EDP, 1961). Les deux strophes sont marquées par de fortes incitations exprimées surtout par l'interjection « Debout ! » adressée aux travailleurs du pays. Le refrain se présente sous la forme d'une dernière incitation : « C'est la lutte

---

<sup>157</sup> « Il ne faut pas jouer à la guerre. La guerre est une chose horrible. Ce n'est pas un jeu. Une chose horrible, mes enfants, écoutez-moi bien. Des millions d'hommes viennent de mourir, des millions, vous m'entendez ? ».

finale/Groupons-nous et demain, /L'Internationale/Sera le genre humain ». C'est ainsi le désir de la liberté qui gouverne les vers de ce chant socialiste.

Dans le manuel pour la Xème (EDP, 1966), nous analysons deux poèmes qui ouvrent la vingt-deuxième leçon et la vingt-septième, le fragment littéraire qui ouvre la trentième leçon et une poésie proposée comme « lecture supplémentaire ».

Le premier poème a comme personnage central l'un des symboles de la France, c'est-à-dire Jeanne d'Arc. Ce chant *Les adieux de Jeanne d'Arc à la Meuse*, de Charles Péguy illustre le moment où elle décide de quitter son lieu de naissance afin d'obtenir la libération de son peuple du joug britannique. Comme le titre le mentionne, il s'agit donc d'un chant d'adieu adressé par Jeanne d'Arc à la Meuse et à tous les endroits de son enfance : « Adieu, Meuse endormeuse et douce à mon enfance [...] ». Même au prix de sa vie, elle accomplit sa mission et finalement, elle meurt brûlée à l'âge de 19 ans. Par son acte de courage, elle redonne à ses contemporains le sens du patriotisme et leur liberté.

Le deuxième poème, *Le dormeur du val*, d'Arthur Rimbaud fait voir à ses lecteurs le tableau de la mort d'un jeune soldat au champ de la bataille. Toutefois, les actions qui impliquent la guerre ne sont pas présentes dans ce poème qui porte surtout sur ses conséquences. Même s'il s'agit d'un aspect terrible, la mort d'un soldat, le poème s'embellit par la description de la nature. Afin d'atténuer les effets tragiques de celui-ci, nous observons le remplacement du verbe « mourir » par le verbe « dormir » : « Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue, [...] Dort ; [...] il dort souriant comme souriait un enfant malade ». Un autre aspect vise l'équilibre qui s'établit entre les quatre strophes du poème : deux illustrant d'une manière féérique la nature et les autres deux strophes l'image du soldat qui semble dormir au sein de la nature.

Le fragment littéraire *Il ne faut pas jouer à la guerre*, extrait du roman *Le maître d'école*, de Pierre Gamarra correspond au fragment littéraire déjà analysé du manuel pour la Xème (EDP 1964). Comme nous l'avons précisé, l'idée centrale de ce fragment littéraire est liée aux conséquences terribles de la guerre que le maître les présente suite à une dispute entre ses élèves : « Il ne faut pas jouer à la guerre. La guerre est une chose horrible. Ce n'est pas un jeu. Une chose horrible, mes enfants, écoutez-moi bien ».

Finalement, deux strophes de la poésie de Paul Éluard qui rend hommage à Gabriel Péri sont placées à la fin de ce manuel en tant que « lecture supplémentaire ». Le personnage principal de la poésie, Gabriel Péri a été un militant communiste français qui a fini étant fusillé par les nazis. Par cet acte patriotique, il est resté comme un héros dans l'histoire des

Français, car il a sacrifié sa vie au bénéfice de sa patrie et un personnage qui a inspiré les vers de Louis Aragon et Paul Éluard. La première strophe est marquée par une structure basée sur anaphore : « Un homme est mort » (qui ouvre la poésie, mais qui s’y répète encore deux fois). Même si cette poésie semble adressée à un quelconque homme qui est mort, elle représente un véritable hommage adressé à Gabriel Péri qui a lutté pour la liberté de sa patrie.

Le manuel pour la XI<sup>ème</sup> (EDP, 1966) est structuré par des courants littéraires. Chaque chapitre s’ouvre par un courant littéraire et une ou plusieurs œuvres qui sont représentatives pour le courant en question.

En ce qui concerne les textes littéraires à caractère politique, nous en trouvons trois<sup>158</sup> qui ont été déjà analysés ci-dessus. Ils illustrent l’image du soldat mort au champ de bataille (*Le dormeur du val*, Arthur Rimbaud), l’homme emblématique qui choisit de mourir pour sa patrie (*Gabriel Péri*, Paul Éluard) et l’éloge manifesté par le poète face au parti communiste considéré le meilleur (*Du poète à son parti*, Louis Aragon).

Le poème proposé comme « lecture supplémentaire », *Après la bataille*, de Victor Hugo, montre le courage du père de l’auteur pendant la Guerre d’Espagne. Tout ce récit tourne autour de ce personnage emblématique qui s’engage à la lutte devenant ainsi le héros de son fils. Même s’il semble plutôt un poème d’admiration pour son père, nous trouvons également les marques terrifiantes de la guerre : « Le champ couvert de morts », « un Espagnol [...] qui se trainait sanglant sur le bord de la route ».

Les cinq textes littéraires à analyser qui se trouvent dans le manuel pour la IX<sup>ème</sup> (EDP, 1968) ont comme sujet central la guerre et la liberté.

Le premier d’entre eux *Sur une barricade*, de Victor Hugo se remarque par l’expression du courage d’un enfant de douze ans, Thiébaud, qui luttait à côté des Communards. Attrapé par les versaillais, il promet de revenir après avoir rapporté une montre à sa mère. Même s’ils ont cru que l’enfant ne reviendrait plus, Thiébaud est revenu à la surprise des soldats versaillais. Ce court épisode présenté sous la forme d’un texte narratif qui résume le poème original *Sur une barricade*, offre le modèle d’un enfant pour lequel le respect de sa promesse compte même au prix de sa vie.

Le fragment littéraire *Un épisode de la Résistance*, de Jean Lafitte surprend le moment où, au cours des combats patriotiques, un partisan est blessé. Mademoiselle Vernon essaie de le sauver à l’aide l’instituteur Lambert. Même s’il avait peur des Allemands, Monsieur Lambert sauve finalement la vie du patriote blessé pendant la lutte. Cet événement

---

<sup>158</sup> *Le dormeur du val*, Arthur Rimbaud, *Gabriel Péri*, Paul Éluard, *Du poète à son parti*, Louis Aragon.

met en évidence l'esprit de sacrifice des gens enrôlés dans la guerre et les fortes liaisons qui s'établissent entre ces gens qui participent à la lutte.

Le *Chant des partisans français* par Joseph Kessel et Maurice Druon s'inspire également de la lutte des partisans français pendant la période de l'occupation nazie en France. Ce fort cri incite tous les gens à lutter pour la libération du pays : « Ohé ! Partisans, ouvriers, paysans, c'est l'alarme ! ». Le chant finit par un vers qui évoque de l'espoir : « Sifflez, compagnons, dans la nuit, la liberté vous écoute ! »

Le poème *La ronde de la paix*, de Paul Fort dont le titre original est *La ronde autour du monde* porte sur l'idée de la fraternité et de la solidarité des gens qui ont comme objectif commun l'obtention de la paix : « Ainsi l'on pourrait faire/Une ronde autour du monde,/Si tous les gens du monde/Voulaient se donner la main ».

Le dernier poème, *Liberté*, de Paul Éluard est formé par les deux premières strophes, la septième et la dernière strophe, extraites du poème original. Chaque strophe est représentée par des objets et des activités de la vie quotidienne et se termine par le vers « J'écris ton nom ». Le mystère du nom peut être découvert dans la dernière strophe qui est dédiée au concept de la « liberté » qui représente le pouvoir par lequel « Je recommence ma vie/Je suis né pour te connaître,/Pour te nommer,/Liberté ! ». Ces vers suggèrent donc l'espoir des citoyens qui souhaitent faire connaissance au sentiment de la paix et de la liberté dès leur naissance.

Dans les deux manuels pour la XIème (EDP, 1976) dont l'auteur est Marcel Saraş, nous retrouvons trois textes littéraires à caractère politique. Le premier fragment littéraire qui se trouve dans le manuel pour la XIème, *L'attaque du moulin*, d'Émile Zola présente deux perspectives différentes concernant le contexte de cette nouvelle : d'une part c'est la lutte de Dominique qui essaie de convaincre les paysans de Rocreuse qu'il n'est pas un paresseux et de l'autre part c'est le contexte historique du déroulement des activités, c'est-à-dire pendant la guerre de 1870-1871 où les Prussiens réussissent à occuper le village de Rocreuse. Les deux aspects se mélangent dans ce récit qui a comme rôle de mettre en évidence le caractère de gens et surtout celui de Dominique qui se manifeste dans des situations délicates.

Les deux textes littéraires proposés comme « lectures supplémentaires », *La dernière classe*, d'Alphonse Daudet et *Les nuits de la colère*, d'Armand Salacrou illustrent les conséquences de différentes luttes de l'histoire de la France. Dans le premier il s'agit des effets produits par l'annexion de l'Alsace et de la Lorraine par les Allemands qui se solde par l'interdiction de l'enseignement du français dans ces écoles alors le deuxième fragment

littéraire, *Les nuits de la colère*, peint la vie de deux hommes qui se connaissent depuis leur enfance et qui essaient de survivre pendant le temps difficile de la Résistance où ils n'ont qu'à choisir entre la trahison et le sacrifice.

#### **4.3.2.2.3. Les manuels de l'époque démocratique**

Étant conçus selon les nouvelles méthodologies de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, les manuels roumains de FLE de l'époque démocratique essaient de suivre les directives de CECRL du point de vue de leurs contenus et des activités y présentes. Même si l'époque communiste se termine (chronologiquement) à la fin des années '89, nous ne pouvons pas observer de modifications assez visibles dans la réalisation des manuels roumains de FLE de l'époque démocratique avant 2000. Dans ce sens, il est observable que, jusqu'en 2007, les manuels roumains de FLE utilisés sont des rééditions ou, si de nouveaux manuels apparaissent sur le marché ils semblent être conçus selon le même modèle des manuels de l'époque communiste, leur structure et leurs pages peu animées respectant un modèle considéré comme vieillit pour l'époque actuelle. De même, ils ont été élaborés par la même maison d'édition (Maison d'édition didactique et pédagogique)<sup>159</sup>. Toutefois, nous assistons petit à petit au renouvellement des manuels roumains de FLE surtout du point de vue thématique et illustratif. Ces premières transformations se remarquent à partir des années 2005, dans les nouvelles vagues de manuels récemment conçus et surtout dans les manuels appartenant aux maisons d'édition Cavallioti et Corint. La multitude de textes littéraires est remplacée par des textes non littéraires qui abordent une variété de thèmes. Ainsi, dans les manuels de gymnase nous retrouvons le thème de « l'enfant dans le milieu social : l'école et les activités scolaires/les relations amicales/à l'aéroport/à la gare/les voyages et les paysages/les activités quotidiennes » (Vème, L1, CVL, 2005, 151 p.), « le milieu familial/se présenter/les objets domestiques/les activités scolaires/dans un grand magasin/les fêtes et les réunions » (VIème, L1, CVL, 2006, 143 p.), « l'univers francophone : les paysages de la France/les paysages normands/la vallée de la Loire/aspects de la vie des jeunes/les relations amicales » (VIIème, L1, CVL, 1999, 112 p.), « la vie citadine : se déplacer à Paris/le Louvre/les métiers de l'audio-visuel/les restaurateurs et les cuisiniers/les manifestations culturelles francophones » (VIIIème, L1, CVL, 2007, 112 p.) et dans les manuels pour le lycée : « la vie quotidienne/la famille/les préoccupations des jeunes adolescents/les gestes et les comportements/l'importance de l'alimentation/le progrès

---

<sup>159</sup> Nous rappelons qu'il s'agit de Editura Didactică și Pedagogică.

technologique/le tourisme » (IXème, L1, CORINT, 2001, 120 p.), « les rencontres des jeunes et leurs émotions/l'expression de la politesse dans la société/la solidarité/les loisirs et les passions des jeunes/la réussite dans la vie/le conflit entre les générations » (Xème, L 1, CORINT, 2005, 128 p.), « la vie sentimentale des jeunes/l'amitié/les actions écologiques/le travail/les régions de la France/l'importance la presse » (XIème, L 1, CORINT, 2006, 128 p.) et « les relations entre les jeunes et leur famille/les souvenirs d'enfance/les jeunes face à la recherche de leurs repères/les préoccupations écologiques en France et en Europe/l'éducation civique et l'éducation artistique dans les lycées français/le monde du travail » (XIIème, L1, CORINT, 2007, 128 p.).

Du point de vue des aspects politiques, ils ont fortement diminué par rapport aux manuels de l'époque communiste que nous venons d'analyser.

Dans le manuel pour la VIIIème (EDP, 1998, 175 p.), nous signalons la présence d'un seul texte à caractère politique. Nous faisons référence au poème *Liberté* de Paul Éluard qui a été proposé dans ce manuel en tant que « lecture supplémentaire ». À la différence du manuel de l'époque communiste pour la IXème (EDP, 1968, p. 94) où l'auteur secondaire ne choisit que quatre strophes du poème, cette fois-ci, le poème apparaît dans son intégralité, illustrant la nécessité de la « liberté » du peuple.

Dans le manuel pour la XIème (EDP, 1996, 173 p), nous analysons quatre textes littéraires proposés comme « lectures supplémentaires ».

Le premier d'entre eux, *Chant de la Roumanie* est un poème en prose, d'Alecu Russo (écrivain et homme politique roumain). Les vers<sup>160</sup> du poème n'évoquent qu'un seul sentiment : l'amour pour la patrie. L'auteur primaire, Alecu Russo peint avec enthousiasme le passé héroïque du peuple roumain et stimule le patriotisme des citoyens roumains afin d'atteindre leur seul but : l'unité et l'indépendance du peuple. L'implicite politique se manifeste à travers tous ces vers où un seul message prédomine : « la patrie est Tout, elle mérite tous les sacrifices ».

Le deuxième fragment littéraire *Travailleur — le vrai nom de l'homme moderne* est extrait du livre *Le peuple*, écrit par l'historien français Jules Michelet. Même s'il a vécu pendant la Révolution française de 1848, il a dédié sa vie à l'écriture, évitant ainsi son entrée en politique. Le petit fragment littéraire porte sur la condition de l'homme travailleur qui se

---

<sup>160</sup> « De tous les pays répandus sur la terre, en est-il un de plus beau que toi ? »/« La patrie c'est la première et la dernière parole que l'homme prononce ».

caractérise par la « vertu du sacrifice ». Dans ce sens, nous découvrons que dans n'importe quel domaine, le travail représente l'action qui définit l'homme dans la société qu'il intègre.

Le fragment littéraire *Gavroche, le gamin de Paris*, extrait du roman *Les Misérables*, de Victor Hugo illustre le dernier jour de la vie de ce garçon courageux qui est mort pendant une manifestation républicaine. Le spectacle de sa mort est peint d'une manière épouvantable. Comme dans un jeu vidéo, « l'enfant avait l'air de s'amuser. [...] Le petit jouait un effrayant jeu de cache-cache avec la mort ». Pendant cette fugue, « une balle pourtant a fini par l'atteindre », mais il y continue en chantant jusqu'au moment où « une seconde balle l'a arrêté court. Il s'est abattu la face contre le pavé, cette grande âme venait de s'envoler ». Comme dans le cas d'autres textes littéraires déjà analysés, le thème central de ce récit vise le sacrifice de la vie au bénéfice de la patrie.

Le dernier fragment littéraire présent dans ce manuel, *La merveilleuse aventure de Jeanne d'Arc*, extrait du livre *Jeanne d'Arc*, de Jules Michelet se présente sous la forme d'une courte histoire de la vie de cette héroïne : son enfance, le moment où elle quitte sa famille, son arrivée au court de Charles VII et la lutte contre l'ennemi. Par ses actions patriotiques, elle devient un exemple pour le peuple français qui s'engage dans la lutte avec elle.

Le fragment *Le progrès de l'humanité* extrait du livre *Lettre ouverte aux Européens*, de Denis de Rougemont qui se trouve dans le manuel pour la XIème (L1, HUM. ED., 2006), illustre le besoin du progrès dans une Europe des réalités. Il s'agit d'un fort manifeste antinationaliste, considéré l'obstacle principal dans la réalisation du projet fédéraliste européen. Selon l'auteur le progrès humain est strictement lié au concept de la « liberté » : « car le progrès à l'origine signifiait une libération et, de nos jours encore, la liberté ne peut avoir de sens que pour l'individu ».

Le dernier poème analysé, *Demain* de Robert Desnos, se trouve dans le manuel (Xème, L1, CORINT, 2005). Écrit pendant la Seconde Guerre Mondiale, ce poème engagé représente un message implicite adressé aux Résistants qui doivent être capables de le décoder afin de s'engager dans la lutte contre l'ennemi. Simple en apparence, les vers du poème cachent un message assez profond : l'espoir du combattant au champ de la bataille. En lisant ces vers, l'apprenant devient un participant à la guerre, en ressentant les traumatismes causés par cet événement tragique.



## Conclusions partielles

Plus riches du point de vue de la présence des textes littéraires, les manuels de l'époque monarchique et ceux de l'époque communiste se remarquent par un nombre assez important de fragments littéraires à caractère politique à la différence des manuels de l'époque démocratique qui présentent des sujets divers visant l'intégration de l'apprenant dans des activités de la société contemporaine.

La majorité des textes littéraires analysés (surtout ceux de l'époque communiste) traitent le sujet de la guerre. Par ce sujet, l'apprenant prend conscience de deux aspects qui définissent ce thème : premièrement ce sont le traumatisme provoqué par la guerre et ses conséquences qui visent la mort des soldats et deuxièmement le courage de ces gens qui choisissent de lutter pour la défense de leur patrie.

Ainsi, la révolution, les guerres, les régimes politiques oppressifs représentent les thèmes récurrents des manuels roumains de FLE de l'époque communiste, mais c'est autour de la Guerre que tournent les principes nationaux et le caractère patriotique du peuple français ou roumain.

Cette thématique de la guerre est marquée le plus souvent dans les fragments littéraires qui finissent par la mort d'une personne, comme dans le cas du petit Gavroche qui meurt pendant une manifestation républicaine, ou bien de Jeanne d'Arc l'héroïne des Français, morte sur le bûcher. La conclusion de ces textes est exprimée d'une manière implicite en considérant que, par la mort, les combattants ont accompli la principale mission de la vie : défendre la patrie même au prix de la vie.

Même si ce travail concerne l'analyse des textes littéraires des manuels roumains de FLE, nous ne pouvons pas ignorer le fragment extrait du Rapport au XIème Congrès du Parti Communiste, de Nicolae Ceaușescu qui ouvre le manuel pour la XIème (EDP, 1977). Ce discours s'adresse aux jeunes qui sont invités «à se préparer pour le travail et pour la vie» dans un esprit communiste «Faites vôtre l'esprit communiste qui a caractérisé et caractérise toute l'activité de notre parti, lutez toujours avec fermeté contre ce qui est périmé, contre ceux qui ne répondent plus aux exigences du développement social». Par ces stratégies, le chef du Parti Communiste considère que «le Programme de l'édification de la société socialiste multilatéralement développée et de la marche progressive de la Roumanie vers le communisme ouvrent de meilleures perspectives à la jeune génération».

À part les influences du Parti Communiste roumain, nous retrouvons également dans les manuels analysés une influence soviétique. On remarque cela surtout dans le texte de

Romain Rolland *La jeunesse soviétique* et dans le poème *L'URSS la seule promesse* où Paul Éluard transmet une forte incitation au peuple afin de l'encourager à soutenir l'URSS : « L'URSS pour elle et pour nous veut la paix »/« Frères, l'URSS est le seul chemin libre/Par où nous passerons pour atteindre à la paix ». Chaque vers représente l'éloge de l'écrivain adressé à l'URSS.

En ce qui concerne les manuels de l'époque démocratique, nous observons qu'ils sont très pauvres du point de vue de la présence des textes à caractère politique et patriotique et que ceux-ci se retrouvent surtout dans les manuels élaborés par la maison d'édition Didactică și Pedagogică, étant considéré la principale maison d'édition des manuels roumains de FLE pendant la période communiste.

Qu'il s'agisse de manuels de l'époque monarchique, communiste ou démocratique, ces textes ont le rôle d'intégrer l'apprenant dans le contexte historique de la Roumanie et de la France. Par le contenu des fragments littéraires, chaque période historique en question promeut ses propres valeurs et principes qui sont indispensables dans la formation des jeunes en tant que membres d'une société.

## CHAPITRE NO 5. DONNER LA PAROLE AUX ENSEIGNANTS : UN PRÉALABLE OBLIGÉ AVANT LES CONCLUSIONS

L'analyse des fragments littéraires qui se trouvent dans les manuels roumains de FLE qui forment notre corpus et les réponses des enseignants roumains de FLE en tant que témoignages des faits vécus dans la classe de langue française vont offrir l'image de l'enseignement du français en Roumanie et surtout de la littérature française.

Même si ces témoignages font référence aux zones géographiques<sup>161</sup> diverses, marquées sur la carte, ils ont des points communs : d'abord, les personnes ont eu une carrière pédagogique considérée par elles-mêmes comme réussie et riche, ensuite, le parcours professionnel, commencé quelquefois loin de Craiova les a réunis ici, quatre faisant partie du corps académique, après avoir traversé une période dans le système préuniversitaire.

Un autre fait à retenir c'est l'âge des personnes et leurs expériences professionnelles, pour certaines, comptant plusieurs décennies jusqu'à peu près un demi-siècle.

En partant de la définition selon laquelle le témoignage est un « texte, propos racontant des faits vécus » (Larousse en ligne), nous avons considéré que l'analyse des témoignages des professeurs roumains de FLE qui ont enseigné le français pendant l'époque communiste et celle démocratique peut renforcer ou, au moins, éclaircir un peu les faits rencontrés déjà dans les discours des manuels roumains de FLE, et, pourquoi pas, valider (ou non) certaines directions de notre analyse. Nous avons organisé ces témoignages comme des réponses commentaires focalisées sur quelques repères (la période historique de la vie professionnelle des enseignants, la tranche d'âge des élèves et leur niveau), ainsi que trois questions clés ayant le but d'aiguiller les réponses des enseignants interrogés :

1. Comment avez-vous enseigné la littérature pendant l'époque communiste et quels sont les écrivains que vous avez enseignés ? Prière de donner quelques noms. Et à l'époque actuelle ?
2. Vous avez travaillé avec des fragments littéraires : avez-vous senti l'influence du pouvoir politique dans le choix des fragments littéraires qui se trouvaient dans ces manuels-là ? Pouvez-vous dégager le rôle du texte littéraire retenu par les concepteurs du manuel communiste ? Avez-vous remarqué si le fragment proposé était (ou non) transformé par rapport à l'original ?
3. Quel était l'impact de ces fragments sur la formation des apprenants en tant que membres de la société ? Pouvez-vous mentionner un (plusieurs) texte/s littéraire/s avec un impact majeur sur vos élèves (textes de l'époque communiste et de l'époque démocratique) ?

---

<sup>161</sup> L'image des zones géographiques roumaines que nous utilisons plus bas est empruntée des ressources Internet: <http://www.canalmonde.fr/r-annuaire-tourisme/monde/guides/cartes.php?p=ro>



Figure 5. Zones géographiques auxquelles font référence les témoignages des enseignants

En analysant ces dix témoignages des enseignants roumains de FLE, nous pouvons constater qu'il existe des différences entre l'enseignement de la littérature pendant la période communiste et celui de l'époque démocratique non seulement du point de vue méthodologique ou tenant d'une orientation pédagogique, mais selon des paramètres totalement extérieurs au monde scolaire. Ces remarques visent principalement la présence du texte littéraire dans les manuels scolaires de FLE qui ont représenté le principal support dans la classe de FLE des enseignants interrogés.

Comme on peut facilement observer dans les chapitres précédents, notre analyse insiste sur trois aspects clés de l'enseignement de la littérature dans les classes roumaines de FLE : la place accordée à la littérature, le « pré-texte/prétexte » vu comme « avant-texte » et comme « intention », le rôle et les finalités des fragments littéraires insérés dans les manuels interrogés.

Par conséquent, nous diviserons l'analyse de ces témoignages suivant ces trois aspects.

### **5.1. La place accordée à la littérature dans le contexte scolaire**

Afin de pouvoir mettre en lumière la place accordée à la littérature pendant les périodes communiste démocratique, nous insistons sur le témoignage de Madame Ortansa Dumitrescu qui offre une image très détaillée de l'évolution des manuels roumaines de FLE pendant ces deux périodes historique, évolution qui contribue également à établir la place accordée au texte littéraire dans l'ouvrage de classe. Ainsi, comme Madame Ortansa Dumitrescu l'affirme,

*« dans les années '70 — '80, pendant la classe de français, on enseignait l'histoire de la littérature française en approche globale dès ses débuts (voire les Serments de Strasbourg) en évolution durant tout le lycée (à partir de la IXème jusqu'en terminale) ».*

La finalité de l'étude était à l'époque celle de modeler la personnalité de l'élève et de contribuer à sa formation humaniste. Mais l'importance accordée à l'enseignement du français concourait même à la formation des apprenants et à leur orientation vers le choix d'un futur métier :

*Un grand nombre de mes anciens élèves a fait des études de langue française (la Faculté à la mode était le Commerce Extérieur ou bien la Faculté de Lettres à l'Université de Craiova ou à celle de Bucarest). Les élèves qui ont continué leurs études à la Faculté de Lettres affirmaient que l'étude de la littérature française pendant le lycée leur a servi à l'Université (au cours de l'histoire de la littérature française) et les professeurs de l'Université étaient bien contents d'avoir des étudiants étant déjà bien formés » (Ortansa Dumitrescu).*

Il y a dans ces mots un renforcement du rôle de la littérature dans le choix du parcours professionnel. Il faut aussi tenir compte que la division principale de l'enseignement roumain était, à l'époque, celle entre les sciences humaines (section « sciences humaines » du parcours d'un élève de lycée) et les sciences exactes (section « sciences exactes » dans un lycée théorique) ce qui accentuait le désir d'une formation humaniste et donc, le désir d'étudier les langues étrangères. Vers la fin du régime communiste, les manuels roumaines de FLE connaissent un changement profond surtout du point de vue thématique :

*« Alors les manuels étaient inspirés plutôt de la vie quotidienne c'est-à-dire de l'époque que nous traversons à cette époque-là — il y avait des textes extraits des revues roumaines éditées en français, par exemple « La Roumanie d'aujourd'hui » qui contenait plutôt des textes politiques. » (Ortansa Dumitrescu).*

Cela confirme la validité de notre prémisse posée au début de la recherche : le manuel de FLE n'est jamais (ou « presque jamais »—parce que le corpus interrogé est assez limité ) neutre, impénétrable aux modifications de la société et aux facteurs de pouvoir, surtout aux agents de la scène politique.

Nous observons également que la place des textes littéraires change : un changement dans l'espace du livre, dans l'espace-temps de la classe et dans le contexte formatif de l'élève. Ainsi, le texte littéraire quitte sa position d'ouvreur de perspective et de leçon, il n'est pas placé au début, mais à la fin, même plus loin, comme « lecture supplémentaire » qui peut ou non être étudiée lors de la classe. Implicitement, cette position était une preuve de son importance aux yeux des décideurs de l'époque. Et, si nous mentionnons la « lecture supplémentaire », il faut retenir que la plupart des dispositions du Ministère la voyaient comme un « supplément », comme un ballast et pas vraiment comme un supplément nécessaire d'information pour parfaire la formation.

*« ils apparaissaient plutôt comme lecture supplémentaire. [...] À cette période-là, les manuels de Xème et de XIème contenaient un peu plus de textes littéraires, mais la littérature n'était plus vue dans son évolution (comme pendant la première période de ma carrière didactique). Il y avait des textes de Balzac (« Eugénie Grandet » - qui mettait l'accent sur l'avarice de Grandet et sur le caractère d'Eugénie Grandet, une personne pieuse — et alors comme on militait contre la religion c'était une bonne occasion de montrer que ce qu'elle avait fait ce n'était pas dans la vision de cette époque-là et d'où l'idée de l'influence politique d'une manière implicite). J'ai remarqué aussi les textes de Louis Aragon qui avaient une vision communiste, Paul Éluard « Liberté » que je considère un texte très bon, car le principe « liberté » est toujours actuel, Jean Anouilh « L'Alouette » et un nombre assez important de textes non littéraires qui visaient le développement de l'industrie en France (l'usine marémotrice de la Rance) » (Ortansa Dumitrescu).*

Il faut aussi remarquer l'insistance avec laquelle j'avais moi-même traité les morceaux littéraires analysés dans cette thèse en fonction de leur place dans le manuel et de leur rôle (texte principal ou lecture supplémentaire). L'ayant fait bien avant la collecte des témoignages, j'ai retenu la justesse de mes observations et je considère que cela renforce mon hypothèse.

En ce qui concerne les manuels de l'époque démocratique, comme notre analyse de corpus l'a déjà démontré, le texte littéraire perd encore une fois sa place au détriment des textes non littéraires. L'extrait plus bas souligne bien ce changement, mais il ne s'agit maintenant seulement d'un changement d'orientation politique, mais aussi d'un changement

pédagogique, imposé par les transformations de l'Europe après l'ouverture des frontières vers l'Est :

*« Les premiers manuels appartenant à l'époque démocratique contenaient plutôt des textes extraits des revues : Okapi, Podium ou des textes qui se trouvaient sur l'Internet ayant comme sujets principaux la vie des jeunes et leurs activités. Ainsi, ces manuels mettaient l'accent sur l'usage de la langue dans tel ou tel contexte » (Ortansa Dumitrescu).*

Cette idée est mentionnée également par Madame Ancuța Guță, même si Madame souligne un fait quantitatif :

*« je peux dire que les manuels de l'époque communiste contenaient les grandes périodes et les grands courants littéraires alors que dans les manuels de l'époque démocratique le nombre de textes littéraires a diminué »*

et même par Madame Georgiana Vintilă, enseignante depuis 2009, qui attire l'attention sur le manque des fragments littéraires dans les manuels actuels de gymnase :

*« Quant aux textes littéraires des manuels de l'époque actuelle, je pourrais dire que la littérature est presque absente surtout dans les manuels de gymnase. Aussi, pour les quelques fragments retrouvés dans les manuels de l'époque démocratique, je n'ai pas senti avoir un impact majeur sur mes élèves. »*

Un détail important mérite d'être souligné : les extraits précédents appartiennent à des personnes qui ont vécu et ont déroulé une activité de formation à des distances temporelles remarquables : Madame Georgiana Vintilă est très jeune en comparaison avec Madame Ancuța Guță. En suivant leurs témoignages, on observe même la tendance qui domine l'attitude envers le texte littéraire : de plus en plus à l'extérieur. D'abord, à l'extérieur d'une unité (proposé comme lecture supplémentaire) ensuite à l'extérieur du manuel et des préoccupations des élèves.

Le deuxième témoin anonyme observe que pendant sa carrière didactique qui s'est déroulée et se déroule encore dans la période démocratique il y a

*« la tendance de remplacer la présence des textes littéraires en faveur des textes non littéraires, dans les manuels de FLE, à l'époque actuelle. À la suite d'une analyse faite sur les manuels, j'ai pu constater que les textes littéraires sont utilisés dans plutôt dans les manuels de français L1 (première langue moderne), tandis que les manuels L2 (seconde langue étudiée) emploient un plus grand nombre de textes non littéraires. Parmi les écrivains encore étudiés, nous pouvons mentionner : Victor Hugo, Antoine de Saint-Exupéry, Roger Martin du Gard, Albert Camus, Jean Tardieu et plusieurs écrivains modernes et contemporains. »*

Pour fixer dans le temps le syntagme « écrivains encore étudiés » il faut compléter qu'il fait référence à nos jours.

De ce témoignage, encouragée par l'étude des documents officiels de chaque époque, j'ai retenu deux aspects : d'abord le fait que le parcours hérité de la zone « sciences

humaines » est encore maintenu avec plusieurs modifications, évidemment, dans le segment d'élèves auxquels on a destiné les manuels L1 (première langue étrangère étudiée en milieux institutionnels) donc, une étude approfondie du français, pendant que pour ceux qui avaient le français comme L2, donc pour lesquels la période d'étude était plus courte et le nombre d'heures restreint, le parcours scolaire réservait une préoccupation diminuée pour les œuvres littéraires et pour la littérature en général. J'ai voulu alors élucider cet aspect, et après avoir lu les documents officiels, j'ai tiré la conclusion que le type de parcours scolaire a été, certes, un facteur déterminant : les lycées d'orientation professionnelle, les lycées techniques étaient moins intéressés à utiliser des manuels avec beaucoup de textes littéraires. Mais comme entre le début de l'apprentissage de la première langue étrangère et celui de la deuxième il y avait quelques années, il m'a paru aussi normal de tenir compte du niveau des élèves et du fait que l'étude de la littérature nécessite beaucoup plus de connaissances que celui d'un texte en français courant, quotidien. Cela renforce mon affirmation placée dans 4.2.1. *Texte littéraire comme modèle d'écriture*, concernant la difficulté d'un texte littéraire.

## **5.2. « Pré-texte/prétexte » corrélé aux textes littéraires**

Cette petite sous-division est liée aussi au facteur politique qui fait sentir sa présence d'une manière plutôt implicite dans le choix des textes littéraires. Nous partons donc de la prémisse que tout enseignant de FLE travaille à un moment donné de son activité didactique avec des fragments littéraires et nous avons considéré comme utile de poser les questions suivantes : « Avez-vous senti l'influence du pouvoir politique dans le choix des fragments littéraires des manuels roumains de FLE ? Avez-vous remarqué si le fragment proposé était (ou non) transformé par rapport à l'original ? ». Les réponses sont variées, mais presque tous les enseignants interrogés ont ressenti un peu cette influence politique soit en tant qu'apprenants, soit pendant l'exercice de leur carrière didactique, en tant qu'enseignants. Commençons par le dernier paragraphe du témoin anonyme 1 qui a ressenti cette influence surtout au niveau des exercices de traduction :

*« En ce qui concerne l'influence du pouvoir politique, je l'ai senti un peu à un moment donné, mais elle était plus visible au niveau des exercices de traduction du roumain en français où les valeurs roumaines étaient mises en relief, dans le domaine de l'art par exemple. Puis il y avait des fragments littéraires français qui soulignaient l'héroïsme des soldats français, des gens qui se sacrifiaient pour une grande idée. Je pense que dans l'enseignement du français il y a eu peu d'influence du pouvoir politique par rapport à d'autres disciplines scolaires. »*

Pour la perspective que j'ai adoptée, celle d'analyse du discours des manuels et tenant compte de l'intention (dévoilée ou non) du concepteur de manuels, je pense avoir ici une



preuve de cette intention (non dévoilée), de l'implicite : un exercice de traduction est d'emblée conçu pour une vérification grammaticale ou lexicale. S'il est « senti » comme cachant des éléments de l'idéologie en exercice, je trouve qu'il sort de l'espace scolaire pour entrer dans celui de la manipulation. Notre témoin revient sur son affirmation et, à la fin, l'oriente d'une manière intéressante : l'enseignement du français a moins d'éléments de l'idéologie en exercice que l'enseignement d'autres disciplines. Sans avoir des détails, mais en m'appuyant sur un de mes articles (Bunget, 2018 : 262), je peux soutenir l'idée que dans les manuels de roumain (langue maternelle) destinés aux élèves de lycée nous pouvons observer la présence de quelques auteurs français : Charles Baudelaire, Paul Verlaine, Tristan Tzara, Eugène Ionesco, Montesquieu, Jean-Jacques Rousseau et Emil Cioran, auteurs qui d'ailleurs sont peu présents dans le corpus de notre thèse. Les textes de ces auteurs sont des « lectures supplémentaires » ayant le but d'établir des passerelles entre les deux cultures—la culture roumaine et la culture française.

Toutefois, Madame Ancuța Guță trouve une sorte d'équilibre entre les textes qui ont été influencés par le pouvoir politique et ceux qui n'en ont pas été et affirme que :

*« personnellement, j'ai senti l'influence du pouvoir politique surtout pendant les années 1978-1989. Toutefois je trouve une sorte d'équilibre entre les textes littéraires influencés par le pouvoir politique et ceux qui n'ont pas été touchés par ce phénomène. On peut prendre comme exemple l'œuvre de Gustave Flaubert « Madame Bovary » dont les fragments choisis étaient « Une vieille servante » (fragment qui n'était pas représentatif pour son œuvre et qui illustre les principes du pouvoir de Gauche) et « La scène du bal » (qui illustre l'image d'une société qui était en contradiction avec les idéaux du Parti Communiste Roumain).*

La même remarque liée à la présence du fragment littéraire « Une vieille servante » extrait de l'œuvre *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert est faite par C.M. :

*« ce fragment n'était pas du tout représentatif pour l'œuvre de Flaubert, mais surtout il représentait les idéaux du pouvoir politique qui gouvernait l'État roumain. Ainsi, la plupart des textes présents dans les manuels roumains de FLE étaient « fabriqués » afin qu'ils illustrent l'idée du travail, l'honneur, l'honnêteté et le patriotisme. Je peux citer quelques exemples de textes non littéraires : « Le camp de concentration de Târgu-Jiu », « La découverte du radium », « La vie de Pasteur ».*

Ce qu'on remarque dans ces deux derniers témoignages c'est la référence permanente à un fragment de l'œuvre (*Une vieille servante*) de Gustave Flaubert ; pour notre part, nous avons trouvé la même chose et démontré avec des exemples de découpages de l'œuvre et de suppressions opérées par les concepteurs des manuels qui ont choisi des extraits de *Madame Bovary*.

Pour ce qui est du « pré-texte/prétexte », Madame Cecilia Condei soutient et travaille autour de cette idée :

*« Oui, le texte littéraire était bel et bien un prétexte. Que ce fut un prétexte pour enseigner la grammaire, la langue en général, je le comprenais bien, les méthodologies changent, le monde change, et moi avec ! mais que le politique domine le littéraire, cela, par contre, m'était tout à fait difficile à comprendre et à accepter. [...] Même les explications des mots suivaient l'orientation politique du pouvoir<sup>162</sup>. Ou (comble !) le texte littéraire (comme celui du Roger Martin du Gard) n'était que pur prétexte pour souligner les réalisations de l'époque socialiste, tendance explicitement exprimée dans les tâches-consignes qui accompagnaient le texte littéraire ;*

*« Montrez que l'objectif suprême de la politique du Parti communiste roumain est le bien-être du peuple travailleur » (XI, p. 72). Ce sujet de rédaction proposé aux apprenants est placé après le texte « Pour la dignité de l'homme » extrait de Roger Martin du Gard, qui présente un dialogue entre Jacques Thibault et Jenny Fontanin, sa fiancée. Aucune liaison entre le texte et la tâche proposée. » (Condei, 2007 : 9)*

En fait, les remarques des témoins vont du ton neutre (comme dans ce qui suit) jusqu'à un ton sévère, incisif même (comme dans l'extrait ci-dessus). Le témoin anonyme 2 considère que les transformations des fragments littéraires sont dues à la nécessité d'être didactisés dans la classe de langue :

*« vu que les fragments des textes extraits pour des raisons didactiques faisaient partie des œuvres de certaines personnalités de la culture, sociologues, psychologues, je ne pourrais pas affirmer que j'ai senti une certaine influence du pouvoir politique, mais qu'ils ont plutôt subi des petites transformations dans le but de didactiser les morceaux textuels, afin de répondre aux exigences de grammaire et de vocabulaire ».*

Et Madame Ortansa Dumitrescu conclut que la littérature est vue comme prétexte pour l'enseignement du français : *« les textes étaient premièrement des prétextes pour la pratique du français. Ils avaient un caractère éducatif (et on insistait sur ce caractère éducatif) et culturel (dans le vrai sens du mot) »*

### **5.3. Le rôle et les finalités des textes littéraires**

Si l'on tient compte des paroles des enseignants interrogés, le principal rôle des textes littéraires est lié à la formation des apprenants en tant que futurs citoyens d'une société, mais cette formation doit être en concordance avec les idées promues par le pouvoir politique en question. Dans cette optique, le témoin anonyme 1 considère que

*« le rôle du texte littéraire retenu par les concepteurs du manuel communiste était de cultiver le patriotisme, le respect pour le travail, de former des jeunes honnêtes et courageux, de former « l'homme nouveau. Parfois le fragment proposé était modifié par rapport à l'original juste pour orienter les jeunes vers ce monde communiste qui doit lutter de toutes ses forces contre le monde capitaliste. »*

Cette orientation vers telle ou telle idée ou valeur mise en avant se réalise par une thématique bien spécifique pour chaque période historique visée. Du point de vue des sujets abordés, nous remarquons que pendant l'époque communiste l'accent tombait toujours sur le

---

<sup>162</sup> Voir Condei, 2007, p.8.

patriotisme, l'honneur, l'honnêteté du peuple roumain et la plupart des textes était « fabriqués » afin d'illustrer les idéaux du pouvoir politique qui gouvernait l'État roumain, mais qui sont tout autant des valeurs humaines suprêmes, démocratiques. Le problème est là où ces valeurs sont associées à une seule classe politique, à un seul type de pouvoir, à un seul type de société (socialiste, communiste), car elles deviennent alors un moyen de manipulation des masses. Plus dangereux encore, dans les années '80 ces valeurs étaient associées tout d'abord au Président et aux gens qui l'entouraient.

Privilégier une vision et laisser de côté une autre est un aspect souligné par nos témoins :

*« Généralement, on privilégiait les textes réalistes, qui mettaient en relief l'héroïsme de tel ou tel personnage pendant la guerre, les valeurs du travail des individus humbles ou étaient de pures descriptions d'une ville ou d'une région, sans aucun élément « dérangeant » idéologiquement. [...] les textes essayaient de former les élèves en tant qu'individus responsables, dévoués à une cause, aimant travailler et s'impliquer à fond dans ce qu'ils faisaient, capables de promouvoir les valeurs d'une société basée (au moins théoriquement) sur l'égalité et le respect réciproque des individus, sur la capacité de construire une société juste, « multilatéralement développée » (Valentina Rădulescu).*

En ce qui concerne le choix des textes *« Évidemment, les textes choisis, ne devaient pas déranger les autorités de l'époque et ne devaient pas donner des idées « révolutionnaires » aux élèves. Toutefois, les manuels étaient efficaces. »* (Valentina Rădulescu), alors que les manuels de l'époque démocratique ont comme personnages principaux les jeunes et leurs activités et des personnages représentant l'image de la société actuelle (chanteurs, footballeurs, etc.). Dans cette optique nous pouvons considérer que les jeunes apprenants peuvent s'intégrer plus facilement dans leur monde scolaire ayant des manuels qui se trouvent en concordance avec le temps vécu :

*« L'enseignement de la littérature française à l'époque actuelle par rapport aux années quatre-vingt-dix est orienté vers les valeurs humaines (celles qui nous feront vivre ensemble : la politesse, la liberté, le respect mutuel, la confiance, le patriotisme, l'honnêteté, l'humanité, etc.) et vers la civilisation francophone. Les textes littéraires tirés des romans réalistes, modernes sont remplacés par des textes non littéraires (la plupart) et des textes littéraires appartenant aux auteurs modernes. L'un des auteurs très appréciés est Simone de Beauvoir, une femme-écrivain d'origine française : les fragments « Les exigences d'un écrivain » (« La force de l'âge », Gallimard, 1960, manuel de la onzième classe Corint, Dan Ion Nasta) et « La femme rompue » (« La femme rompue », Gallimard, 1967, manuel de la douzième classe, Éditions Didier, auteurs : C. Brillant, V. Bazou, R. Racine, J. — C. Schenker) mettent en avant la préférence de l'auteure pour la littérature au détriment de la maternité et les sentiments d'une « femme rompue ». La littérature devient un instrument de communication, de partage de ses propres émotions, de transmission de son vécu personnel » (Rodica-Doina Georgescu).*

## Conclusions finales

L'analyse des discours des manuels roumains de FLE a constitué l'objet de notre étude. Elle a suivi un trajet construit autour de quelques concepts de base : « texte », « avant-texte », « effacement énonciatif » et « didactique génétique », ce dernier représentant une innovation dans le champ discursif de l'analyse des manuels roumains de FLE.

Ce travail tisse l'évolution de l'enseignement de la littérature française dans la société roumaine sur une durée assez large contenant trois périodes historiques distinctes : l'époque monarchique, l'époque communiste et l'époque démocratique. Un corpus formé par 43 manuels de FLE, complété par quelques programmes scolaires et par dix témoignages des enseignants roumains de FLE contribue à mise en évidence des traces distinctives de l'enseignement de la littérature française en Roumanie pendant les trois périodes mentionnées. Par conséquent, l'originalité de notre étude consiste dans cette mise en parallèle des faits rencontrés dans les manuels qui forment notre corpus, faits qui relèvent le rôle et la place de la littérature dans l'enseignement du FLE et qui sont indéniablement liés aux opérations que les auteurs de manuels effectuent sur les textes originaux des œuvres.

L'analyse proposée a permis la validation de nos hypothèses de départ par les réponses apportées aux questions de recherche.

Pour la première hypothèse, nous sommes partie d'une idée empruntée à la génétique textuelle qui nous a fait penser que tout texte a un « pré-texte ». Nous avons appliqué cette idée aux textes présents dans les manuels consultés, plus précisément aux fragments littéraires extraits de dix auteurs les plus récurrents. Cette comparaison de la version insérée dans le manuel par rapport à l'œuvre originale nous a permis d'affirmer que les modifications ne se manifestent pas seulement au niveau textuel, mais qu'elles visent plusieurs domaines : celui de la textualité et du plan discursif. Nous notons que les principales transformations apparaissent au niveau des titres (le plus souvent ils sont simplifiés par l'auteur du manuel ou remplacés par une autre forme ayant le rôle de résumer le fragment en question). Le domaine du lexique est touché à plusieurs reprises, mais il faut surtout voir que les auteurs des manuels remplacent les termes de l'ancien français par des termes plus usuels afin de faciliter le décodage du message poétique. Du point de vue morphosyntaxique, nous précisons la substitution des verbes utilisés à des modes et à des temps considérés comme difficiles pour les apprenants débutants (les verbes au subjonctif ou au passé simple) par des verbes au présent ou au passé composé. Une dernière opération vise la suppression des passages

textuels et nous en identifions deux situations : soit le passage porte sur une longue description qui n'apporte pas d'informations pertinentes pour l'action du fragment, soit l'auteur du manuel veut insister sur un certain aspect de l'œuvre et c'est ici qu'on fait référence à l'implicite politique influençant son choix.

Ces textes littéraires extraits des œuvres d'un tel auteur, textes qui se répètent plusieurs fois dans les manuels analysés, cachent derrière les segments textuels choisis de fortes incitations ou des messages politiques comme dans le cas des poèmes *Du poète à son Parti* (Louis Aragon) et *L'URSS seule promesse* (Paul Éluard). Les deux poèmes se caractérisent par l'admiration exprimée au parti (le Parti Communiste) et à l'URSS. Par ces vers, les poètes montrent leur éloge et s'adressent dans un premier temps aux citoyens et puis, dans le contexte analysé, aux apprenants.

Les fragments littéraires choisis du roman *Les Misérables*, de Victor Hugo exposent la vie de misère menée par la pauvre Cosette alors que le poème *Aux morts pour la patrie* est adressé aux héros qui ont lutté pour la Patrie et illustre le patriotisme du peuple français. Aussi, les fragments littéraires extraits du roman *Eugénie Grandet*, d'Honoré de Balzac mettent en contraste le caractère faible et honnête d'Eugénie et l'avarice de son père, ou bien le fragment littéraire *Une vieille servante*, de Gustave Flaubert qui n'est pas représentatif pour le roman *Madame Bovary*, mais qui insiste sur la condition de la femme en tant que servante dans une maison bourgeoise.

En d'autres termes, en tant que production littéraire, toute œuvre a été élaborée dans un contexte bien spécifique. En se rapportant à l'idée de Maingueneau, on peut considérer que, par le contexte d'une œuvre littéraire, nous entendons qu'une « œuvre exprime "son temps", elle en est "représentative", elle est "influencée" par tels ou tels événements » (Maingueneau, 1993 : 24).

Dans le contexte analysé, représentatif ou pas pour l'œuvre littéraire en entier, chaque petit morceau de texte littéraire tiré d'une telle œuvre littéraire a comme rôle principal d'éduquer ses lecteurs – qui, dans notre contexte ce sont des lecteurs-apprenants – et de les former en tant que citoyens dans une société.

Par conséquent, nous avons constaté que le facteur idéologique apporte une contribution décisive dans le choix des textes y présents, surtout dans les manuels de l'époque communiste.

Une deuxième interprétation que nous accordons au terme de « prétexte » se réfère à l'idée d'« intention ». En nous rapportant à cette idée, nous avons démontré que tout texte

littéraire inséré dans le manuel de FLE accomplit plusieurs fonctions : texte de base dans la structure d'une leçon, texte comme « lecture supplémentaire/passerelle culturelle », texte comme support pour l'explication d'un fait grammatical, texte comme modèle d'écriture et finalement texte comme initiation dans la culture de l'*Autre*. Et c'est pour cette raison que le terme de « prétexte » écrit en un mot et en deux mots remplit ces deux fonctions dans le présent travail, c'est-à-dire « intention » et « avant-texte ».

Pour ce qui est de la didactique du français, les méthodes selon lesquelles était conçu le manuel roumain de FLE offrent une image assez claire sur l'enseignement/apprentissage de la littérature en Roumanie. Nous avons constaté que les manuels roumains de FLE ainsi que les programmes ont subi des modifications en fonction des périodes politiques en question : les années '50 se remarquent par ses programmes *communistes*, l'idéologisation des contenus et les méthodologies *stalinisées* alors que les années '75 apportent un nouveau souffle concernant les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues, mais la structure des programmes reste la même, devenant la table des matières des manuels scolaires et la rigidité s'impose non seulement au niveau de cette structure, l'enseignement tout entier se trouve sous la pression des facteurs politique.

La littérature, comme composante de la classe de FLE n'est pas épargnée. Toutefois, le renouvellement méthodologique ne se manifeste que partiellement et surtout grâce au structuralisme dans l'enseignement de la grammaire. Pour l'apprentissage du vocabulaire, les apprenants étaient obligés à apprendre par cœur des listes de centaines des mots présentées hors contexte, car pendant la classe de langue étrangère, l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant se faisait en langue maternelle.

Les manuels roumains de FLE appartenant à l'époque monarchique et à l'époque communiste illustraient à travers leurs pages les réalités roumaines et surtout les stéréotypes culturels de la période communiste. On parlait donc d'« un enseignement fermé à la communication réelle avec l'*Autre*, un enseignement opaque, qui proposait l'étude de la langue comme moyen de communication des réalités autochtones, sans aucun intérêt pour les réalités de l'*Autre* ». (CONDEI, 2006 : 90). Ces manuels peuvent être considérés comme des outils de transmission de connaissance, puisqu'ils étaient des émetteurs de contenus à apprendre par cœur par les apprenants et à employer dans un certain nombre d'exercices.

En ce qui concerne les manuels de FLE appartenant à l'époque démocratique, ils sont organisés par des unités d'apprentissage et proposent de nombreux documents authentiques

qui mettent les apprenants dans la posture d'assimiler des faits de culture en facilitant l'accès dans la culture de l'*Autre* :

« les éléments de civilisation sont ponctuels et servent de support pour les activités et pour les exercices communicatifs (textes, images, photos) et, en fin d'unité, ils deviennent un objectif bien précisé, visant explicitement l'enrichissement culturel des apprenants. La civilisation représente d'abord un moyen pour l'introduction des nouvelles connaissances, ensuite un but en soi ». (CONDEI 2006 : 108).

Les traces interculturelles y présentes mettent en parallèle les ressemblances et les différences de ces deux pays mis en relation (la France et la Roumanie). Même si la plupart des activités ont comme but principal le développement de la compétence de communication, nous observons que les documents sonores manquent, fait qui empêche le contact auditif des apprenants roumains avec des natifs et donc avec la langue parlée en tant qu'outil de communication et pas la langue écrite des manuels. La perspective actionnelle est faiblement visible, car les manuels proposent peu d'activité du type « mise en situation » ou de projets collectifs qui favoriseraient le travail en équipe.

Pourtant, les manuels choisis comme corpus se caractérisent, d'une part par un équilibre entre la tradition et l'innovation des méthodologies imposées en Europe et d'autre part par l'approche comparative des deux langues et de deux civilisations — roumaine et française. Les éléments interculturels qui concernent la géographie, l'histoire et même la littérature de ces deux pays ont comme rôle d'intégrer la Roumanie dans l'espace culturel européen et de garder l'esprit patriotique des futurs citoyens roumains.

## Bibliographie. Sitographie

- \*\*\* *Istoria românilor*, 4 vol., Academia Română, Editura Enciclopedică, București 2001
- ABDALLAH-Pretceille, Martine, Louis, Porcher, 1996, *Éducation et communication interculturelle*, éd. PUF, coll. L'Éducateur, Paris, 192 p.
- ADAM, Jean-Michel (2005), *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin, 234p.
- ADAM, Jean-Michel (2005), *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, 2e édition, coll. "Fac-Linguistique", Armand Colin, 223 p.
- ADAM, Jean-Michel (1993), *La description*. Ed. PUF, Que sais-je ?, 128 p.
- ADAM, Jean-Michel (1990), *Éléments de linguistique textuelle*, Mardaga, Bruxelles – Liège, 265 p.
- ALBERT, Marie-Claude, Marc, Souchon, 2000, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, 190 p.
- AMOSSY, Ruth, 2002, "Culture" in : Paul Aron, Denis Saint-Jacques et Alain Viala (éds.). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France, p.129-130.
- ARMAND, Anne (1993) *L'histoire littéraire : Théories et pratiques*. Collection Didactiques, 182 p.
- ARNAUD, Pierre. *Les Savoirs du corps : Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1992. Web. <<http://books.openedition.org/pul/17056>> [page consultée le 06.06.2019].
- ARON, Paul, Denis, Saint-Jacques, et Alain, Viala, 2002 (éds.) *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France, 768 p.
- AUGER, Nathalie, 2007, « Des manuels d'ailleurs qui disent l'ici. Une vision de l'interculturel dans l'Union européenne aujourd'hui » in Monique Lebrun, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*. PU Québec, 131 p.
- BARTHES, Roland (1970), *S/Z*, Paris, Seuil, 280 p.
- BARTHES, Roland (1978), *Leçon*, Éditions du Seuil, Paris, 64 p.
- BARTHES, Roland, *Le Bruissement de la langue*, Paris, Éditions du Seuil, 1984. En ligne : <<http://www.youscribe.com/catalogue/livres/savoirs/sciences-humaines-et-sociales/le-bruissement-de-la-langue-essais-critiques-4-2569770>> [page consultée le 07.06.2019].
- BECIU, Camelia, 2004, « La Roumanie », in *Hermès, La Revue*, vol. 40, no. 3, pp. 97-98.
- BELLEMIN-NOËL, Jean (1972), *Le Texte et l'avant-texte : Les brouillons d'un poème de Milosz* Paris : Larousse, 143 p.
- BLAIN, Raymond, « Discours, genres, types de textes, textes... De quoi me parlez-vous ? », in *Québec français*, n° 98, 1995, p. 22-25. <<http://id.erudit.org/iderudit/44277ac>> [page consultée le 07.06.2019].
- BOGDAN Henry (1990), *Histoire des pays de l'Est : des origines à nos jours*, Paris, Perrin, 638p.
- BOUCHERON-PÉTILLON Sabine, « Intentionnalité et révision à l'épreuve du manuscrit d'écrivain. Genèse de Génitrix de Mauriac » in *Langages*, 40e année, n°164. 2006. La révision de texte. Méthodes, outils et processus, sous la direction de Sabine Pétillon et Franck Ganier. pp. 26-42. DOI : <<https://doi.org/10.3406/lgge.2006.2670>> [page consultée le 06.07.2019].
- BOUILLON, Pierre. « Roumanie, décembre 1989 : Révolution démocratique ou coup d'État communiste ? » in *Bulletin de l'Institut Pierre Renouvin*, 33 (1), 2011, pp : 65-69. doi:10.3917/bipr.033.0065.
- BUCHETON, Dominique, « Lire, comprendre, interpréter, sans expliquer » in *Tréma*, 19 | 2002, pp. 67-76 <<http://trema.revues.org/1586> ; DOI : 10.4000/trema.1586> [page consultée le 12.08.2019].
- BRANCOVICI, Emil, Mihai, 1940, « Clasic sau real », in *Revista generală a învățământului, anul XXVIII*, nr. 9-10, pp. 396-404.
- BRĂESCU, Maria (1979), *Méthodologie de l'enseignement du français*, Editura Didactică și Pedagogică, 217 p.



- BUNGET, Maria-Mădălina, 2018, « Le texte littéraire—travail métalinguistique, modèle d'écriture », in Oana Băluica, Cristiana-Nicola Teodorescu (eds), *Noi perspective in cercetarea lingvistică și literară. Actele colocviului național al Școlii Doctorale "Alexandru Piru"*, Editura Universitaria, Craiova, 2018, ISBN: 978-606-14-1383-6, pp. 62-69.
- BUNGET, Maria-Mădălina, « Le manuel roumain de Fle: porte ouverte à la culture de l'Autre » in, *ULIM Intertext Nr. 1/2(41/42)*, Anul 11, Categoria B+, 2017, Chișinău, ISSN 1857-3711 / e-ISSN 2345-1750, p. 251-258, disponible à l'adresse : <<http://icfi.ulim.md/volume/INTERTEXT.1.2.17.pdf>> [page consultée le 06.06.2018].
- BUNGET, Maria-Mădălina, 2018, « La littérature et son rôle dans la classe de Fle » in Cecilia Condei, Florentina Mogonea, Alexandrina-Mihaela Popescu (éd), *Le manuel de langue étrangère. Outil de son époque, révélateur de tensions, objet d'étude, discours polyphonique*, L'Harmattan, pp. 251-265.
- CALVINO, Italo, 2003, « Des bons et des mauvais usages politiques de la littérature » in *Défis aux labyrinthes*, Tome 1, Seuil, Paris, 588 p.
- CAMARIANO-CIORAN, Ariadna (1971), *Academiile Domnești din București și Iași*, București, Ed. Académie RSS, 330 p.
- CANVAT, Karl, « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs aux compétences » in *Tréma* [En ligne], 19 | 2002, pp. 77-92 URL : <<http://journals.openedition.org/trema/1587> ; DOI : 10.4000/trema.1587> [page consultée le 06.06.2018].
- CANVAT, Karl ; DUFAYS, Jean-Louis ; ROSIER, Jean-Maurice (2003), *Littérature - Référentiel - Français 3e -6e secondaire*. De Boeck : Bruxelles, 232 p.
- CHABANNE, Jean-Charles, DUFAYS, Jean-Louis, « Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique », *Repères*, 43 | 2011, pp. 7-29.
- CHABANNE, Jean-Charles « Les évolutions récentes du français à l'école primaire : quels enjeux pour la formation, quels chantiers pour la recherche, en particulier en didactique de la littérature ? » in *Tréma*, 19 | 2002, 37-54.  
< <https://journals.openedition.org/trema/1582>> [page consultée le 06.04.2018].
- CHARAUDEAU, Patrick, Dominique Maingueneau (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 661 p.
- CHARAUDEAU, Patrick, « Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue » in Gabry Josianne. et alii, *École, langues et modes de pensée*, CRDP Académie de Créteil, 2005, 182 p.  
< <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-soi-et.html>> [page consultée le 23.03.2017].
- CHARLES, Michel, 1978, « La lecture critique » in *Poétique*, no. 34, pp. 129-151.
- CHERVEL, André (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris:Retz, 831 p.
- CHOPPIN, Alain, « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale », in *Histoire de l'éducation*, N. 9, 1980, pp. 1-25.  
En ligne : <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hedu\\_0221-6280\\_1980\\_num\\_9\\_1\\_1017](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hedu_0221-6280_1980_num_9_1_1017)> [page consultée le 26.03.2017].
- COMPAGNON Antoine (1979), *La seconde main ou le travail de la citation*, Paris, Seuil, 426 p.
- COMPAGNON, Antoine, « La littérature, pour quoi faire ? : Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006 » in *La littérature, pour quoi faire ?*, Paris : Collège de France, 2007 (généré le 02 mars 2020).  
En ligne : <http://books.openedition.org/cdf/524> [page consultée le 26.03.2018].
- CONDEI, Cecilia (2013), « Textes. Contextes. Discours. » — Thèse élaborée en vue de l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches.
- CONDEI, Cecilia, « Patrimoines littéraires véhiculés par le français langue étrangère en contexte roumain de formation (pré) universitaire », in *Actes de 13<sup>e</sup> rencontre*, 2012, Paris.  
<[http://www.espe-versailles.fr/.../13e\\_rencontres/...13eRencontres/Condei-C.pdf](http://www.espe-versailles.fr/.../13e_rencontres/...13eRencontres/Condei-C.pdf)>, [page consultée le 24.03.2017].

- CONDEI, Cecilia (2015), *(Re) configurations discursives, articulations textuelles*. Fernelmont, Éditions Modulaires Européennes, coll. Proximités, 170p.
- CONDEI, Cecilia, 2016, « *Le manuel de FLE — un moule où se coulent texte, image, événement. Un demi-siècle de fonctionnement* » in Cecilia Condei, Daniela Dincă, Alice Ionescu Cristiana- Nicola Teodorescu (éds.), Actes du colloque international 50 ANS DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ DE CRAIOVA (1966-2016), Tome III, *LE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE. Scénographies didactiques et recompositions formatives*, Craiova, Universitaria, pp.25-32.
- CONDEI, Cecilia, 2018, « Les discours des manuels roumains de FLE : approche génétique », in *Romanica 26*, édité par Coman Lupu, Editura Universității din București, pp. 311-323.
- CONDEI, Cecilia, 2019, « L'auctorialité didactique devant la complexité discursive de la classe de langue » dans les actes du Séminaire International de formation à la recherche : *Le manuel de langue étrangère : outil de son époque, révélateur de tension, objet d'étude, discours polyphonique*, L'Harmattan, pp. 141-157.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, 192p.
- CORDIER-GAUTHIER, Corinne. « Les éléments constitutifs du discours du manuel », *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. n° 125, no. 1, 2002, pp. 25-36. <<https://doi.org/10.3917/ela.125.0025>> [page consultée le 2.02.2020].
- CORPĂDEAN, Adrian-Gabriel, 2012 ; « L'avènement du communisme en Roumanie. Réflexions sur les conséquences sociopolitiques de la première décennie du régime », in *Modelling the New Europe*, no. 5, 2012, 15 pages.  
<[https://www.academia.edu/4394141/L\\_avènement\\_du\\_communisme\\_en\\_Roumanie.\\_Réflexions\\_sur\\_les\\_conséquences\\_sociopolitiques\\_de\\_la\\_première\\_décennie\\_du\\_régime](https://www.academia.edu/4394141/L_avènement_du_communisme_en_Roumanie._Réflexions_sur_les_conséquences_sociopolitiques_de_la_première_décennie_du_régime)> [page consultée le 24.02.2020].
- CUQ, Jean-Pierre (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE-CLE-International, 303p.
- DAVID, Jérôme (2010), *L'implication de texte. Essai de didactique de littérature*, Presse universitaire de Namur |Dyptique, 152 p.
- DEFAYS, Jean-Marc, 1998 « Au commencement était le texte ou des rapports entre contraintes phrastiques et textuelles » in Actes du XXIIème Congrès International de Linguistique et de philologies romanes, publiés par Annick Englebert, Michel Pierrard, Laurence Rosier, Dan Van Raemdonck, volume VII, *Sens et fonction*, Bruxelles, pp. 153-158.
- DEFAYS, Jean-Marc, 2001 « Didactique de l'énonciation, l'énonciation en didactique » in *Texte : Revue de critique et de Théorie littéraire*, Toronto, pp. 208-219.
- DEFAYS, Jean-Marc, 2005, « De l'enseignement à l'apprentissage : le paradigme cognitif dans l'enseignement des langues » in *Revue Parole* 34-35-36, Belgique, pp. 165-202.
- DEFAYS, Jean-Marc, Anne-Rosine, Delbart, Hammami, et al. (2014), *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives* Paris : Hachette FLE, 111p.
- DEFAYS, Jean-Marc, Deborah, Meunier, 2014. « Images et rôles du professeur de langues dans le cadre de la mondialisation. Le cas de la mobilité étudiante européenne », en ligne : <<https://www.semanticscholar.org/paper/Images-et-r%C3%B4les-du-professeur-de-langues-dans-le-de-Defays-Meunier/334118e0fd9018faf5ed139a987220d53dc72e60>>, [page consultée le 26.08.2017].
- DELBART, Anne-Rosine, Marc, Wilmet, « La phrase chez Beckett », in *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 84, fasc. 3, 2006. Langues et littératures modernes — Moderne taal en litterkunde. pp. 903-912.  
< <https://doi.org/10.3406/rbph.2006.5051>> [page consultée le 26.08.2019].
- DELBART, Anne-Rosine (2005), *Les exilés du langage, Un siècle d'écrivains français venus d'ailleurs (1919-2000)*, Limoge, PULIM, coll. Francophonies, 262 p.
- DELESALLE, Simone, « L'explication de textes, fonctionnement et fonction » in *Langue française*, n°7, 1970. La description linguistique des textes littéraires. pp. 87-95. En ligne : [http://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1970\\_num\\_7\\_1\\_5509](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_7_1_5509) [page consultée le 16.08.2017].
- DUBÉ, Cécile, James, Rousselle, 1978, « Au secondaire, littérature et lecture, ou littérature et rupture. » in *Québec français*, numéro 32, p. 16-18.

- DUCROT, Oswald, Tzvetan, Todorov, 1972 « Langage théorique et de formulation », in *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 469 p.
- DUCROT, Oswald (1980), *Les mots du discours*, Paris, Éd. de Minuit, 240 p.
- DUCROT, Oswald, 1993, « A quoi sert le concept de modalité ? » in *Dittmar Norbert, Reich Astrid* (éds.) *Modalité et acquisition des langues* Berlin, De Gruyter, pp.11-129.
- DUMAS, Félicia, 2012, « La langue française et son enseignement en Roumanie », in *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n°33, pp. 3-15.
- DUPONT-Escarpit Denise, 1984. « Plaisir de lecture et plaisir de lire » in *Communication et langages*, n°60, pp. 13-29.  
<[www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_1984\\_num\\_60\\_1\\_3591](http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1984_num_60_1_3591)>, [page consultée le 19.06.2019].
- ECO, Umberto (1992), *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset, 408 p.
- ESCALLE, Marie-Christine Kok, Madeleine van Strien-Chardonnea 2007., « Aspects culturels et interculturels des manuels d'apprentissage du français dans les Pays-Bas du XVIe au XIXe siècle » in Monique Lebrun, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*. PU Québec, pp. 123-156.
- FAYOL, Michel, « De la lecture à la production verbale écrite, et réciproquement », in *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/Contributions about learning to read and write - Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL) 2015*, Les Éditions de l'université de Sherbrooke, 2016, pp. 103-119.  
<<http://hdl.handle.net/11143/9727>>, [page consultée le 19.02.2019].
- FENOGLIO, Irène, Lucile, Chanquoy (2007), *Avant le texte : les traces de l'élaboration textuelle in Langue française*, vol. 155, Larousse/Armand Colin, 120 p.
- FENOGLIO, Irène, 2007, « Du texte avant le texte. Formes génétiques et marques énonciatives de pré-vision textualisantes » in *Langue française*, vol. 155, no. 3, pp. 8-34.
- FRAISSE, Emmanuel, « L'enseignement de la littérature : un monde à explorer » in *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 61 | décembre 2012, pp. 35-45.  
<En ligne : <http://ries.revues.org/2664>> [page consultée le 19.01.2020].
- FRANCIS, Jacques (1987), « De la signifiante » in *RMM*, pp. 179-218.
- FRÉRIIS, Georges, 2010, « Enrichir le français en enseignant ses littératures » in Actes du Colloque International *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, p. 49-61.
- GALATANU, Olga, 1994, « Usage du français et identité roumaine », in *Une francophonie différentielle*, Paris, l'Harmattan, 338 p.
- GALISSON, Robert (1991), *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international, 191 p.
- GALISSON, Robert, 1995, « A enseigner nouveau, outils nouveaux. Les outils de la modernité », in *numéro spécial du Français dans le Monde, Recherches et Applications*, pp. 70-78.
- GENETTE, Gérard (1969), *Figures II*, Seuil, Paris, 304 p.
- GENETTE, Gérard (1987), *Seuils*, Editions du Seuil, 426 p.
- GENETTE, Gérard (1992), *Palimpsestes : La littérature au second degré*, Poche, 480 p.
- GODARD, Anne (2015), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Didier, 338 p.
- GERMAIN, Claude (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, 352p.
- GOLDENSTEIN, Jean-Pierre, « Enseigner la littérature ? ». In *Pratique*, N. 38, 1983, pp. 3-8.  
En ligne : <<http://www.pratiques-cresef.com/intro038.pdf>> [page consultée le 19.04.2019].
- GRICE, Herbert, Paul, « Logique et conversation », in: *Communications*, 30, 1979. La conversation. pp. 57-72.  
En ligne <<https://doi.org/10.3406/comm.1979.1446>> [page consultée le 19.06.2019].
- GRUCA, Isabelle, 2010, « Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité » in Les Actes du Colloque International des 4 et 5 Juin 2009, *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, édité par Fridériki TABAKI-IONA, Argyro PROSCOLLI, Kyriakos FORAKIS, pp. 165-187.
- GUIDÈRE, Mathieu (2004), *Méthodologie de la recherche : Guide du jeune chercheur en Lettres, Langues, Sciences humaines et sociales*, ELLIPSES, 123 p.
- GUILLÉN, Belén Artuñedo, 2009, « La "littérature-monde" dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue » in *Synergies Espagne* n° 2, pp. 235-244.

- HAMEL, Jean-François, 2014, « Qu'est-ce qu'une politique de la littérature ? Éléments pour une histoire culturelle des théories de l'engagement », in *Politiques de la littérature. Une traversée du XX<sup>e</sup> siècle français*, sous la direction de Laurence Côté-Fournier, Élyse Guay et Jean-François Hamel, Montréal, Presses de l'Université du Québec, coll. « Figura », p.9-30.
- IONESCU, Mihail, « Les relations franco-roumaines de 1938 à 1944 », in *Revue historique des armées*, 244 | 2006,  
En ligne : <<http://journals.openedition.org/rha/5922>> [page consultée le 19.06.2019].
- ISER, Wolfgang (1985), *L'acte de Lecture : Théorie de l'Effet Esthétique*, Collection Philosophie Et Langage Bruxelles : Pierre Mardaga, 405 p.
- ISTRATI, Panaït (1984), *Vie d'Adrien Zograffi. La Maison Thüringer. Le bureau de placement. Méditerranée*, Paris, Gallimard, 592 p.
- LANGLADE, Gérard, 2002, « La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement », in *Tréma*, 19 | 2002, pp. 17-28.
- LEBRUN, Monique, 2007, « Avant-propos des Actes du Colloque international Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain » in Monique Lebrun, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*. PU Québec, 131 p.
- LEBRUN, Monique, 2007, « La figure de l'étranger dans les manuels québécois de français langue maternelle » in Monique Lebrun, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*. PU Québec, 131 p.
- LEVÊQUE, Mathilde « Les écrivains communistes pour la jeunesse pendant l'entre-deux-guerres », in *Itinéraires*, 2011-4 | 2011.  
En ligne : <<http://journals.openedition.org/itineraires/1400>>, [page consultée le 22.06.2019].
- LITS, Marc (1994), *L'Essai*, Bruxelles, Didier Hatier, 95 p.
- LUNDQUIST, Lita. « Comment (se) représenter un texte littéraire ? » in *Études littéraires*, volume 25, numéro 1-2, été–automne 1992, p. 83–101.  
En ligne : <<https://doi.org/10.7202/500998ar>> [page consultée le 19.05.2019].
- MAINGUENEAU, Dominique (1993), *Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*, 208 p.
- MAINGUENEAU, Dominique, « Linguistique et littérature : le tournant discursif », 2000.  
En ligne sur Vox poetica : <<http://www.vox-poetica.org/t/articles/maingueneau.html#refbibliobas>>, [page consultée le 23.05.2019].
- MAINGUENEAU, Dominique (2004), *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin, 272 p.
- MAINGUENEAU, Dominique, « Auteur et image d'auteur en analyse du discours » in *Argumentation et Analyse du Discours*, 3 | 2009a, mis en ligne le 15 octobre 2009.  
En ligne : <<http://aad.revues.org/660>>, [page consultée le 23.05.2018].
- MAINGUENEAU, Dominique (2009b), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, 144 p.
- MAINGUENEAU, Dominique, « Que cherchent les analystes du discours ? » in *Argumentation et Analyse du Discours*, 9 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012.  
En ligne : <<http://aad.revues.org/1354>>, [page consultée le 23.05.2018].
- MARIN, Brigitte, « Lire pour écrire. L'écriture miroir de la lecture », *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture — Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école (SILE)*, 2015, pp. 120-140.  
En ligne : <<http://hdl.handle.net/11143/10232>>, [page consultée le 24.05.2019].
- MARIN, Gabriel, 2007, « Nostalgie de la leçon d'histoire en Europe de l'Est. Le scandale d'un manuel scolaire d'histoire dans la Roumanie post-Ceausescu » in Monique Lebrun, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*. PU Québec, 131 p.
- MARTINEZ, Pierre (1996), *La didactique des langues étrangères*. Paris, PUF, 128 p.
- MATHY, Philippe, André Giordan (1997), *Donner du sens aux cours de sciences: des outils pour la formation éthique et épistémologique des enseignants*, De Boeck Université, 266 p.
- MELANÇON, Joseph, « Le discours didactique littéraire » in *Études littéraires*, 14 (3), 1981, pp.373–385.  
En ligne : <<https://doi.org/10.7202/500551ar>>, [page consultée le 24.02.2020].
- MEUNIER, Anik, 2007, « Le manuel scolaire entre au musée. Perspectives muséologiques » in Monique Lebrun, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*. PU Québec, 131 p.

- MOUNIN, Georges, 1976, « Devant le texte » in *Études littéraires*, vol. 9, n° 2, pp. 287-293.
- NATAF, Raphaël, 1984, « Textes anciens et apprentissage d'aujourd'hui » in *Le français dans le monde*, N° 182, Paris : CLE internationale, pp. 61-64.
- PASQUIER, Renaud, *Atelier Fabula*, 2007.  
En ligne : [https://www.fabula.org/atelier.php?La\\_valeur\\_de\\_l'oeuvre\\_litt%C3%A9raire](https://www.fabula.org/atelier.php?La_valeur_de_l'oeuvre_litt%C3%A9raire). [page consultée le 25.02.2020].
- PAVEAU, Marie-Anne, « L'analyse linguistique du texte littéraire. Une fausse évidence » in *Le français aujourd'hui*, Le français aujourd'hui, supplément en ligne, 2011, pp.83-94.  
En ligne : <hal-00660068>, [page consultée le 25.02.2020].
- PĂUȘ, Viorica Aura (1997), *Limba franceză în școala românească. Aspecte metodologice*, Ed. Teora, 184 p.
- PITAR, Mariana, 2016, « Quelques difficultés dans l'apprentissage des types de texte » in *Actes du Colloque International « 50 ans de Français à l'Université de Craiova (1966-2016) », Tome 3 : Le Français Langue Étrangère : scénographies didactiques et recompositions formatives*, Editura Universitaria, Craiova, p. 84-95.
- PEYTARD, Jean (1989), *Littérature et communication en classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, « LAL », 159 p.
- PRÉFONTAINE, Clémence, 1989, « La place de la littérature dans mes cours de français au collégial. » in *Québec français*, numéro 74, pp. 34-35.
- PUREN, Christian (1988), *Histoire des méthodologies*, Paris : Nathan-CLE international, 448 p.
- PROSCOLLI, Argyro, 2010, « La littérature dans les manuels de FLE » in *Acte du Colloque International La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, pp. 129-165.
- RABATEL, Alain, « L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques », in *Langages*, 38<sup>e</sup> année, n°156, 2004, pp. 3-17.  
En ligne : <<https://www.cairn.info/revue-langages-2004-4-page-3.htm>>, [page consultée le 25.02.2018].
- RABATEL Alain, Francis, Grossmann, « Figures de l'auteur et hiérarchisation énonciative », in *Lidil* [En ligne], 35 | 2007, mis en ligne le 25 mars 2009.  
En ligne : <<http://lidil.revues.org/2153>>, [page consultée le 17.06.2019].
- RASTIER François (2001), *Arts et sciences du texte*, Paris, Presses Universitaires de France, 304p.
- REUTER Yves, « Eléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école », in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°13, 1996. Lecture et écriture littéraires à l'école. pp. 7-25.  
En ligne : <<https://doi.org/10.3406/reper.1996.2172>>, [page consultée le 17.06.2019].
- RIQUOIS, Estelle, 2010, « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en Fle : un équilibre fragile » in *11 rencontres des chercheurs en didactique des littératures*, Genève, pp.247-251.
- ROEGIERS, Xavier (1997), *Analyser une action d'éducation ou de formation : analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*, Paris, Bruxelles : De Boeck, 337 p.
- ROSIER, Jean-Maurice (2002), *La didactique du français*, Paris, PUF, 128p.
- ROSOUX, Valérie Barbara, « La Bulgarie, la Roumanie et la francophonie » in *Politique et Sociétés*, 16 (1), 1997, pp. 101-118.  
En ligne : <<https://doi.org/10.7202/040051ar>>, [page consultée le 17.07.2019].
- RÜCK, Herbert (1991), *Linguistique textuelle et enseignement du français*, LANGUES ET APPRENTISSAGE DES LANGUES, Collection dirigée par H. Besse et D. Coste, Hatier-Credif, 95 p.
- SARFATI, Georges-Elia (1997), *Eléments d'analyse du discours*, Nathan, 127p.
- SARTRE, Jean-Paul (1948), *Situations II*, Gallimard, Paris, 480p.
- TEODORESCU, Cristiana-Nicola, « L'interculturalité des manuels roumains de FLE », in *Editura Limbă și literatură. Repere identitare în context european*, Pitești, Editura Universității din Pitești, 142-155, 2008.  
En ligne: <<http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A5651/pdf>>, [page consultée le 17.04.2020].

- THERRIAULT, Geneviève, Léon, Harvey, Philippe, Jonnaert, 2007, « Une analyse épistémologique des rapports aux savoirs sous-jacents à un manuel d'histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire Quelques observations » in Monique Lebrun, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*. PU Québec, 131 p.
- TURCAN, Olga, « Moldavie et langue française, une relation séculaire et privilégiée », *Éducation et sociétés plurilingues* [En ligne], 40 | 2016.  
En ligne : <<http://journals.openedition.org/esp/774>>, [page consultée le 12.04.2020].
- UHODA, Bernard, 2003, « Analyser le texte littéraire », in *Le Français dans le Monde*, pp. 35-37.
- VASILE, Dinu, « La situation du français en Roumanie » in *Quelles perspectives pour la langue française ?*, Presse Universitaire de Rennes, 2004, pp. 229-234.  
En ligne : <<https://books.openedition.org/pur/31809>>, [page consultée le 17.03.2018].
- VENEL GUIGNARD, Marie-Dominique. « La culture de l'Autre : un miroir ? » in *Synergies, Mexique*, n° 2, 2012, pp.71-82.  
En ligne : <<https://gerflint.fr/Base/Mexique2/venel.pdf>>, [page consultée le 04.04.2017].
- VIALA Alain (1985), *Naissance de l'écrivain*, Minit, Paris, 354 p.
- VOULGARIDIS, Constantin, « Du bon usage du texte littéraire en classe de langue/culture », in *La place de la littérature dans l'enseignement du Fle*, Université d'Athènes, 2010, pp. 291-304. En ligne : <[http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes\\_Litterature%20FLE\\_2009.pdf](http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf)>, [page consultée le 15.02.2019]

## Sitographie :

- Annuaire statistique de la Roumanie et Ministère de l'Éducation nationale, <http://www.insse.ro/cms/ro/content/statistica-oficiala-din-romania>, dernière consultation le 26 octobre 2018.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. En ligne, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf), dernière consultation le 2 septembre 2018
- Cairn.info. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-l-institut-pierre-renouvin1-2011-1-page-65.htm>, dernière consultation 21 octobre 2018.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. En ligne, <https://www.cnrtl.fr/definition/implicite> (entrées : engagement, implicite), dernière consultation le 16 février 2020
- Érudit : cultivez votre savoir. En ligne, <https://www.erudit.org/fr> (entrée : littérature en classe de FLE), dernière consultation le 26 août 2017
- Institut des textes et manuscrits modernes. En ligne, <http://www.item.ens.fr/dictionnaire/avant-texte/> (entrée : avant-texte), dernière consultation le 24 janvier 2018
- Larousse.fr : encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne. En ligne <http://www.larousse.fr> (entrée : prototype, témoignage), dernière consultation le 5 mars 2017
- Musée. Regioncentre. En ligne : <https://webmuseo.com/ws/musee-mehun/app/collection/expo/9>, dernière consultation le 27 janvier 2020.
- Persée : accéder à des milliers de publications scientifiques. En ligne, <http://www.persee.fr> (entrée : littérature en classe de FLE), dernière consultation le 12 juillet 2017

## Liste de programmes scolaires :

Programme pour les langues étrangères (anglaise, allemande, française) pour les écoles moyennes, publié par le Ministère de l'Enseignement Public et l'Institut des Sciences Pédagogiques, approuvé no. 24105/1952.

Programmes scolaires pour les classes VIII-XI, valables pour l'année scolaire 1962-1963, Lithographie et Typographie de l'Enseignement, Bucarest.

Programme pour la langue française, EDP, Bucarest, 1975.

Programme pour les langues modernes : langue anglaise, langue française, langue russe, langue allemande, EDP, Bucarest, 1985.

Programme pour les langues modernes approuvé par l'ordre du ministre no. 5099/09.09.2009.

## Corpus de manuels

### Manuels de l'époque monarchique

- CATARGI, N., GLONT, V, *Livre de français, IVème année de lycée*, Ed. Remus Cioflec, 1947, 150 p. [abrégé : IVème lycée, Remus Cioflec, 1947]
- DAMIANOVICI, Gorgoș, *La troisième année de français*, Ed. Națională Gh. Mecu, 1943, 213 p. [abrégé : IIIème, Gh. Mecu, 1943]
- DROUHET, Charles, BELIS, Alexandru, *La première année de français*, Ed. Națională Gh. Mecu, 1947, 127 p. [abrégé : Ire, Gh. Mecu, 1947]
- RĂDULESCU-POGONEANU, Elena, *Carte de limba franceză pentru clasa a VIII-a secundară*, Ed. SOCEC&Comp., București, 1935, 213 p. [abrégé : VIIIème secondaire, SOCEC&Comp., 1935]
- RĂDULESCU-POGONEANU, Elena, *Carte de limba franceză pentru clasa a IV-a secundară (băieți și fete)*, Editura librăriei SOCEC&Comp., Societate Anonimă, București, 1924, p. 230. [abrégé : IVème secondaire, SOCEC&Comp., 1924]

### Manuels de l'époque communiste

- BARTOȘ, Ecaterina, *Limba franceză- Manual pentru clasa a V-a (anul IV de studiu)*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1975, 167 p. [abrégé : Vème, EDP, 1975]
- BOTEZ, Aura, PERIȘANU, Mariana, *Limba franceză- Manual pentru clasa a X-a (anul VI de studiu)*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1978, 112 p. [abrégé : Xème, EDP, 1978]
- BRĂESCU, Maria, SARAȘ, Marcel, *Limba franceză pentru clasa a V-a*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1971, 174 p. [abrégé : Vème, EDP, 1971]
- BRĂESCU, Maria, SARAȘ, Marcel, *Limba franceză- Manual pentru clasa a VI-a*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1968, 178 p. (Elaborat pe baza programei nr. 65689/1962). [abrégé : VIème, EDP, 1968]
- DIACONU, Ion, MĂGLAȘU, Aurelia, Mia, *Limba franceză pentru anul I liceu (anul I de studiu)*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1974, 199 p. [abrégé : Ier, EDP, 1974]
- DIACONU, Ion, POPA, Teodora, *Limba franceză- Manual pentru clasa a X-a*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1964, 193 p. (Elaborat in baza programei aprobate de Min. Înv. cu nr. 37886/1962). [abrégé : Xème, EDP, 1964]
- DIACONU, Ion, VICOL, Ion, *Limba franceză pentru clasa a X-a*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1966, 262 p. (Aprobat cu OMEdC, Nr. 20 700/1966) [abrégé : Xème, EDP, 1966]
- DIACONU, Ion, POPA, Teodora, *Limba franceză pentru clasa a XI-a*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1966, 280 p. (Aprobat cu OMEdC, Nr. 121769/1965). [abrégé : XIème, EDP, 1966]
- Limba franceză — Manual pentru clasa a X-a*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1956, 324 p. [abrégé : Xème, EDP, 1956]
- MARINESCU, Florian, *Limba franceză- Manual pentru clasa a IX-a*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1961, 229 p. [abrégé : XIème, EDP, 1961]
- NASTA, Dan Ion, POPA, Scurtu, Doina, COROAMĂ, Olimpia, *Limba franceză – Manual pentru anii III și IV de studiu*, Ed. Didactică și Pedagogică București, 1989, 288 p. [abrégé : IIIème et IVème, EDP, 1989]
- NASTA, Dan Ion, POPA, Scurtu, Doina, COROAMĂ, Olimpia, *Limba franceză – Manual pentru anul IV de studiu*, Ed. Didactică și Pedagogică București, 1983, 173 p. [abrégé : IVème, EDP, 1983]



- NEGREANU, Aristița, MIHAI, Felicia, *Limba franceză- Manual pentru clasa a VIII-a*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1972, 223 p. (Revizuit în 1975 pe baza programei nr. 105570/1972). [abrége : VIIIème, EDP, 1972]
- NEGREANU, Aristița, MIHAI, Felicia, *Limba franceză- Manual pentru clasa a VIII-a*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1974, 223 p. [abrége : VIIIème, EDP, 1974]
- NEGREANU, Aristița, *Limba franceză- Manual pentru anul II de liceu (anul VI de studiu)*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1977, 208 p. [abrége : Xème, EDP, 1977]
- POPA, Scurtu, Doina, ȚIFRAC, Stoian, Marta, *Limba franceză- Manual pentru anul I de studiu*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1985, 159 p. [abrége : Ier, EDP, 1985]
- POPA-SCURTU, Mariana, BOTEZ, Aurora, *Limba franceză – Manual pentru anul II de studiu*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1985, 170 p. [abrége : IIème, EDP, 1985]
- SARAȘ, Marcel, *Limba franceză pentru clasa a VII-a*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1971, 215 p. [abrége : VIIème, EDP, 1971]
- SARAȘ, Marcel, PISOSCHI, Valeriu, *Limba franceză- Manual pentru clasa a IX-a*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1968, 182 p. (Aprobat de Min. Înv. Nr. 23808/1965). [abrége : IXème, EDP, 1968]
- SARAȘ, Marcel, *Limba franceză- Manual pentru clasa a XI-a*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1976, 120 p. [abrége : XIème, EDP, 1976]

### **Manuels de l'époque démocratique**

- BOTEZ, Aurora, CIUREL, Malvina, MIHAI, Felicia, *Limba franceză- Manual pentru clasa a IX-a*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1996, 173 p. (Aprobat de Min. Înv. Nr. 38574/1991). [abrége : IXème, EDP, 1996]
- IBRAM, Nicoleta, Corina, *Limba franceză- Manual pentru clasa a XII-a*, L1, Akademos Art: București, 2007, 143 p. [abrége : XIIème, AKD Art, 2007]
- NASTA, Dan Ion, *Limba franceză – Manual pentru anul IV de studiu*, Ed. Didactică și Pedagogică București, 1990, 176 p. [abrége : IVème, EDP, 1990]
- NASTA, Dan Ion, *Manual pentru clasa a VIII-a*, Ed. Didactică și Pedagogică București, 1998, 176 p. [abrége : VIIIème, EDP, 1998]
- NASTA, Dan Ion, SIMA, Marioara, ȘTIUBE, Tereza, Lili, *Limba franceză – Planète jeune- Manual pentru clasa a IX-a*, limba modernă 1, Editura Corint, București, 2001, 120 p. (Aprobat cu OMEdC, Nr. 4144 din 18.07.2001). [abrége : IXème, L1, CORINT, 2001]
- NASTA, Dan Ion, *Limba franceză pentru clasa a X-a*, limba modernă 1, Editura Corint, București, 2005, 128 p. (Aprobat cu OMEdC, Nr. 3787 din 05.04.2005). [abrége : Xème, L1, CORINT, 2005]
- NASTA, Dan Ion, *Limba franceză pentru clasa a XI-a*, limba modernă 1, Editura Corint, București, 2006, 128 p. (Aprobat cu OMEdC, Nr. 4446 din 19.06.2006). [abrége : XIème, L1, CORINT, 2006]
- NASTA, Dan Ion, *Limba franceză pentru clasa a XII-a*, limba modernă 1, Editura Corint, București, 2007, 128 p. (Aprobat cu OMEdC, Nr. 3410 din 7.03.2006). [abrége : XIIème, L1, CORINT, 2007]
- POPA, Mariana, SOARE, Angela, *Limba franceză pentru clasa a V-a*, limba modernă 1. Ed. Cavaliotti, București, 2005, 151 p. [abrége : Vème, L1, CVL, 2005]
- POPA, Mariana; POPA, Anca, Monica, *Limba franceză pentru clasa a VI-a*, Limba modernă 1, Editura Humanitas Educațional, București, 2002; (OMEdC, Nr. 5240 din 15.12.1998). [abrége : VIème, L1, HUM. ED., 2002]
- POPA, Mariana, SLĂVESCU, Micaela; SOARE, Angela, *Limba franceză pentru clasa a VI-a*, Limba modernă 2, editura Cavaliotti, București, 2011, p. 128. [abrége : VIème, L2, CVL, 2011]
- POPA, Mariana; POPA, Anca, Monica, *Limba franceză pentru clasa a VIII-a*, Limba modernă 1 Editura Humanitas Educațional, București, 2002; (OMEdC, Nr. 5240 din 15.12.1998) [abrége : VIIIème, L1, HUM. ED., 2002]

- POPA, Mariana; SLĂVESCU, Micaela; SOARE, Angela, *Limba franceză pentru clasa a VIII-a, Limba modernă 2*, editura Cavallioti, București, 2014, p.112. [abrégé : VIIIème, L2, CVL, 2014]
- POPA, Mariana, *Limba franceză- Manual pentru clasa a XI-a, L1*, Ed. Humanitas Educațional, 2008, 128 p. (În conformitate cu programa aprobată prin Ordinul nr. 3252/13.02.2006). [abrégé : XIème, L1, HUM. ED., 2008]
- SLĂVESCU, Micaela; SOARE, Angela, *Limba franceză pentru clasa a VIII-a, Limba modernă 1*, editura Cavallioti, București, 2007, p. 112. [abrégé : VIIIème, L1, CVL, 2007]
- SLĂVESCU, Micaela; SOARE, Angela, *Limba franceză pentru clasa a VI-a, Limba modernă 1*, editura Cavallioti, București, 2006, p. 141. [abrégé : VIème, L1, CVL, 2006]
- SLĂVESCU, Micaela, SOARE, Angela, *Limba franceză pentru clasa a V-a, limba modernă 2*. Ed. Cavallioti, București, 2008, 128 p. [abrégé : Vème, L2, CVL, 2008]

## ANNEXES

### Annexes concernant l'organisation et le contenu des manuels

#### **Annexe 1**

*Le loup et l'agneau*, La Fontaine

*Le renard et le bouc*, La Fontaine

*Le coche et la mouche*, La Fontaine

#### **Annexe 2**

*Le coq, le chien et le renard*, La Fontaine

*Le coq et le renard*, La Fontaine

#### **Annexe 3**

*Perette et le pot au lait*, La Fontaine

*La laitière et le pot au lait*, La Fontaine

#### **Annexe 4**

*Les Misérables*, Victor Hugo

#### **Annexe 5**

*Le bœuf et le petit garçon*, Victor Hugo

#### **Annexe 6**

*Sur une barricade*, Victor Hugo

#### **Annexe 7**

*Le dialogue entre Gavroche et Jean Valjean*, Victor Hugo

#### **Annexe 8**

*Les Misérables*, Victor Hugo

#### **Annexe 9**

*Notre-Dame de Paris*, Victor Hugo

#### **Annexe 10**

*Les Misérables*, Victor Hugo

#### **Annexe 11**

*L'affaire Crainquebille*, Anatole France

#### **Annexe 12**

*Monsieur Bergeret à Paris*, Anatole France

#### **Annexe 13**

*Le crime de Sylvestre Bonnard*, Anatole France

#### **Annexe 14**

*Le crime de Sylvestre Bonnard*, Anatole France

#### **Annexe 15**

*Le Père Milon*, Guy de Maupassant

#### **Annexe 16**

*La légende du Mont Saint Michel*, Guy de Maupassant

#### **Annexe 17**

*Une vie*, Guy de Maupassant

#### **Annexe 18**

*Les dimanches d'un bourgeois à Paris*, Guy de Maupassant

#### **Annexe 19**

*Vol de nuit*, Antoine de Saint-Exupéry

**Annexe 20**

*La Peste*, Albert Camus

**Annexe 21**

*Jack*, Alphonse Daudet

---

**Note** : nous précisons que les parties colorées en jaune représentent les segments textuels que les concepteurs du manuel ont retenu dans le manuel en question

---

## Annexe 1

### Le loup et l'agneau, La Fontaine

(Ces trois fables respectent en intégralité la version originale et se trouvent dans le manuel d'Elena Pogoneanu-Rădulescu, IVème secondaire, SOCEC&Comp, 1924, 230 p).

Luxembourg, le Panthéon, l'Observatoire, etc. c'est le *Quartier latin* ou le *Quartier des Ecoles*: c'est là que se trouvent les grandes Ecoles: la Sorbonne, l'Ecole de médecine, l'Ecole des Beaux-Arts, l'Ecole militaire, l'Ecole polytechnique, le Muséum (ou le Jardin des Plantes), l'Institut Pasteur.

Au nord (sur la rive droite), là où l'on voit la *Bourse*, c'est le quartier commercial, les grands boulevards avec les plus beaux magasins.

3. A l'ouest de Paris, entouré par une courbe qui forme la Seine au sortir de Paris, est le bois de *Boulogne*, célèbre promenade des Parisiens. L'*Avenue des Champs Elysées*, splendide chaussée qui part du centre de la ville (près de l'*Obélisque*, sur la gravure), pour aboutir à l'*Arc de triomphe de l'Etoile*, conduit au bois de Boulogne.

Le palais des rois sous Saint-Louis se trouvait dans l'île de la Cité; plus tard, sous Philippe le Bel, ce palais devint le Palais de Justice et le nouveau palais royal fut bâti sur le quai de la Seine, sur la rive droite, un peu plus à l'ouest de l'île de la Cité. Ce fut le *Louvre* auquel plus tard on ajouta *Les Tuileries*.

#### 4. LE LOUP ET L'AGNEAU.

La raison du plus fort est toujours la meilleure;

Nous l'allons montrer tout à l'heure.

Un agneau se désaltérait

Dans le courant d'une onde pure.

Un loup survient à jeun, qui cherchait aventure,

Et que la faim en ces lieux attirait:

„Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage?“

Dit cet animal plein de rage.

„Tu seras châtié de ta témérité.“

„Sire, répond l'agneau, que votre majesté

Ne se mette pas en colère;

Mais plutôt qu'elle considère

Que je me vas désaltérant

Dans le courant,

Plus de vingt pas au-dessous d'elle;

Et que, par conséquent, en aucune façon

Je ne puis troubler sa boisson.“

„Tu la troubles, reprit cette bête cruelle;

Et je sais que de moi tu médis l'an passé.“

„Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né?

Reprit l'agneau: je tette encor ma mère.—

„Si ce n'est toi, c'est donc ton frère?“

„Je n'en ai point“. — „C'est donc quelqu'un des tiens;

Car vous ne m'épargnez guère,

Vous, vos bergers et vos chiens.

On me l'a dit; il faut que je me venge.<sup>8</sup>  
Là-dessus, au fond des forêts  
Le loup l'emporte, et puis le mange,  
Sans autre forme de procès.

LA FONTAINE.  
(1644—1695). — II.



Gravure composée pour les Fables de La Fontaine.

ODRY  
(1696—1758)



## Le renard et le bouc, La Fontaine

COMPOSITION FRANÇAISE (X).

H. APPLICATIONS.


**LETTRE DE CONSEIL.**

Votre jeune frère ne vous a pas écrit depuis longtemps (il y a... que je n'ai reçu... que tu ne m'as donné de les nouvelles...):

1) Il faut qu'il consacre quelques moments tous les dimanches pour dire un petit bonjour par écrit à tous les siens, rassurer ceux qui l'attendent, s'informer de leur santé, à son tour, tenir ses parents et son frère aîné au courant de son travail à l'école, etc.

A ce sujet:

2) Permetts-moi quelques petites observations: il y avait dans ta dernière lettre des fautes d'orthographe (citez-en quelques-unes). Avec un peu d'attention il te sera facile de les éviter à l'avenir.



28. LE RENARD ET LE BOUC.

Capitaine renard allait de compagnie  
Avec son ami, bouc des plus haut encornés :  
Celui-ci ne voyait pas plus loin que son nez ;  
L'autre était passé maître en fait de tromperie.  
La soif les obligea de descendre en un puits :  
Là, chacun d'eux se désaltéra.  
Après qu'abondamment tous deux en eurent pris,  
Le renard dit au bouc: « Que ferons-nous, compère?  
Ce n'est pas tout de boire, il faut sortir d'ici.  
Lève tes pieds en haut, et tes cornes aussi ;  
Mets-les contre le mur; le long de ton échine

Je grimperai premièrement,  
Puis sur tes cornes m'élevant,  
A l'aide de cette machine  
De ce lieu-ci je sortirai ;  
Après quoi je t'en tirerai ».

— « Par ma barbe ! dit l'autre, il est bon ; et je loue  
Les gens bien sensés comme toi.  
Je n'aurais jamais, quant à moi,  
Trouvé ce secret, je l'avoue ».

Le renard sort du puits, laisse son compagnon,  
Et vous lui fait un beau sermon  
Pour l'exhorter à patience :

— « Si le ciel t'eût, dit-il, donné par excellence  
Autant de jugement que de barbe au menton,  
Tu n'aurais pas, à la légère,  
Descendu dans ce puits. Or, adieu, j'en suis hors :  
Tâche de t'en tirer, et fais tous tes efforts :  
Car pour moi j'ai certaine affaire  
Qui ne me permet pas d'arrêter en chemin ».

En toutes choses il faut considérer la fin.

LA FONTAINE  
(1631—1695)

**Explications** Capitaine Renard = Titre que le poète donne ironiquement au renard qui, cette fois, est le chef de l'expédition. — *Passer maître* = atteindre une grande supériorité. Autrefois un artisan, pour avoir le droit d'exercer son métier, devait passer par trois degrés dans l'apprentissage: *apprenti* (novice), *compagnon* (celui), enfin, quand on avait exécuté un chef-d'œuvre, on passait, *maître*. — *Compère* = appellation amicale et un peu taquine entre gens du peuple (Proprement: *compère, compère*, le parrain, la marraine, à l'égard l'un de l'autre). — *Mets-les* = mets les pieds et les cornes. — *Cette machine* = cette espèce d'échelle formée par les pieds et les cornes. — *Par ma barbe* = formule de serment chez les anciens, et que le poète s'amuse à mettre dans la bouche du bouc. — *Il est bon = cela*, c'est à-dire cette combinaison. — *Sensé* = plein de sens, d'intelligence. — Quel est le sens du mot *secret*, ici (chose difficile à imaginer). — *Vous lui fait un beau sermon*. Le pronom *vous*, explicatif ici, donne une nuance de vivacité plaisante à l'expression (comp. p. ex. en romain « grande mi-lia la bêteia pe lup... »). — *A patience* = à la patience, c'est-à-dire, à attendre. — *Par excellence* = par-dessus toute autre qualité — *or* = maintenant.

**1. IDÉES, APPRÉCIATIONS.** Combien de scènes y a-t-il dans ce récit? Avant de raconter les faits, qu'est-ce que l'auteur nous présente? Quels sont les vers du début qui font pressentir en quelque sorte ce qui va arriver? Dans quels vers voit-on la naïveté, la crédulité, la modestie du bouc? Où le renard justifie-t-il l'appellation de capitaine? Trouvez les épithètes qui s'appliquent au renard pour sa conduite après sa sortie du puits. Suffit-il de dire qu'il a été ingrat et égoïste? Que signifie le dernier vers: *En toutes choses il faut considérer la fin?*

36. LE COCHE ET LA MOUCHE.

Dans un chemin montant, sablonneux, malaisé,  
Et de tous les côtés au soleil exposé,  
Six forts chevaux tiraient un coche.  
Femmes, moine, vieillards, tout était descendu :  
L'attelage suait, soufflait, était rendu.  
Une mouche survient, et des chevaux s'approche,  
Prétend les animer par son bourdonnement,  
Pique l'un, pique l'autre, et pense à tout moment  
Qu'elle fait aller la machine,  
S'assied sur le timon, sur le nez du cocher.  
Aussitôt que le char chemine,  
Et qu'elle voit les gens marcher,

Elle s'en attribue uniquement la gloire.  
Va, vient, fait l'empressée : il semble que ce soit  
Un sergent de bataille allant en chaque endroit  
Faire avancer ses gens et hâter la victoire.  
La mouche, en ce commun besoin,  
Se plaint qu'elle agit seule et qu'elle a tout le soin ;  
Qu'aucun n'aide aux chevaux à se tirer d'affaire.

Le moine disait son bréviaire :  
Il prenait bien son temps ! Une femme chantait :  
C'était bien de chansons qu'alors il s'agissait !  
Dame mouche s'en va chanter à leurs oreilles,  
Et fait cent sottises pareilles.  
Après bien du travail, le coche arrive au haut.  
Respirons maintenant, dit la mouche aussitôt :  
J'ai tant fait que nos gens sont enfin dans la plaine.  
Çà, messieurs les chevaux, payez-moi de ma peine.

Ainsi certaines gens, faisant les empressés,  
S'introduisent dans les affaires :  
Ils font partout les nécessaires ;  
Et partout importuns, devraient être chassés.

LA FONTAINE (1621—1695).



Un coche.

## Annexe 2

### **Le coq, le chien et le renard**

(Cette version se trouve dans le manuel pour la VIème, EDP, 1968, p. 41).

*Un vieux coq et un chien font un jour un grand voyage. Ils voient la plaine, les collines et la montagne. Ils voient le ruisseau, la rivière et le grand fleuve.*

*Un soir ils arrivent au pied d'un chêne. Pour se coucher, le coq monte sur une branche et le chien trouve sa niche dans le tronc creux de l'arbre.*

*Le matin, au lever du soleil, le coq chante trois fois « cocorico ». Son chant court dans la forêt jusqu'aux oreilles du renard.*

*- Un coq ici, quelle chance ! Allons lui tordre le cou !*

*Le renard s'approche du chêne.*

*-Bonjour, beau coq, bonjour, mon ami. La paix est signée entre nous. Dès maintenant nous sommes frères. Descends un peu pour embrasser ton ami.*

*- Quelle joie pour moi, dit le coq, de savoir que la paix est faite entre nous. Je descends immédiatement. Mais j'ai un camarade au pied du chêne. Porte-lui aussi cette belle nouvelle.*

*Le renard s'approche du tronc de l'arbre. Il croit trouver une autre volaille. Mais le chien bondit et étrangle ce vieux malfaiteur.*

D'après La Fontaine

### **Le Coq et le Renard**

(Il s'agit de la version originale de la fable de La Fontaine, en ligne :

<https://beq.ebooksgratuits.com/vents/LaFontaine-fables-1.pdf>), p. 72-73

Édition de référence pour cette numérisation : ADL, Agence du Livre, Montréal, Québec

*Sur la branche d'un arbre était en sentinelle*

*Un vieux Coq adroit et matois.*

*« Frère, dit un Renard adoucissant sa voix,*

*Nous ne sommes plus en querelle : Paix générale cette fois.*

*Je viens te l'annoncer,; descends, que je t'embrasse ;*

*Ne me retarde point, de grâce ;*

*Je dois faire aujourd'hui vingt postes sans manquer.*

*Les tiens et toi pouvez vaquer,*

*Sans ns nulle crainte à vos affaires ;*

*Nous vous y servirons en frères.*

*Faites-en les feux dès ce soir,*

*Et cependant, viens recevoir*

*Le baiser d'amour fraternel.*

*-Ami, reprit le Coq, je ne pouvais jamais*

*Apprendre une plus douce et meilleure nouvelle*

*Que celle*

*De cette paix ;*

*Et ce m'est une double joie*

*De la tenir de toi. Je vois deux lévriers,*

*Qui, je m'assure, sont courriers*

*Que pour ce sujet on m'envoie.*

*Ils vont vite, et seront dans un moment à nous*

*Je descends : nous pourrons nous entre-baiser tous.*

*-Adieu, dit le Renard, ma traite est longue à faire :*

*Nous nous réjouirons du succès de l'affaire*

*Une autre fois ». Le galant aussitôt*

*Tire ses grègues, gagne au haut,*



*Mal content de son stratagème ;  
Et notre vieux coq en soi-même  
Se mit à rire de sa peur  
Car c'est double plaisir de tromper le trompeur.*

### **Annexe 3**

#### **Perrette et le pot au lait**

(La version qui se trouve dans le manuel pour la VIème, EDP, 1968, p. 109).

*Perrette, une jeune paysanne française, va à la ville pour vendre du lait. Elle a mis le pot au lait bien droit sur sa tête et elle marche vite, vite... En marchant, elle se dit :*

*« Avec le prix de mon lait, j'achèterai cent œufs qui me donneront cent poulets. Je vendrai mes poulets et, avec l'argent, j'achèterai un petit cochon qui bientôt grossira. Sa nourriture ne coûtera pas cher : il mangera des pommes de terre et les restes de notre cuisine. Quand il sera gras, je le vendrai. Alors j'achèterai un petit veau que je verrai sauter dans la prairie. »*

*À ces mots Perrette saute aussi très heureuse.... Hélas ! Le pot tombe, se casse et le lait se répand sur la route. Adieu, veau, cochon, poulets !*

*Pauvre Perrette ! Toute triste elle revient à sa petite ferme.*

#### **La Laitière et le Pot au lait**

(Il s'agit de la version originale de la fable de La Fontaine, en ligne :

[https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/Poemes/jean\\_de\\_la\\_fontaine/la\\_laitiere\\_et\\_le\\_pot\\_au\\_lait](https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/Poemes/jean_de_la_fontaine/la_laitiere_et_le_pot_au_lait)).

*Perrette sur sa tête ayant un Pot au lait  
Bien posé sur un coussinet,  
Prétendait arriver sans encombre à la ville.  
Légère et court vêtue elle allait à grands pas ;  
Ayant mis ce jour-là, pour être plus agile,  
Cotillon simple, et souliers plats.  
Notre laitière ainsi troussée  
Comptait déjà dans sa pensée  
Tout le prix de son lait, en employait l'argent,  
Achetait un cent d'œufs, faisait triple couvée ;  
La chose allait à bien par son soin diligent.  
Il m'est, disait-elle, facile,  
D'élever des poulets autour de ma maison :  
Le Renard sera bien habile,  
S'il ne m'en laisse assez pour avoir un cochon.  
Le porc à s'engraisser coûtera peu de son ;  
Il était quand je l'eus de grosseur raisonnable :  
J'aurai le revendant de l'argent bel et bon.  
Et qui m'empêchera de mettre en notre étable,  
Vu le prix dont il est, une vache et son veau,  
Que je verrai sauter au milieu du troupeau ?  
Perrette là-dessus saute aussi, transportée.  
Le lait tombe ; adieu veau, vache, cochon, couvée ;  
La dame de ces biens, quittant d'un œil marri  
Sa fortune ainsi répandue,  
Va s'excuser à son mari*

*En grand danger d'être battue.  
Le récit en farce en fut fait ;  
On l'appela le Pot au lait.*

## Annexe 4

### **Les Misérables, Victor Hugo**

(Les passages coloriés en jaune apparaissent dans le manuel de Demianovici si Gorgoș-Marin, IIIème, Gh. Mecu, 1943, pp. 125-133).

de la Thénardier, même loin. C'était son habitude de se figurer toujours que la Thénardier était là.

Cependant elle ne pouvait pas faire beaucoup de chemin de la sorte, et elle allait bien lentement. Elle avait beau diminuer la durée des stations et marcher entre chaque le plus longtemps possible, elle pensait avec angoisse qu'il lui faudrait plus d'une heure pour retourner ainsi à Montfermeil et que la Thénardier la battrait. Cette angoisse se mêlait à son épouvante d'être seule dans le bois la nuit. Elle était harassée de fatigue et n'était pas encore sortie de la forêt. Parvenue près d'un vieux châtaignier qu'elle connaissait, elle fit une dernière halte plus longue que les autres pour se bien reposer, puis elle rassembla toutes ses forces, reprit le seau et se remit à marcher courageusement. Cependant le pauvre petit être désespéré ne put s'empêcher de s'écrier : Ô mon Dieu ! mon Dieu !

En ce moment, elle sentit tout à coup que le seau ne pesait plus rien. Une main, qui lui parut énorme, venait de saisir l'anse et la soulevait vigoureusement. Elle leva la tête. Une grande

forme noire, droite et debout, marchait auprès d'elle dans l'obscurité. C'était un homme qui était arrivé derrière elle et qu'elle n'avait pas entendu venir. Cet homme, sans dire un mot, avait empoigné l'anse du seau qu'elle portait.

Il y a des instincts pour toutes les rencontres de la vie. L'enfant n'eut pas peur.

---

## VII

*Cosette côte à côte dans l'ombre avec l'inconnu.*

Cosette, nous l'avons dit, n'avait pas eu peur.

L'homme lui adressa la parole. Il parlait d'une voix grave et presque basse.

– Mon enfant, c'est bien lourd pour vous ce que vous portez là.

Cosette leva la tête et répondit :

– Oui, monsieur.

– Donnez, reprit l'homme. Je vais vous le porter.

Cosette lâcha le seau. L'homme se mit à cheminer près d'elle.

– C'est très lourd en effet, dit-il entre ses dents.

Puis il ajouta :

– Petite, quel âge as-tu ?

– Huit ans, monsieur.

– Et viens-tu de loin comme cela ?

– De la source qui est dans le bois.

– Et est-ce loin où tu vas ?

– À un bon quart d'heure d'ici.

L'homme resta un moment sans parler, puis il dit brusquement :

– Tu n'as donc pas de mère ?

– Je ne sais pas, répondit l'enfant.

Avant que l'homme eût eu le temps de reprendre la parole, elle ajouta :

– Je ne crois pas. Les autres en ont. Moi, je n'en ai pas.

Et après un silence, elle reprit :

– Je crois que je n'en ai jamais eu.

L'homme s'arrêta, il posa le seau à terre, se pencha et mit ses deux mains sur les deux épaules de l'enfant, faisant effort pour la regarder et voir son visage dans l'obscurité.



La figure maigre et chétive de Cosette se dessinait vaguement à la lueur livide du ciel.

– Comment t'appelles-tu ? dit l'homme.

– Cosette.

L'homme eut comme une secousse électrique. Il la regarda encore, puis il ôta ses mains de dessus les épaules de Cosette, saisit le seau, et se remit à marcher.

Au bout d'un instant il demanda :

– Petite, où demeures-tu ?

– À Montfermeil, si vous connaissez.

– C'est là que nous allons ?

– Oui, monsieur.

Il fit encore une pause, puis recommença :

– Qui est-ce donc qui t'a envoyée à cette heure chercher de l'eau dans le bois ?

– C'est madame Thénardier.

L'homme repartit d'un son de voix qu'il voulait s'efforcer de rendre indifférent, mais où il y avait pourtant un tremblement singulier :

– Oui, monsieur.

Il y eut encore une interruption. Cosette éleva la voix :

– C'est-à-dire il y a deux petites filles.

– Quelles petites filles ?

– Ponine et Zelma.

L'enfant simplifiait de la sorte les noms romanesques chers à la Thénardier.

– Qu'est-ce que c'est que Ponine et Zelma ?

– Ce sont les demoiselles de madame Thénardier. Comme qui dirait ses filles.

– Et que font-elles, celles-là ?

– Oh ! dit l'enfant, elles ont de belles poupées, des choses où il y a de l'or, tout plein d'affaires. Elles jouent, elles s'amuse.

– Toute la journée ?

– Oui, monsieur.

– Et toi ?

– Moi, je travaille.

– Toute la journée ?

– Qu'est-ce qu'elle fait, ta madame Thénardier ?

– C'est ma bourgeoise, dit l'enfant. Elle tient l'auberge.

– L'auberge ? dit l'homme. Eh bien, je vais aller y loger cette nuit. Conduis-moi.

– Nous y allons, dit l'enfant.

L'homme marchait assez vite. Cosette le suivait sans peine. Elle ne sentait plus la fatigue. De temps en temps, elle levait les yeux vers cet homme avec une sorte de tranquillité et d'abandon inexprimables. Jamais on ne lui avait appris à se tourner vers la providence et à prier. Cependant elle sentait en elle quelque chose qui ressemblait à de l'espérance et à de la joie et qui s'en allait vers le ciel.

Quelques minutes s'écoulèrent. L'homme reprit :

– Est-ce qu'il n'y a pas de servante chez madame Thénardier ?

– Non, monsieur.

– Est-ce que tu es seule ?

L'enfant leva ses grands yeux où il y avait une larme qu'on ne voyait pas à cause de la nuit, et répondit doucement :

– Oui, monsieur.

Elle poursuivit après un intervalle de silence :

– Des fois, quand j'ai fini l'ouvrage et qu'on veut bien, je m'amuse aussi.

– Comment t'amuses-tu ?

– Comme je peux. On me laisse. Mais je n'ai pas beaucoup de joujoux. Ponine et Zelma ne veulent pas que je joue avec leurs poupées. Je n'ai qu'un petit sabre en plomb, pas plus long que ça.

L'enfant montrait son petit doigt.

– Et qui ne coupe pas ?

– Si, monsieur, dit l'enfant, ça coupe la salade et les têtes de mouches.

Ils atteignirent le village ; Cosette guida l'étranger dans les rues. Ils passèrent devant la boulangerie ; mais Cosette ne songea pas au pain qu'elle devait rapporter. L'homme avait cessé de



lui faire des questions et gardait maintenant un silence morne. Quand ils eurent laissé l'église derrière eux, l'homme, voyant toutes ces boutiques en plein vent, demanda à Cosette :

– C'est donc la foire ici ?

– Non, monsieur, c'est Noël.

Comme ils approchaient de l'auberge, Cosette lui toucha le bras timidement.

– Monsieur ?

– Quoi, mon enfant ?

– Nous voilà tout près de la maison.

– Eh bien ?

– Voulez-vous me laisser reprendre le seau à présent ?

– Pourquoi ?

– C'est que, si madame voit qu'on me l'a porté, elle me battra.

L'homme lui remit le seau. Un instant après, ils étaient à la porte de la gargote.

au grenier, à l'écurie. Je payerai comme si j'avais une chambre.

– Quarante sous.

– Quarante sous. Soit.

– À la bonne heure.

– Quarante sous ! dit un roulier bas à la Thénardier, mais ce n'est que vingt sous.

– C'est quarante sous pour lui, répliqua la Thénardier du même ton. Je ne loge pas des pauvres à moins.

– C'est vrai, ajouta le mari avec douceur, ça gêne une maison d'y avoir de ce monde-là.

Pendant l'homme, après avoir laissé sur un banc son paquet et son bâton, s'était assis à une table où Cosette s'était empressée de poser une bouteille de vin et un verre. Le marchand qui avait demandé le seau d'eau était allé lui-même le porter à son cheval. Cosette avait repris sa place sous la table de cuisine et son tricot.

L'homme, qui avait à peine trempé ses lèvres dans le verre de vin qu'il s'était versé, considérait l'enfant avec une attention étrange.

## VIII

*Désagrément de recevoir chez soi un  
pauvre qui est peut-être un riche.*

Cosette ne put s'empêcher de jeter un regard de côté à la grande poupée toujours étalée chez le bimbolotier, puis elle frappa. La porte s'ouvrit. La Thénardier parut une chandelle à la main.

– Ah ! c'est toi, petite gueuse ! Dieu merci, tu y as mis le temps ! elle se sera amusée, la drôlesse !

– Madame, dit Cosette toute tremblante, voilà un monsieur qui vient loger.

La Thénardier remplaça bien vite sa mine bourrue par sa grimace aimable, changement à vue propre aux aubergistes, et chercha avidement des yeux le nouveau venu.

– C'est monsieur ? dit-elle.

Jamais, nous l'avons dit, elle n'avait su ce que c'est que prier, jamais elle n'avait mis le pied dans une église. « Est-ce que j'ai le temps ? » disait la Thénardier.

L'homme à la redingote jaune ne quittait pas Cosette des yeux.

Tout à coup la Thénardier s'écria :

– À propos ! et ce pain ?

Cosette, selon sa coutume toutes les fois que la Thénardier élevait la voix, sortit bien vite de dessous la table.

Elle avait complètement oublié ce pain. Elle eut recours à l'expédient des enfants toujours effrayés. Elle mentit.

– Madame, le boulanger était fermé.

– Il fallait cogner.

– J'ai cogné, madame.

– Eh bien ?

– Il n'a pas ouvert.

– Je saurai demain si c'est vrai, dit la Thénardier, et si tu mens, tu auras une fière



danse. En attendant, rends-moi la pièce-quinze-sous.

Cosette plongea sa main dans la poche de son tablier, et devint verte. La pièce de quinze sous n'y était plus.

– Ah ça ! dit la Thénardier, m'as-tu entendue ?

Cosette retourna la poche, il n'y avait rien. Qu'est-ce que cet argent pouvait être devenu ? La malheureuse petite ne trouva pas une parole. Elle était pétrifiée.

– Est-ce que tu l'as perdue, la pièce-quinze-sous ? râla la Thénardier, ou bien est-ce que tu veux me la voler ?

En même temps elle allongea le bras vers le martinet suspendu à la cheminée.

Ce geste redoutable rendit à Cosette la force de crier :

– Grâce ! madame ! madame ! je ne le ferai plus.

La Thénardier détacha le martinet.

Cependant l'homme à la redingote jaune avait

Cosette rentra dans ce que la Thénardier appelait « sa niche », et son grand œil, fixé sur le voyageur inconnu, commença à prendre une expression qu'il n'avait jamais eue. Ce n'était encore qu'un naïf étonnement, mais une sorte de confiance stupéfaite s'y mêlait.

– À propos, voulez-vous souper ? demanda la Thénardier au voyageur.

Il ne répondit pas. Il semblait songer profondément.

– Qu'est-ce que c'est que cet homme-là ? dit-elle entre ses dents. C'est quelque affreux pauvre. Cela n'a pas le sou pour souper. Me payera-t-il mon logement seulement ? Il est bien heureux tout de même qu'il n'ait pas eu l'idée de voler l'argent qui était à terre.

Cependant une porte s'était ouverte et Éponine et Azelma étaient entrées.

C'étaient vraiment deux jolies petites filles, plutôt bourgeoises que paysannes, très charmantes, l'une avec ses tresses châtaines bien lustrées, l'autre avec ses longues nattes noires

fouillé dans le gousset de son gilet, sans qu'on eût remarqué ce mouvement. D'ailleurs les autres voyageurs buvaient ou jouaient aux cartes et ne faisaient attention à rien.

Cosette se pelotonnait avec angoisse dans l'angle de la cheminée, tâchant de ramasser et de dérober ses pauvres membres demi-nus. La Thénardier leva le bras.

– Pardon, madame, dit l'homme, mais tout à l'heure j'ai vu quelque chose qui est tombé de la poche du tablier de cette petite et qui a roulé. C'est peut-être cela.

En même temps il se baissa et parut chercher à terre un instant.

– Justement. Voici, reprit-il en se relevant.

Et il tendit une pièce d'argent à la Thénardier.

– Oui, c'est cela, dit-elle.

Ce n'était pas cela, car c'était une pièce de vingt sous, mais la Thénardier y trouvait du bénéfique. Elle mit la pièce dans sa poche, et se borna à jeter un regard farouche à l'enfant en disant : – Que cela ne t'arrive plus, toujours !

tombant derrière le dos, toutes deux vives, propres, grasses, fraîches et saines à réjouir le regard. Elles étaient chaudement vêtues, mais avec un tel art maternel, que l'épaisseur des étoffes n'ôtait rien à la coquetterie de l'ajustement. L'hiver était prévu sans que le printemps fût effacé. Ces deux petites dégageaient de la lumière. En outre, elles étaient régnautes. Dans leur toilette, dans leur gaîté, dans le bruit qu'elles faisaient, il y avait de la souveraineté. Quand elles entrèrent, la Thénardier leur dit d'un ton grondeur, qui était plein d'adoration : – Ah ! vous voilà donc, vous autres !

Puis, les attirant dans ses genoux l'une après l'autre, lissant leurs cheveux, renouant leurs rubans, et les lâchant ensuite avec cette douce façon de secouer qui est propre aux mères, elle s'écria : – Sont-elles fagotées !

Elles vinrent s'asseoir au coin du feu. Elles avaient une poupée qu'elles tournaient et retournaient sur leurs genoux avec toutes sortes de gazouillements joyeux. De temps en temps,



vers la Thénardier.

– Madame, dit-il en souriant d'un air presque craintif, bah ! laissez-la jouer !

De la part de tout voyageur qui eût mangé une tranche de gigot et bu deux bouteilles de vin à son souper et qui n'eût pas eu l'air d'un *affreux pauvre*, un pareil souhait eût été un ordre. Mais qu'un homme qui avait ce chapeau se permit d'avoir un désir et qu'un homme qui avait cette redingote se permit d'avoir une volonté, c'est ce que la Thénardier ne crut pas devoir tolérer. Elle repartiit aigrement :

– Il faut qu'elle travaille, puisqu'elle mange. Je ne la nourris pas à rien faire.

– Qu'est-ce qu'elle fait donc ? reprit l'étranger de cette voix douce qui contrastait si étrangement avec ses habits de mendiant et ses épaules de portefaix.

La Thénardier daigna répondre :

– Des bas, s'il vous plaît. Des bas pour mes petites filles qui n'en ont pas, autant dire, et qui vont tout à l'heure pieds nus.

– J'achète cette paire de bas, répondit l'homme, et, ajouta-t-il en tirant de sa poche une pièce de cinq francs qu'il posa sur la table, – je la paye.

Puis il se tourna vers Cosette.

– Maintenant ton travail est à moi. Joue, mon enfant.

Le roulier fut si ému de la pièce de cinq francs, qu'il laissa là son verre et accourut.

– C'est pourtant vrai ! cria-t-il en l'examinant. Une vraie roue de derrière ! et pas fausse !

Le Thénardier approcha et mit silencieusement la pièce dans son gousset.

La Thénardier n'avait rien à répliquer. Elle se mordit les lèvres, et son visage prit une expression de haine.

Pendant Cosette tremblait. Elle se risqua à demander :

– Madame, est-ce que c'est vrai ? est-ce que je peux jouer ?

– Joue ! dit la Thénardier d'une voix terrible.

L'homme regarda les pauvres pieds rouges de Cosette, et continua :

– Quand aura-t-elle fini cette paire de bas ?

– Elle en a encore au moins pour trois ou quatre grands jours, la paresseuse.

– Et combien peut valoir cette paire de bas, quand elle sera faite ?

La Thénardier lui jeta un coup d'œil méprisant.

– Au moins trente sous.

– La donneriez-vous pour cinq francs ? reprit l'homme.

– Pardieu ! s'écria avec un gros rire un roulier qui écoutait, cinq francs ? je crois fichtre bien ! cinq balles !

Le Thénardier crut devoir prendre la parole.

– Oui, monsieur, si c'est votre fantaisie, on vous donnera cette paire de bas pour cinq francs. Nous ne savons rien refuser aux voyageurs.

– Il faudrait payer tout de suite, dit la Thénardier avec sa façon brève et péremptoire.

– Merci, madame, dit Cosette.

Et pendant que sa bouche remerciait la Thénardier, toute sa petite âme remerciait le voyageur.

Le Thénardier s'était remis à boire. Sa femme lui dit à l'oreille :

– Qu'est-ce que ça peut être que cet homme ?

– J'ai vu, répondit souverainement Thénardier, des millionnaires qui avaient des redingotes comme cela.

Cosette avait laissé là son tricot, mais elle n'était pas sortie de sa place. Cosette bougeait toujours le moins possible. Elle avait pris dans une boîte derrière elle quelques vieux chiffons et son petit sabre de plomb.

Éponine et Azelma ne faisaient aucune attention à ce qui se passait. Elles venaient d'exécuter une opération fort importante ; elles s'étaient emparées du chat. Elles avaient jeté la poupée à terre, et Éponine, qui était l'aînée, emmaillotait le petit chat, malgré ses



miaulements et ses contorsions, avec une foule de nippes et de guenilles rouges et bleues. Tout en faisant ce grave et difficile travail, elle disait à sa sœur dans ce doux et adorable langage des enfants dont la grâce, pareille à la splendeur de l'aile des papillons, s'en va quand on veut la fixer :

– Vois-tu, ma sœur, cette poupée-là est plus amusante que l'autre. Elle remue, elle crie, elle est chaude. Vois-tu, ma sœur, jouons avec. Ce serait ma petite fille. Je serais une dame. Je viendrais te voir et tu la regarderais. Peu à peu tu verrais ses moustaches, et cela t'étonnerait. Et puis tu verrais ses oreilles, et puis tu verrais sa queue, et cela t'étonnerait. Et tu me dirais : Ah ! mon Dieu ! et je te dirais : Oui, madame, c'est une petite fille que j'ai comme ça. Les petites filles sont comme ça à présent.

Azelma écoutait Éponine avec admiration.

Cependant, les buveurs s'étaient mis à chanter une chanson obscène dont ils riaient à faire trembler le plafond. Le Thénardier les encourageait et les accompagnait.

Éponine se leva, et, sans lâcher le chat, alla vers sa mère et se mit à la tirer par sa jupe.

– Mais laisse-moi donc ! dit la mère. Qu'est-ce que tu me veux ?

– Mère, dit l'enfant, regarde donc !

Et elle désignait du doigt Cosette.

Cosette, elle, tout entière aux extases de la possession, ne voyait et n'entendait plus rien.

Le visage de la Thénardier prit cette expression particulière qui se compose du terrible mêlé aux riens de la vie et qui a fait nommer ces sortes de femmes : mégères.

Cette fois, l'orgueil blessé exaspérait encore sa colère. Cosette avait franchi tous les intervalles, Cosette avait attenté à la poupée de « ces demoiselles ».

Une czarine qui verrait un moujik essayer le grand cordon bleu de son impérial fils n'aurait pas une autre figure.

Elle cria d'une voix que l'indignation enrouait.

– Cosette !

Elle doit avoir de l'eau dans la tête. Elle a la tête grosse, comme vous voyez. Nous faisons pour elle ce que nous pouvons, car nous ne sommes pas riches. Nous avons beau écrire à son pays, voilà six mois qu'on ne nous répond plus. Il faut croire que sa mère est morte.

– Ah ! dit l'homme, et il retomba dans sa rêverie.

– C'était une pas grand'chose que cette mère, ajouta la Thénardier. Elle abandonnait son enfant.

Pendant toute cette conversation, Cosette, comme si un instinct l'eût avertie qu'on parlait d'elle, n'avait pas quitté des yeux la Thénardier. Elle écoutait vaguement. Elle entendait ça et là quelques mots.

Cependant les buveurs, tous ivres aux trois quarts, répétaient leur refrain immonde avec un redoublement de gaité. C'était une gaillardise de haut goût où étaient mêlés la Vierge et l'enfant Jésus. La Thénardier était allée prendre sa part des éclats de rire. Cosette, sous la table, regardait le feu qui se réverbérait dans son œil fixe ; elle s'était remise à bercer l'espèce de maillot qu'elle

Cosette tressaillit comme si la terre eût tremblé sous elle. Elle se retourna.

– Cosette, répéta la Thénardier.

Cosette prit la poupée et la posa doucement à terre avec une sorte de vénération mêlée de désespoir. Alors, sans la quitter des yeux, elle joignit les mains, et, ce qui est effrayant à dire dans un enfant de cet âge, elle se les tordit ; puis, ce que n'avait pu lui arracher aucune des émotions de la journée, ni la course dans le bois, ni la pesanteur du seau d'eau, ni la perte de l'argent, ni la vue du martinet, ni même la sombre parole qu'elle avait entendu dire à la Thénardier, – elle pleura. Elle éclata en sanglots.

Cependant le voyageur s'était levé.

– Qu'est-ce donc ? dit-il à la Thénardier.

– Vous ne voyez pas ? dit la Thénardier en montrant du doigt le corps du délit qui gisait aux pieds de Cosette.

– Hé bien, quoi ? reprit l'homme.

– Cette gueuse, répondit la Thénardier, s'est permis de toucher à la poupée des enfants !



---

– Tout ce bruit pour cela ! dit l'homme. Eh bien, quand elle jouerait avec cette poupée ?

– Elle y a touché avec ses mains sales ! poursuivit la Thénardier, avec ses affreuses mains !

Ici Cosette redoubla ses sanglots.

– Te tairas-tu ? cria la Thénardier.

L'homme alla droit à la porte de la rue, l'ouvrit et sortit.

Dès qu'il fut sorti, la Thénardier profita de son absence pour allonger sous la table à Cosette un grand coup de pied qui fit jeter à l'enfant les hauts cris.

La porte se rouvrit, l'homme reparut, il portait dans ses deux mains la poupée fabuleuse dont nous avons parlé, et que tous les marmots du village contemplaient depuis le matin, et il la posa debout devant Cosette en disant :

– Tiens, c'est pour toi.

Il faut croire que, depuis plus d'une heure qu'il était là, au milieu de sa rêverie, il avait confusément remarqué cette boutique de

La face du mari Thénardier offrit cette ride expressive qui accentue la figure humaine chaque fois que l'instinct dominant y apparaît avec toute sa puissance bestiale. Le gargotier considérait tour à tour la poupée et le voyageur ; il semblait flairer cet homme comme il eût flairé un sac d'argent. Cela ne dura que le temps d'un éclair. Il s'approcha de sa femme et lui dit bas :

– Cette machine coûte au moins trente francs. Pas de bêtises. À plat ventre devant l'homme.

Les natures grossières ont cela de commun avec les natures naïves qu'elles n'ont pas de transitions.

– Eh bien, Cosette, dit la Thénardier d'une voix qui voulait être douce et qui était toute composée de ce miel aigre des méchantes femmes, est-ce que tu ne prends pas ta poupée ?

Cosette se hasarda à sortir de son trou.

– Ma petite Cosette, reprit la Thénardier d'un air caressant, monsieur te donne une poupée. Prends-la. Elle est à toi.

Cosette considérait la poupée merveilleuse

bimbeloterie éclairée de lampions et de chandelles si splendidement qu'on l'apercevait à travers la vitre du cabaret comme une illumination.

Cosette leva les yeux, elle avait vu venir l'homme à elle avec cette poupée comme elle eût vu venir le soleil, elle entendit ces paroles inouïes : *c'est pour toi*, elle le regarda, elle regarda la poupée, puis elle recula lentement, et s'alla cacher tout au fond sous la table dans le coin du mur.

Elle ne pleurait plus, elle ne criait plus, elle avait l'air de ne plus oser respirer.

La Thénardier, Éponine, Azelma étaient autant de statues. Les buveurs eux-mêmes s'étaient arrêtés. Il s'était fait un silence solennel dans tout le cabaret.

La Thénardier, pétrifiée et muette, recommençait ses conjectures : – Qu'est-ce que c'est que ce vieux ? est-ce un pauvre ? est-ce un millionnaire ? C'est peut-être les deux, c'est-à-dire un voleur.

avec une sorte de terreur. Son visage était encore inondé de larmes, mais ses yeux commençaient à s'emplier, comme le ciel au crépuscule du matin, des rayonnements étranges de la joie. Ce qu'elle éprouvait en ce moment-là était un peu pareil à ce qu'elle eût senti si on lui eût dit brusquement : Petite, vous êtes la reine de France.

Il lui semblait que si elle touchait à cette poupée, le tonnerre en sortirait.

Ce qui était vrai jusqu'à un certain point, car elle se disait que la Thénardier gronderait, – et la battrait.

Pourtant l'attraction l'emporta. Elle finit par s'approcher, et murmura timidement en se tournant vers la Thénardier :

– Est-ce que je peux, madame ?

Aucune expression ne saurait rendre cet air à la fois désespéré, épouvanté et ravi.

– Pardi ! fit la Thénardier, c'est à toi. Puisque monsieur te la donne.

– Vrai, monsieur ? reprit Cosette, est-ce que c'est vrai ? c'est à moi, la dame ?

---



L'étranger paraissait avoir les yeux pleins de larmes. Il semblait être à ce point d'émotion où l'on ne parle pas pour ne pas pleurer. Il fit un signe de tête à Cosette, et mit la main de « la dame » dans sa petite main.

Cosette retira vivement sa main, comme si celle de la dame la brûlait, et se mit à regarder le pavé. Nous sommes forcé d'ajouter qu'en cet instant-là elle tirait la langue d'une façon démesurée. Tout à coup elle se retourna et saisit la poupée avec emportement.

– Je l'appellerai Catherine, dit-elle.

Ce fut un moment bizarre que celui où les haillons de Cosette rencontrèrent et étreignirent les rubans et les fraîches mousselines roses de la poupée.

– Madame, reprit-elle, est-ce que je peux la mettre sur une chaise ?

– Oui, mon enfant, répondit la Thénardier.

Maintenant c'étaient Éponine et Azelma qui regardaient Cosette avec envie.

Cosette posa Catherine sur une chaise, puis

*Courrier français.*

Une bonne heure se passa ainsi. Le digne aubergiste avait lu au moins trois fois le *Courrier français*, depuis la date du numéro jusqu'au nom de l'imprimeur. L'étranger ne bougeait pas.

Le Thénardier remua, toussa, cracha, se moucha, fit craquer sa chaise. Aucun mouvement de l'homme. – Est-ce qu'il dort ? pensa Thénardier. – L'homme ne dormait pas, mais rien ne pouvait l'éveiller.

Enfin Thénardier ôta son bonnet, s'approcha doucement, et s'aventura à dire :

– Est-ce que monsieur ne va pas reposer ?

*Ne va pas se coucher* lui eût semblé excessif et familier. *Reposer* sentait le luxe et était du respect. Ces mots-là ont la propriété mystérieuse et admirable de gonfler le lendemain matin le chiffre de la carte à payer. Une chambre où l'on couche coûte vingt sous ; une chambre où l'on repose coûte vingt francs.

– Tiens ! dit l'étranger, vous avez raison. Où est votre écurie ?

s'assit à terre devant elle, et demeura immobile, sans dire un mot dans l'attitude de la contemplation.

– Joue donc, Cosette, dit l'étranger.

– Oh ! je joue, répondit l'enfant.

Cet étranger, cet inconnu qui avait l'air d'une visite que la providence faisait à Cosette, était en ce moment-là ce que la Thénardier haïssait le plus au monde. Pourtant il fallait se contraindre. C'était plus d'émotions qu'elle n'en pouvait supporter, si habituée qu'elle fût à la dissimulation par la copie qu'elle tâchait de faire de son mari dans toutes ses actions. Elle se hâta d'envoyer ses filles coucher, puis elle demanda à l'homme jaune la permission d'y envoyer aussi Cosette, – qui a bien fatigué aujourd'hui, ajouta-t-elle d'un air maternel. Cosette s'alla coucher emportant Catherine entre ses bras.

La Thénardier allait de temps en temps à l'autre bout de la salle où était son homme, pour se soulager l'âme, disait-elle. Elle échangeait avec son mari quelques paroles d'autant plus furieuses qu'elle n'osait les dire haut :

– Non. Je passe par ici. Voilà tout. Madame, ajouta-t-il, qu'est-ce que je dois ?

La Thénardier, sans répondre, lui tendit la carte pliée.

L'homme déplia le papier, le regarda, mais son attention était visiblement ailleurs.

– Madame, reprit-il, faites-vous de bonnes affaires dans ce Montfermeil ?

– Comme cela, monsieur, répondit la Thénardier stupéfaite de ne point voir d'autre explosion.

Elle poursuivit d'un accent élégiaque et lamentable :

– Oh ! monsieur, les temps sont bien durs ! et puis nous avons si peu de bourgeois dans nos endroits ! C'est tout petit monde, voyez-vous. Si nous n'avions pas par-ci par-là des voyageurs généreux et riches comme monsieur ! Nous avons tant de charges. Tenez, cette petite nous coûte les yeux de la tête.

– Quelle petite ?

– Eh bien, la petite, vous savez ! Cosette !



l'Alouette, comme on dit dans le pays !

– Ah ! dit l'homme.

Elle continua :

– Sont-ils bêtes, ces paysans, avec leurs sobriquets ! elle a plutôt l'air d'une chauve-souris que d'une alouette. Voyez-vous, monsieur, nous ne demandons pas la charité, mais nous ne pouvons pas la faire. Nous ne gagnons rien, et nous avons gros à payer. La patente, les impositions, les portes et fenêtres, les centimes ! Monsieur sait que le gouvernement demande un argent terrible ! Et puis j'ai mes filles, moi. Je n'ai pas besoin de nourrir l'enfant des autres.

L'homme reprit, de cette voix qu'il s'efforçait de rendre indifférente et dans laquelle il y avait un tremblement :

– Et si l'on vous en débarrassait ?

– De qui ? de la Cosette ?

– Oui.

La face rouge et violente de la gargotière s'illumina d'un épanouissement hideux.

– Ah, monsieur ! mon bon monsieur ! prenez-la, gardez-la, emmenez-la, emportez-la, sucrez-la, truffez-la, buvez-la, mangez-la, et soyez béni de la bonne sainte Vierge et de tous les saints du paradis !

– C'est dit.

– Vrai ? vous l'emmenez ?

– Je l'emmène.

– Tout de suite ?

– Tout de suite. Appelez l'enfant.

– Cosette ! cria la Thénardier.

– En attendant, poursuivit l'homme, je vais toujours vous payer ma dépense. Combien est-ce ?

Il jeta un coup d'œil sur la carte et ne put réprimer un mouvement de surprise :

– Vingt-trois francs !

Il regarda la gargotière et répéta :

– Vingt-trois francs ?

Il y avait dans la prononciation de ces deux

Dès qu'ils furent seuls, le Thénardier offrit une chaise au voyageur. Le voyageur s'assit ; le Thénardier resta debout, et son visage prit une singulière expression de bonhomie et de simplicité.

– Monsieur, dit-il, tenez, je vais vous dire. C'est que je l'adore, moi, cette enfant.

L'étranger le regarda fixement.

– Quelle enfant ?

Thénardier continua :

– Comme c'est drôle ! on s'attache. Qu'est-ce que c'est que tout cet argent-là ? reprenez donc vos pièces de cent sous. C'est une enfant que j'adore.

– Qui ça ? demanda l'étranger.

– Hé, notre petite Cosette ! ne voulez-vous pas nous l'emmener ? Eh bien, je parle franchement, vrai comme vous êtes un honnête homme, je ne peux pas y consentir. Elle me ferait faute, cette enfant. J'ai vu ça tout petit. C'est vrai qu'elle nous coûte de l'argent, c'est vrai qu'elle a des défauts, c'est vrai que nous ne sommes pas

riches, c'est vrai que j'ai payé plus de quatre cents francs en drogues rien que pour une de ses maladies ! Mais il faut bien faire quelque chose pour le bon Dieu. Ça n'a ni père ni mère, je l'ai élevée. J'ai du pain pour elle et pour moi. Au fait j'y tiens, à cette enfant. Vous comprenez, on se prend d'affection ; je suis une bonne bête, moi ; je ne raisonne pas ; je l'aime, cette petite ; ma femme est vive, mais elle l'aime aussi. Voyez-vous, c'est comme notre enfant. J'ai besoin que ça babille dans la maison.

L'étranger le regardait toujours fixement. Il continua :

– Pardon, excuse, monsieur, mais on ne donne point son enfant comme ça à un passant. Pas vrai que j'ai raison ? Après cela, je ne dis pas, vous êtes riche, vous avez l'air d'un bien brave homme, si c'était pour son bonheur ? Mais il faudrait savoir. Vous comprenez ? Une supposition que je la laisserais aller et que je me sacrifierais, je voudrais savoir où elle va, je ne voudrais pas la perdre de vue, je voudrais savoir chez qui elle est, pour l'aller voir de temps en



temps, qu'elle sache que son bon père nourricier est là, qu'il veille sur elle. Enfin il y a des choses qui ne sont pas possibles. Je ne sais seulement pas votre nom ? Vous l'emmèneriez, je dirais : eh bien, l'Alouette ? où donc a-t-elle passé ? Il faudrait au moins voir quelque méchant chiffon de papier, un petit bout de passeport, quoi !

L'étranger, sans cesser de le regarder de ce regard qui va, pour ainsi dire, jusqu'au fond de la conscience, lui répondit d'un accent grave et ferme :

– Monsieur Thénardier, on n'a pas de passeport pour venir à cinq lieues de Paris. Si j'emmène Cosette, je l'emmènerai, voilà tout. Vous ne saurez pas mon nom, vous ne saurez pas ma demeure, vous ne saurez pas où elle sera, et mon intention est qu'elle ne vous revoie de sa vie. Je casse le fil qu'elle a au pied, et elle s'en va. Cela vous convient-il ? Oui ou non.

De même que les démons et les génies reconnaissent à de certains signes la présence d'un dieu supérieur, le Thénardier comprit qu'il avait affaire à quelqu'un de très fort. Ce fut

Thénardier se perdait en suppositions. Il entrevoyait tout, et ne voyait rien. Quoi qu'il en fût, en entamant la conversation avec l'homme, sûr qu'il y avait un secret dans tout cela, sûr que l'homme était intéressé à rester dans l'ombre, il se sentait fort ; à la réponse nette et ferme de l'étranger, quand il vit que ce personnage mystérieux était mystérieux si simplement, il se sentit faible. Il ne s'attendait à rien de pareil. Ce fut la déroute de ses conjectures. Il rallia ses idées. Il pesa tout cela en une seconde. Le Thénardier était un de ces hommes qui jugent d'un coup d'œil une situation. Il estima que c'était le moment de marcher droit et vite. Il fit comme les grands capitaines à cet instant décisif qu'ils savent seuls reconnaître, il démasqua brusquement sa batterie.

– Monsieur, dit-il, il me faut quinze cents francs.

L'étranger prit dans sa poche de côté un vieux portefeuille en cuir noir, l'ouvrit et en tira trois billets de banque qu'il posa sur la table. Puis il appuya son large pouce sur ces billets, et dit au

**gargotier :**

– Faites venir Cosette.

Pendant que ceci se passait, que faisait Cosette ?

Cosette, en s'éveillant, avait couru à son sabot. Elle y avait trouvé la pièce d'or. Ce n'était pas un napoléon, c'était une de ces pièces de vingt francs toutes neuves de la restauration sur l'effigie desquelles la petite queue prussienne avait remplacé la couronne de laurier. Cosette fut éblouie. Sa destinée commençait à l'enivrer. Elle ne savait pas ce que c'était qu'une pièce d'or, elle n'en avait jamais vu, elle la cacha bien vite dans sa poche comme si elle l'avait volée. Cependant elle sentait que cela était bien à elle, elle devinait d'où ce don lui venait, mais elle éprouvait une sorte de joie pleine de peur. Elle était contente ; elle était surtout stupéfaite. Ces choses si magnifiques et si jolies ne lui paraissaient pas réelles. La poupée lui faisait peur, la pièce d'or lui faisait peur. Elle tremblait vaguement devant ces magnificences. L'étranger seul ne lui faisait pas peur. Au contraire, il la rassurait. Depuis la

absolument désert. Il n'y avait pas une âme dans le bois ni dans la vallée. L'homme ouvrit le portefeuille et en tira, non la poignée de billets de banque qu'attendait Thénardier, mais un simple petit papier qu'il développa et présenta tout ouvert à l'aubergiste en disant :

– Vous avez raison. Lisez.

Le Thénardier prit le papier, et lut :

Montreuil-sur-Mer, le 25 mars 1823

« Monsieur Thénardier,

« Vous remettrez Cosette à la personne. On vous payera toutes les petites choses. J'ai l'honneur de vous saluer avec considération.

« Fantine. »

– Vous connaissez cette signature ? reprit l'homme.

C'était bien la signature de Fantine. Le Thénardier la reconnut.

Il n'y avait rien à répliquer. Il sentit deux

fait cent trente-cinq francs. Vous aviez reçu cent francs de trop. Reste trente-cinq francs qu'on vous doit. Je viens de vous donner quinze cents francs.

Le Thénardier éprouva ce qu'éprouve le loup au moment où il se sent mordu et saisi par la mâchoire d'acier du piège.

– Quel est ce diable d'homme ? pensa-t-il.

Il fit ce que fait le loup. Il donna une secousse. L'audace lui avait déjà réussi une fois.

– Monsieur-dont-je-ne-sais-pas-le-nom, dit-il résolument et mettant cette fois les façons respectueuses de côté, je reprendrai Cosette ou vous me donnerez mille écus.

**L'étranger dit tranquillement.**

**– Viens, Cosette.**

**Il prit Cosette de la main gauche, et de la droite il ramassa son bâton qui était à terre.**

Le Thénardier remarqua l'énormité de la trique et la solitude du lieu.

L'homme s'enfonça dans le bois avec l'enfant,

## Annexe 5

### ***Le bœuf et le petit garçon, Victor Hugo***

(Le fragment apparaît dans le manuel pour la 1<sup>ère</sup> année, Gh. Mecu, 1947, p. 94).

Comme la diligence descendait une côte au galop, un pauvre bœuf effrayés'est jeté dans la roue. Un petit garçon de quatre ou cinq ans qui le conduisait lui a pris la tête et la lui a cachée dans sa poitrine en le flattant doucement de la main. Il faisait à ce bœuf ce que sa mère lui fait sans doute à lui enfant. Le bœuf, tremblant de tous ses membres, enfonçait avec confiance sa grosse tête armée de cornes énormes entre les petits bras de l'enfant, et jetait de côté un coup d'œil effaré sur la diligence emportée par six mules avec un horrible bruit de grelots et de chaînes. L'enfant souriait et lui parlait tout bas.



## Annexe 6

### **Sur une barricade, au milieu des pavés, Victor Hugo**

(Il s'agit de la version originale du poème de Victor Hugo, en ligne : <https://www.poetes.com/hugo/barricade.htm> ).

*Sur une barricade, au milieu des pavés  
Souillés d'un sang coupable et d'un sang pur lavés,  
Un enfant de douze ans est pris avec des hommes.  
- Es-tu de ceux-là, toi ?- L'enfant dit : Nous en sommes.  
- C'est bon dit l'officier, on va te fusiller.  
Attends ton tour. — L'enfant voit des éclairs briller,  
Et tous ses compagnons tomber sous la muraille.  
Il dit à l'officier : Permettez-vous que j'aie  
Rapporter cette montre à ma mère chez nous ?  
- Tu veux t'enfuir ?- Je vais revenir. — Ces voyous  
Ont peur ! Où loges-tu ? — Là près de la fontaine.  
Et je vais revenir, monsieur le capitaine.  
-Va-t-en, drôle ! — L'enfant s'en va. — Piège grossier !  
Et les soldats riaient avec leurs officiers,  
Et les mourants mêlaient à ce rire leur râle ;  
Mais le rire cessa, car soudain l'enfant pâle,  
Brusquement reparu, fier comme Viala,  
Vint s'adosser au mur et leur dit : Me voilà.  
La mort stupide eut honte, et l'officier fit grâce.  
Enfant, je ne sais point, dans l'ouragan qui passe  
Et confond tout, le bien, le mal, héros, bandits,  
Ce qui dans ce combat te poussait, mais je dis  
Que ton âme ignorante est une âme sublime.  
Bon et brave, tu fais, dans le fond de l'abîme,  
Deux pas, l'un vers ta mère et l'autre vers la mort ;  
L'enfant a la candeur et l'homme a le remords,  
Et tu ne réponds point de ce qu'on te fit faire ;  
Mais l'enfant est superbe et vaillant qui préfère  
À la fuite, à la vie, à l'aube, aux jeux permis,  
Au printemps, le mur sombre où sont morts ses amis.  
La gloire au front te baise, ô toi si jeune encore !  
Doux ami, dans la Grèce antique, Stésichore  
T'eût chargé de défendre une porte d'Argos ;  
Cinégyre t'eût dit : nous sommes deux égaux !  
Et tu serais admis au rang des purs éphèbes  
Par Tyrtée à Messène et par Eschyle à Thèbes.  
On graverait ton nom sur des disques d'airain ;  
Et tu serais de ceux qui sous le ciel serein,  
S'ils passent près du puits ombragé par le saule,  
Font que la jeune fille ayant sur son épaule  
L'urne où s'abreuveront les buffles haletants,  
Pensive, se retourne et regarde longtemps.*

## Sur une barricade, Victor Hugo

(Ce fragment apparaît dans le manuel pour la IX<sup>ème</sup>, EDP, 1968, p. 61.)

*Pendant les derniers jours de la Commune, lorsque les armées de Versailles pénétraient dans Paris, un enfant de douze ans, nommé Thiébaud, luttait aux côtés des Communards, sur une barricade. La lutte durait depuis quelques heures et les Communards croyaient qu'ils résisteraient jusqu'à l'arrivée de nouveaux renforts. Mais, dans l'après-midi, la barricade est tombée entre les mains de l'ennemi. L'enfant a été pris avec les hommes.*

*-Tu es Communard, toi ? a demandé l'officier versaillais.*

*-Oui, a répondu l'enfant.*

*-Eh bien, tu seras fusillé, attends ton tour !*

*L'enfant a vu ses camarades qui tombaient l'un après l'autre sous les balles des Versailles. Alors, il a demandé à l'officier la permission d'aller à la maison pour quelques instants. Il disait qu'il voulait rapporter une montre à sa mère.*

*-Tu veux t'enfuir, voyou ! lui a dit l'officier.*

*-Non, monsieur le capitaine, je reviendrai, a répondu l'enfant. J'habite ici, tout près de la fontaine.*

*-Va't'en !*

*L'officier et les soldats étaient convaincus que l'enfant avait menti et qu'il ne reviendrait plus. Et ils riaient de sa ruse. Mais au bout de quelques minutes, Thiébaud a reparu : les soldats le regardaient étonnés. L'enfant était tout pâle ; il s'est adossé au mur en disant :*

*— Me voilà !*

D'après Victor Hugo

## Annexe 7

### Les Misérables, Victor Hugo

(Le dialogue entre Gavroche et Jean Valjean se trouve dans le manuel pour la V<sup>ème</sup>, L1, CVL, 2005, p. 61).

Reprenez votre bête féroce. On ne me corrompt point. Ça a cinq griffes ; mais ça ne m'égratigne pas.

- As-tu une mère ? demanda Jean Valjean.

Gavroche répondit :

- Peut-être plus que vous.

- Eh bien, reprit Jean Valjean, garde cet argent pour ta mère.

Gavroche se sentit remué. D'ailleurs, il venait de remarquer que l'homme qui lui parlait n'avait pas de chapeau, et cela lui inspirait confiance.

- Vrai, dit-il, ce n'est pas pour m'empêcher de casser les réverbères ?

- Casse tout ce que tu voudras.

- Vous êtes un brave homme, dit Gavroche.

Et il mit la pièce de cinq francs dans une de ses poches.

Sa confiance croissant, il ajouta :

- Êtes-vous de la rue ?

- Oui, pourquoi ?

- Pourriez-vous m'indiquer le numéro 7 ?

- Pourquoi faire le numéro 7 ?

Ici l'enfant s'arrêta, il craignit d'en avoir trop dit, il

plongea énergiquement ses ongles dans ses cheveux, et se borna à répondre :

- Ah ! voilà.

Une idée traversa l'esprit de Jean Valjean.

L'angoisse a de ces lucidités-là. Il dit à l'enfant :

- Est-ce que c'est toi qui m'apportes la lettre que j'attends ?

- Vous ? dit Gavroche. Vous n'êtes pas une femme.

- La lettre est pour mademoiselle Cosette, n'est-ce pas ?

- Cosette ? grommela Gavroche. Oui, je crois que c'est ce drôle de nom-là.

- Eh bien, reprit Jean Valjean, c'est moi qui dois lui remettre la lettre. Donne.

- En ce cas, vous devez savoir que je suis envoyé de la barricade ?

- Sans doute, dit Jean Valjean.

Gavroche engloutit son poing dans une autre de ses poches et en tira un papier plié en quatre.

Puis il fit le salut militaire.

- Respect à la dépêche, dit-il. Elle vient du gouvernement provisoire.

- Donne, dit Jean Valjean.

Gavroche tenait le papier élevé au-dessus de sa tête.

– Ne vous imaginez pas que c'est là un billet doux. C'est pour une femme, mais c'est pour le peuple. Nous autres, nous nous battons, et nous respectons le sexe. Nous ne sommes pas comme dans le grand monde où il y a des lions qui envoient des poulets à des chameaux.

– Donne.

– Au fait, continua Gavroche, vous m'avez l'air d'un brave homme.

– Donne vite.

– Tenez.

Et il remit le papier à Jean Valjean.

– Et dépêchez-vous, monsieur Chose, puisque mamselle Chosette attend.

Gavroche fut satisfait d'avoir produit ce mot.

Jean Valjean reprit :

– Est-ce à Saint-Merry qu'il faudra porter la réponse ?

– Vous feriez là, s'écria Gavroche, une de ces pâtisseries vulgairement nommées brioches. Cette lettre vient de la barricade de la rue de la Chanvrière et j'y retourne. Bonsoir, citoyen.

Cela dit, Gavroche s'en alla, ou, pour mieux dire,

## Annexe 8

### *Les Misérables, Victor Hugo*

(Ce fragment apparaît dans le manuel pour la VIII<sup>ème</sup>, L1, CVL, 2007, p. 39).

Cosette était laide. Heureuse, elle eût peut-être été jolie. Nous avons déjà esquissé cette petite figure sombre. Cosette était maigre et blême. Elle avait près de huit ans, on lui en eût donné à peine six. Ses grands yeux enfoncés dans une sorte d'ombre profonde étaient presque éteints à force d'avoir pleuré. Les coins de sa bouche avaient cette courbe de l'angoisse habituelle, qu'on observe chez les condamnés et chez les malades désespérés. Ses mains étaient, comme sa mère l'avait deviné, « perdues d'engelures ». Le feu qui l'éclairait en ce moment faisait saillir les angles de ses os et rendait sa maigreur affreusement visible. Comme elle grelottait toujours, elle avait pris l'habitude de serrer ses deux genoux l'un contre l'autre. Tout son vêtement n'était qu'un haillon qui eût fait pitié l'été et qui faisait horreur l'hiver. Elle n'avait sur elle que de la toile trouée ; pas un chiffon de laine. On voyait sa peau çà et là, et l'on y distinguait partout des taches bleues ou noires qui indiquaient les endroits où la Thénardier l'avait touchée. Ses jambes nues étaient rouges et grêles. Le creux de ses clavicules était à faire pleurer.

Toute la personne de cette enfant, son allure, son attitude, le son de sa voix, ses intervalles entre un mot et l'autre, son regard, son silence, son moindre geste, exprimaient et traduisaient une seule idée : la crainte.

La crainte était répandue sur elle ; elle en était pour ainsi dire couverte ; la crainte ramenait ses coudes contre ses hanches, retirait ses talons sous ses jupes, lui faisait tenir le moins de place possible, ne lui laissait de souffle que le nécessaire, et était devenue ce qu'on pourrait appeler son habitude de corps, sans variation possible que d'augmenter. Il y avait au fond de sa prunelle un coin étonné où était la terreur.

Cette crainte était telle qu'en arrivant, toute mouillée comme elle était, Cosette n'avait pas osé s'aller sécher au feu et s'était remise silencieusement à son travail.

L'expression du regard de cette enfant de huit ans était habituellement si morne et parfois si tragique qu'il semblait, à de certains moments, qu'elle fût en train de devenir une idiote ou un démon.



Cet homme et cette femme, c'était ruse et rage mariés ensemble, attelage hideux et terrible.

Pendant que le mari ruminait et combinait, la Thénardier, elle, ne pensait pas aux créanciers absents, n'avait souci d'hier ni de demain, et vivait avec emportement, toute dans la minute.

Tels étaient ces deux êtres. Cosette était entre eux, subissant leur double pression, comme une créature qui serait à la fois broyée par une meule et déchiquetée par une tenaille. L'homme et la femme avaient chacun une manière différente ; Cosette était rouée de coups, cela venait de la femme ; elle allait pieds nus l'hiver, cela venait du mari.

Cosette montait, descendait, lavait, brossait, frottait, balayait, courait, trimait, haletait, remuait des choses lourdes, et, toute chétive, faisait les grosses besognes. Nulle pitié ; une maîtresse farouche, un maître venimeux. La gargote Thénardier était comme une toile où Cosette était prise et tremblait. L'idéal de l'oppression était réalisé par cette domesticité sinistre. C'était quelque chose comme la mouche servante des

## Annexe 9

### **Notre-Dame de Paris, Victor Hugo**

(Ce fragment figure en tant que modèle pour le texte narratif dans le manuel pour la VIIIème, HUM. ED., 2002, p.109).

figures pentagones, hexagones et hétéroclites qui s'étaient succédé à cette lucarne sans réaliser cet idéal du grotesque qui s'était construit dans les imaginations exaltées par l'orgie, il ne fallait rien moins, pour enlever les suffrages, que la grimace sublime qui venait d'éblouir l'assemblée. Maître Coppenole lui-même applaudit ; et Clopin Trouillefou, qui avait concouru, et Dieu sait quelle intensité de laideur son visage pouvait atteindre, s'avoua vaincu. Nous ferons de même. Nous n'essaierons pas de donner au lecteur une idée de ce nez tétraèdre, de cette bouche en fer à cheval, de ce petit œil gauche obstrué d'un sourcil roux en broussailles tandis que l'œil droit disparaissait entièrement sous une énorme verrue, de ces dents désordonnées, ébréchées çà et là, comme les créneaux d'une forteresse, de cette lèvres calleuse sur laquelle une de ces dents empiétait comme la défense d'un éléphant, de ce menton fourchu, et surtout de la physionomie répandue sur tout cela, de ce mélange de malice, d'étonnement et de tristesse. Qu'on rêve, si l'on peut, cet ensemble.

L'acclamation fut unanime. On se précipita vers la chapelle. On en fit sortir en triomphe le bienheureux pape des fous. Mais c'est alors que la surprise et l'admiration furent à leur comble. La grimace était son visage.

Ou plutôt toute sa personne était une grimace. Une grosse tête hérissée de cheveux roux ; entre les deux épaules une bosse énorme dont le contre-coup se faisait sentir par devant ; un système de cuisses et de jambes si étrangement fourvoyées qu'elles ne pouvaient se toucher que par les genoux, et, vues de face, ressemblaient à deux croissants de faucilles qui se rejoignent par la poignée ; de larges pieds, des mains monstrueuses ; et, avec toute cette difformité, je ne sais quelle allure redoutable de vigueur, d'agilité et de courage ; étrange exception à la règle éternelle qui veut que la force, comme la beauté, résulte de l'harmonie. Tel était le pape que les fous venaient de se donner.

On eût dit un géant brisé et mal ressoude.

Quand cette espèce de cyclope parut sur le seuil de la chapelle, immobile, trapu, et presque aussi large que haut, carré par la base, comme dit un grand homme, à son surtout mi-parti rouge et violet, semé de campanilles d'argent, et surtout à la perfection de sa laideur, la populace le reconnut sur-le-champ, et s'écria d'une voix :

« C'est Quasimodo, le sonneur de cloches ! c'est Quasimodo, le bossu de Notre-Dame ! Quasimodo le borgne ! Quasimodo le bancal ! Noël ! Noël ! »

On voit que le pauvre diable avait des surnoms à choisir.

« Gare les femmes grosses ! criaient les écoliers.

– Ou qui ont envie de l'être », reprenait Joannes.

Les femmes en effet se cachaient le visage.

« Oh ! le vilain singe, disait l'une.

– Aussi méchant que laid, reprenait une autre.

– C'est le diable, ajoutait une troisième.

– J'ai le malheur de demeurer auprès de Notre-Dame ; toute la nuit je l'entends rôder dans la gouttière.

– Avec les chats.

– Il est toujours sur nos toits.

– Il nous jette des sorts par les cheminées.



## Annexe 10

### **Les Misérables, Victor Hugo**

(Ce fragment figure en tant que modèle pour le texte narratif dans le manuel pour la XIème, L1, HUM. ED., 2008, p.101).

#### V

*La rose s'aperçoit qu'elle est une  
machine de guerre.*

Un jour Cosette se regarda par hasard dans son miroir et se dit : Tiens ! Il lui semblait presque qu'elle était jolie. Ceci la jeta dans un trouble singulier. Jusqu'à ce moment elle n'avait point songé à sa figure. Elle se voyait dans son miroir, mais elle ne s'y regardait pas. Et puis, on lui avait souvent dit qu'elle était laide ; Jean Valjean seul disait doucement : Mais non ! mais non ! Quoi qu'il en fût, Cosette s'était toujours crue laide, et avait grandi dans cette idée avec la résignation facile de l'enfance. Voici que tout d'un coup son miroir lui disait comme Jean Valjean : Mais non ! Elle ne dormit pas de la nuit. – Si j'étais jolie ? pensait-elle, comme cela serait drôle que je fusse jolie ! – Et elle se rappelait celles de ses compagnes dont la beauté faisait effet dans le couvent, et elle se disait : Comment ! je serais comme mademoiselle une telle !

Le lendemain elle se regarda, mais non par hasard, et elle douta : – Où avais-je l'esprit ? dit-elle, non, je

Elle était belle et jolie ; elle ne pouvait s'empêcher d'être de l'avis de Toussaint et de son miroir. Sa taille s'était faite, sa peau avait blanchi, ses cheveux s'étaient lustrés, une splendeur inconnue s'était allumée dans ses prunelles bleues. La conscience de sa beauté lui vint tout entière, en une minute, comme un grand jour qui se fait ; les autres la remarquaient d'ailleurs, Toussaint le disait, c'était d'elle évidemment que le passant avait parlé, il n'y avait plus à douter ; elle redescendit au jardin, se croyant reine, entendant les oiseaux chanter, c'était en hiver, voyant le ciel doré, le soleil dans les arbres, des fleurs dans les buissons, éperdue, folle, dans un ravissement inexprimable.

De son côté, Jean Valjean éprouvait un profond et indéfinissable serrement de cœur.

C'est qu'en effet, depuis quelque temps, il contemplait avec terreur cette beauté qui apparaissait chaque jour plus rayonnante sur le doux visage de Cosette. Aube riante pour tous, lugubre pour lui.

Cosette avait été belle assez longtemps avant de s'en apercevoir. Mais, du premier jour, cette lumière inattendue qui se levait lentement et enveloppait par degrés toute la personne de la jeune fille blessa la paupière sombre de Jean Valjean. Il sentit que c'était un changement dans une vie heureuse, si heureuse qu'il n'osait y remuer dans la crainte d'y déranger quelque

## Annexe 11

### ***L'affaire Crainquebille, Anatole France***

(Le fragment littéraire *L'aventure de Crainquebille* figure dans le manuel pour la IV<sup>ème</sup> année de français, SOCEC&Comp, 1924, p.201).

JÉRÔME Crainquebille, marchand des quatre-saisons, allait par la ville, poussant sa petite voiture et criant : *Des choux, des carottes, des navets !* Et, quand il avait des poireaux, il criait : *Bottes d'asperges !* parce que les poireaux sont les asperges du pauvre. Or, le 20 octobre, à l'heure de midi, comme il descendait la rue Montmartre, Mme Bayard, la cordonnière, « À l'Ange gardien », sortit de sa boutique et s'approcha de la voiture légumière. Soulevant dédaigneusement une botte de poireaux :

– Ils ne sont guère beaux, vos poireaux. Combien la botte ?

– Quinze sous, la bourgeoise. Y a pas meilleur.

– Quinze sous, trois mauvais poireaux ?

Et elle rejeta la botte dans la charrette, avec un geste de dégoût.

C'est alors que l'agent 64 survint et dit à Crainquebille :

– Circulez !

Crainquebille, depuis cinquante ans, circulait du matin au soir. Un tel ordre lui sembla légitime et conforme à la nature des choses. Tout disposé à y obéir, il pressa la bourgeoise de prendre ce qui était à sa convenance.

– Faut encore que je choisisse la marchandise, répondit aigrement la cordonnière.

Et elle tâta de nouveau toutes les bottes de poireaux, puis elle garda celle qui lui parut la plus belle et elle la tint contre son sein comme les saintes, dans les tableaux d'église, pressent sur leur poitrine la palme triomphale.

– Je vas vous donner quatorze sous. C'est bien assez. Et encore il faut que j'aille les chercher dans la boutique, parce que je ne les ai pas sur moi.

Et, tenant ses poireaux embrassés, elle rentra dans la cordonnerie où une cliente, portant un enfant, l'avait précédée.

À ce moment l'agent 64 dit pour la deuxième fois à Crainquebille :

– Circulez !

– J'attends mon argent, répondit Crainquebille.

3

---

– Je ne vous dis pas d'attendre votre argent ; je vous dis de circuler, reprit l'agent avec fermeté.

Cependant la cordonnière, dans sa boutique, essayait des souliers bleus à un enfant de dix-huit mois dont la mère était pressée. Et les têtes vertes des poireaux reposaient sur le comptoir.

---



Pour la troisième fois, l'agent 64, tranquille et sans colère, lui donna l'ordre de circuler. Contrairement à la coutume du brigadier Montauciel, qui menace sans cesse et ne sévit jamais, l'agent 64 est sobre d'avertissements et prompt à verbaliser. Tel est son caractère. Bien qu'un peu sournois, c'est un excellent serviteur et un loyal soldat. Le courage d'un lion et la douceur d'un enfant. Il ne connaît que sa consigne.

– Vous n'entendez donc pas, quand je vous dis de circuler !

Crainquebille avait de rester en place une raison trop considérable à ses yeux pour qu'il ne la crût pas suffisante. Il l'exposa simplement et sans art :

– Nom de nom ! puisque je vous dis que j'attends mon argent.

L'agent 64 se contenta de répondre :

– Voulez-vous que je vous f... une contravention ? Si vous le voulez, vous n'avez qu'à le dire.

En entendant ces paroles, Crainquebille haussa lentement les épaules et coula sur l'agent un regard douloureux qu'il éleva ensuite vers le ciel. Et ce regard disait :

– Que Dieu me voie ! Suis-je un contempteur des lois ? Est-ce que je me ris des décrets et des ordonnances qui régissent mon état ambulateur ? À cinq heures du matin, j'étais sur le carreau des Halles. Depuis sept heures, je me brûle les mains à mes brancards en criant : *Des choux, des carottes, des navets !* J'ai soixante ans sonnés. Je suis las. Et vous me demandez si je lève le drapeau noir de la révolte. Vous vous moquez et votre raillerie est cruelle.

Soit que l'expression de ce regard lui eût échappé, soit qu'il n'y trouvât pas une excuse à la désobéissance, l'agent demanda d'une voix brève et rude si c'était compris.

Or, en ce moment précis l'embarras des voitures était extrême dans la rue Montmartre. Les fiacres, les haquets, les tapissières, les omnibus, les camions, pressés les uns contre les autres, semblaient indissolublement joints et assemblés. Et sur leur immobilité frémissante s'élevaient des jurons et des cris. Les cochers de fiacre échangeaient de loin, et lentement, avec les garçons bouchers des injures héroïques, et les conducteurs d'omnibus, considérant Crainquebille comme la cause de l'embarras, l'appelaient « sale poireau ».

Cependant, sur le trottoir, des curieux se pressaient, attentifs à la querelle. Et l'agent, se voyant observé, ne songea plus qu'à faire montre de son autorité.

– C'est bon, dit-il.

Et il tira de sa poche un calepin crasseux et un crayon très court.

Crainquebille suivait son idée et obéissait à une force intérieure. D'ailleurs il lui était impossible maintenant d'avancer ou de reculer. La roue de sa charrette était malheureusement prise dans la roue d'une voiture de laitier.



Il s'écria, en s'arrachant les cheveux sous sa casquette :

– Mais, puisque je vous dis que j'attends mon argent ! C'est-il pas malheureux ! Misère de misère ! Bon sang de bon sang !

Par ces propos, qui pourtant exprimaient moins la révolte que le désespoir, l'agent 64 se crut insulté. Et comme, pour lui, toute insulte revêtait nécessairement la forme traditionnelle, régulière, consacrée, rituelle et pour ainsi dire liturgique de « Mort aux vaches ! », c'est sous cette forme que spontanément il recueillit et concréta dans son oreille les paroles du délinquant.

– Ah ! vous avez dit : « Mort aux vaches ! » C'est bon. Suivez-moi.

Crainquebille, dans l'excès de la stupeur et de la détresse, regardait avec ses gros yeux brûlés du soleil l'agent 64, et de sa voix cassée, qui lui sortait tantôt de dessus la tête et tantôt de dessous les talons, s'écriait, les bras croisés sur sa blouse bleue :

– J'ai dit : « Mort aux vaches » ? Moi ?... Oh ! Cette arrestation fut accueillie par les rires des employés de commerce et des petits garçons. Elle contentait le goût que toutes les foules d'hommes éprouvent pour les spectacles ignobles et violents. Mais, s'étant frayé passage à travers le cercle populaire, un vieillard très triste, vêtu de noir et coiffé d'un chapeau de haute

forme, s'approcha de l'agent et lui dit très doucement et très fermement, à voix basse :

– Vous vous êtes mépris. Cet homme ne vous a pas insulté.

– Mêlez-vous de ce qui vous regarde, lui répondit l'agent, sans proférer de menaces, car il parlait à un homme proprement mis.

Le vieillard insista avec beaucoup de calme et de ténacité. Et l'agent lui intima l'ordre de s'expliquer chez le Commissaire.

Cependant Crainquebille s'écriait :

– Alors ! que j'ai dit « Mort aux vaches ! » Oh !...

Il prononçait ces paroles étonnées, quand Mme Bayard, la cordonnière, vint à lui, les quatorze sous dans la main. Mais déjà l'agent 64 le tenait au collet, et Mme Bayard, pensant qu'on ne devait rien à un homme conduit au poste, mit les quatorze sous dans la poche de son tablier.

Et voyant tout à coup sa voiture en fourrière, sa liberté perdue, l'abîme sous ses pas et le soleil éteint, Crainquebille murmura :

– Tout de même !...

## Annexe 12

*Monsieur Bergeret à Paris*, Anatole France  
(Manuel pour la IV<sup>ème</sup>, SOCEC&Comp, 1924, p.71).

### II

Le mobilier du professeur fut emballé sous la surveillance de mademoiselle Zoé, et porté au chemin de fer.

Pendant les jours de déménagement, Riquet errait tristement dans l'appartement dévasté. Il regardait avec défiance Pauline et Zoé dont la venue avait précédé de peu de jours le bouleversement de la demeure naguère si paisible. Les larmes de la vieille Angélique, qui pleurait toute la journée dans la cuisine, augmentaient sa tristesse. Ses plus chères habitudes étaient contrariées. Des hommes inconnus, mal vêtus, injurieux et farouches, troublaient son repos et venaient jusque dans la cuisine fouler au pied son assiette à pâtée et son bol d'eau fraîche. Les chaises lui étaient enlevées à mesure qu'il s'y couchait et les tapis tirés brusquement de dessous son pauvre derrière, que,

dans sa propre maison, il ne savait plus où mettre.

Disons, à son honneur, qu'il avait d'abord tenté de résister. Lors de l'enlèvement de la fontaine, il avait aboyé furieusement à l'ennemi. Mais à son appel personne n'était venu. Il ne se sentait point encouragé, et même, à n'en point douter, il était combattu. Mademoiselle Zoé lui avait dit sèchement : « Tais-toi donc ! » Et mademoiselle Pauline avait ajouté : « Riquet, tu es ridicule ! »

Renonçant désormais à donner des avertissements inutiles et à lutter seul pour le bien commun, il déplorait en silence les ruines de la maison et cherchait vainement de chambre en chambre un peu de tranquillité. Quand les déménageurs pénétraient dans la pièce où il s'était réfugié, il se cachait par prudence sous une table ou sous une commode, qui demeuraient encore. Mais cette précaution lui était plus nuisible qu'utile, car bientôt le meuble s'ébranlait sur lui, se soulevait, retombait en grondant et menaçait de l'écraser. Il fuyait, hagard et le poil rebroussé, et gagnait un autre abri, qui n'était pas



plus sûr que le premier.

Et ces incommodités, ces périls même, étaient peu de chose auprès des peines qu'endurait son cœur. En lui, c'est le moral, comme on dit, qui était le plus affecté.

Les meubles de l'appartement lui représentaient non des choses inertes, mais des êtres animés et bienveillants, des génies favorables, dont le départ présageait de cruels malheurs. Plats, sucriers, poêlons et casseroles, toutes les divinités de la cuisine ; fauteuils, tapis, coussins, tous les fétiches du foyer, ses lares et ses dieux domestiques, s'en étaient allés. Il ne croyait pas qu'un si grand désastre pût jamais être réparé. Et il en recevait autant de chagrin qu'en pouvait contenir sa petite âme. Heureusement que, semblable à l'âme humaine, elle était facile à distraire et prompte à l'oubli des maux. Durant les longues absences des déménageurs altérés, quand le balai de la vieille Angélique soulevait l'antique poussière du parquet, Riquet respirait une odeur de souris, épiait la fuite d'une araignée, et sa pensée légère en était divertie. Mais il

retombait bientôt dans la tristesse.

Le jour du départ, voyant les choses empirer d'heure en heure, il se désola. Il lui parut spécialement funeste qu'on empilât le linge dans de sombres caisses. Pauline, avec un empressement joyeux, faisait sa malle. Il se détourna d'elle comme si elle accomplissait une œuvre mauvaise. Et, rencogné au mur, il pensait : « Voilà le pire ! C'est la fin de tout ! » Et, soit qu'il crût que les choses n'étaient plus quand il ne les voyait plus, soit qu'il évitât seulement un pénible spectacle, il prit soin de ne pas regarder du côté de Pauline. Le hasard voulut qu'en allant et venant, elle remarquât l'attitude de Riquet. Cette attitude, qui était triste, elle la trouva comique et elle se mit à rire. Et, en riant, elle l'appela : « Viens ! Riquet, viens ! » Mais il ne bougea pas de son coin et ne tourna pas la tête. Il n'avait pas en ce moment le cœur à caresser sa jeune maîtresse et, par un secret instinct, par une sorte de pressentiment, il craignait d'approcher de la malle béante. Pauline l'appela plusieurs fois. Et, comme il ne répondait pas, elle l'alla prendre et le souleva dans ses bras. « Qu'on est

## Annexe 13

### *Le crime de Sylvestre Bonnard, Anatole France*

(Ce fragment apparaît dans les manuels de l'époque communiste pour la XIème, EDP., 1976, p.11 et pour la Xème, EDP., 1956, p.51).

4 juin.

J'aime à regarder de ma fenêtre la Seine et ses quais par ces matins d'un gris tendre qui donnent aux choses une douceur infinie. J'ai contemplé le ciel d'azur qui répand sur la baie de Naples sa sérénité lumineuse. Mais notre ciel de Paris est plus animé, plus bienveillant et plus spirituel. Il sourit, menace, caresse, s'attriste et s'égaie comme un regard humain. Il verse en ce moment une molle clarté sur les hommes et les bêtes de la ville, qui accomplissent leur tâche quotidienne. Là-bas, sur l'autre berge, les forts du port Saint-Nicolas déchargent des cargaisons de cornes de bœuf, et des coltineurs posés sur une passerelle volante font sauter lestement, de bras en bras, des pains de sucre jusque dans la cale du bateau à vapeur. Sur le quai du nord, les chevaux de fiacre, alignés à l'ombre des platanes, la tête dans leur musette, mâchent tranquillement leur avoine, tandis que les cochers rubiconds vident leur verre devant le comptoir du marchand de vin, en guettant du coin de l'œil le bourgeois matinal.

Les bouquinistes déposent leurs boîtes sur le parapet. Ces braves marchands d'esprit, qui vivent sans cesse dehors, la blouse au vent, sont si bien travaillés par l'air, les pluies, les gelées, les neiges, les brouillards et le grand soleil, qu'ils finissent par ressembler aux vieilles statues des cathédrales. Ils sont tous mes amis, et je ne passe guère devant leurs boîtes sans en tirer quelque bouquin qui me manquait jusque-là, sans que j'eusse le moindre soupçon qu'il me manquât.

À mon retour au logis, ce sont les cris de ma gouvernante, qui m'accuse de crever toutes mes poches et d'emplit la maison de vieux papiers qui attirent les rats. Thérèse est sage en cela, et c'est justement parce qu'elle est sage que je ne l'écoute pas ; car, malgré ma mine tranquille, j'ai toujours préféré la folie des passions à la sagesse de l'indifférence. Mais, parce que mes pas-



## Annexe 14

### *Le crime de Sylvestre Bonnard, Anatole France*

(Manuel pour la XIème, Corint, 2006, p. 69).

4 juin.

J'aime à regarder de ma fenêtre la Seine et ses quais par ces matins d'un gris tendre qui donnent aux choses une douceur infinie. J'ai contemplé le ciel d'azur qui répand sur la baie de Naples sa sérénité lumineuse. Mais notre ciel de Paris est plus animé, plus bienveillant et plus spirituel. Il sourit, menace, carresse, s'attriste et s'égaie comme un regard humain. Il verse en ce moment une molle clarté sur les hommes et les bêtes de la ville, qui accomplissent leur tâche quotidienne. Là-bas, sur l'autre berge, les forts du port Saint-Nicolas déchargent des cargaisons de cornes de bœuf, et des coltineurs posés sur une passerelle volante font sauter lestement, de bras en bras, des pains de sucre jusque dans la cale du bateau à vapeur. Sur le quai du nord, les chevaux de fiacre, alignés à l'ombre des platanes, la tête dans leur musette, mâchent tranquillement leur avoine, tandis que les cochers rubiconds vident leur verre devant le comptoir du marchand de vin, en guettant du coin de l'œil le bourgeois matinal.

Les bouquinistes déposent leurs boîtes sur le parapet. Ces braves marchands d'esprit, qui vivent sans cesse dehors, la blouse au vent, sont si bien travaillés par l'air, les pluies, les gelées, les neiges, les brouillards et le grand soleil, qu'ils finissent par ressembler aux vieilles statues des cathédrales. Ils sont tous mes amis, et je ne passe guère devant leurs boîtes sans en tirer quelque bouquin qui me manquait jusque-là, sans que j'eusse le moindre soupçon qu'il me manquât.

À mon retour au logis, ce sont les cris de ma gouvernante, qui m'accuse de crever toutes mes poches et d'emplier la maison de vieux papiers qui attirent les rats. Thérèse est sage en cela, et c'est justement parce qu'elle est sage que je ne l'écoute pas ; car, malgré ma mine tranquille, j'ai toujours préféré la folie des passions à la sagesse de l'indifférence. Mais, parce que mes pas-

## Annexe 15

### *Le Père Milon, Guy de Maupassant*

(Manuel pour la XIème, EDP, 1966, p.144).

les quatre enfants, les deux servantes et les trois valets. On ne parle guère. On mange la soupe, puis on découvre le plat de fricot plein de pommes de terre au lard.

De temps en temps, une servante se lève et va remplir au cellier la cruche au cidre.

L'homme, un grand gars de quarante ans, contemple, contre sa maison, une vigne restée nue, et courant, tordue comme un serpent, sous les volets, tout le long du mur.

Il dit enfin : « La vigne au père bourgeoine de bonne heure c't'année. P't-être qu'a donnera. »

La femme aussi se retourne et regarde, sans dire un mot.

Cette vigne est plantée juste à la place où le père a été fusillé.

C'était pendant la guerre de 1870. Les Prussiens occupaient tout le pays. Le général Faidherbe, avec l'armée du Nord, leur tenait tête.

Or l'état-major prussien s'était posté dans cette ferme. Le vieux paysan qui la possédait, le

d'une balafre.

Deux uhlands éventrés furent retrouvés à trois kilomètres de la ferme. Un d'eux tenait encore à la main son arme ensanglantée. Il s'était battu, défendu.

Un conseil de guerre ayant été aussitôt constitué, en plein air, devant la ferme, le vieux fut amené.

Il avait soixante-huit ans. Il était petit, maigre, un peu tors, avec de grandes mains pareilles à des pinces de crabe. Ses cheveux ternes, rares et légers comme un duvet de jeune canard, laissaient voir partout la chair du crâne. La peau brune et plissée du cou montrait de grosses veines qui s'enfonçaient sous les mâchoires et reparaissaient aux tempes. Il passait dans la contrée pour avare et difficile en affaires.

On le plaça debout, entre quatre soldats, devant la table de cuisine tirée dehors. Cinq officiers et le colonel s'assirent en face de lui.

Le colonel prit la parole en français.

« Père Milon, depuis que nous sommes ici,

père Milon, Pierre, les avait reçus et installés de son mieux.

Depuis un mois l'avant-garde allemande restait en observation dans le village. Les Français demeuraient immobiles, à dix lieues de là ; et cependant, chaque nuit, des uhlands disparaissaient.

Tous les éclaireurs isolés, ceux qu'on envoyait faire des rondes, alors qu'ils partaient à deux ou trois seulement, ne rentraient jamais.

On les ramassait morts, au matin, dans un champ, au bord d'une cour, dans un fossé. Leurs chevaux eux-mêmes gisaient le long des routes, égorgés d'un coup de sabre.

Ces meurtres semblaient accomplis par les mêmes hommes, qu'on ne pouvait découvrir.

Le pays fut terrorisé. On fusilla des paysans sur une simple dénonciation, on emprisonna des femmes ; on voulut obtenir, par la peur, des révélations des enfants. On ne découvrit rien.

Mais voilà qu'un matin, on aperçut le père Milon étendu dans son écurie, la figure coupée

nous n'avons eu qu'à nous louer de vous. Vous avez toujours été complaisant et même attentionné pour nous. Mais aujourd'hui une accusation terrible pèse sur vous, et il faut que la lumière se fasse. Comment avez-vous reçu la blessure que vous portez sur la figure ? »

Le paysan ne répondit rien.

Le colonel reprit :

« Votre silence vous condamne, père Milon. Mais je veux que vous me répondiez, entendez-vous ? Savez-vous qui a tué les deux uhlands qu'on a trouvés ce matin près du Calvaire ? »

Le vieux articula nettement :

« C'est mé. »

Le colonel, surpris, se tut une seconde, regardant fixement le prisonnier. Le père Milon demeurait impassible, avec son air abruti de paysan, les yeux baissés comme s'il eût parlé à son curé. Une seule chose pouvait révéler un trouble intérieur, c'est qu'il avalait coup sur coup sa salive, avec un effort visible, comme si sa gorge eût été tout à fait étranglée.



## Annexe 16

### **La légende du Mont Saint Michel, Guy de Maupassant**

(Fragment littéraire choisi en tant que « lecture supplémentaire » dans le manuel pour la VIème, HUM. ED, 2002, p. 121).

## La légende du Mont-St-Michel

### **Guy de Maupassant (1850-1893)**

Je l'avais vu d'abord de Cancale, ce château de fées planté dans la mer. Je l'avais vu confusément, ombre grise dressée sur le ciel brumeux.

Je le revis d'Avranches, au soleil petit couchant. L'immensité des sables était rouge, l'horizon était rouge, toute la baie démesurée était rouge; seule, l'abbaye escarpée, poussée là-bas, loin de la terre, comme un manoir fantastique, stupéfiante comme un palais de rêve, invraisemblablement étrange et belle, restait presque noire dans les pourpres du jour mourant.

J'allai vers elle le lendemain dès l'aube, à travers les sables, l'œil tendu sur ce bijou monstrueux, grand comme une montagne, ciselé comme un camée et vaporeux comme une mousseline. Plus j'approchais, plus je me sentais soulevé d'admiration, car rien au monde peut-être n'est plus étonnant et plus parfait.

Et j'errai, surpris comme si j'avais découvert l'habitation d'un dieu à travers ces salles portées par des colonnes légères ou pesantes, à travers ces couloirs percés à jour, levant mes yeux émerveillés sur ces clochetons qui semblent des fusées parties vers le ciel et sur tout cet emmèlement incroyable de tourelles, de gargouilles, d'ornements sveltes et charmants, feu d'artifice de pierre, dentelle de granit, chef-d'œuvre d'architecture colossale et délicate.

## Annexe 17

### *Une vie, Guy de Maupassant*

(Fragment littéraire, comme morceau à traduire dans le manuel pour la VIIème, CVL, 1999, p.6).

Elle demeura saisie d'étonnement ; c'était un fouillis d'objets de toute nature, les uns brisés, les autres salis seulement, les autres montés là on ne sait pourquoi, parce qu'ils ne plaisaient plus, parce qu'ils avaient été remplacés. Elle apercevait mille bibelots connus jadis, et disparus tout à coup sans qu'elle y eût songé, des riens qu'elle avait maniés, ces vieux petits objets insignifiants qui avaient traîné quinze ans à côté d'elle, qu'elle avait vus chaque jour sans les remarquer, et qui, tout à coup, retrouvés là, dans ce grenier, à côté d'autres plus anciens dont elle se rappelait parfaitement les places aux premiers temps de son arrivée, prenaient une importance soudaine de témoins oubliés, d'amis retrouvés. Ils lui faisaient l'effet de ces gens qu'on a fréquentés longtemps sans qu'ils se soient jamais révélés et qui soudain, un soir, à propos de rien, se mettent à bavarder sans fin, à raconter toute leur âme qu'on ne soupçonnait pas.

Elle allait de l'un à l'autre avec des secousses au cœur, se disant : « Tiens, c'est moi qui ai fêlé cette tasse de Chine, un soir, quelques jours avant mon mariage. – Ah ! voici la petite lanterne de mère et la canne que petit père a cassée en voulant ouvrir la barrière dont le bois était gonflé par la pluie. »

Il y avait aussi là-dedans beaucoup de choses qu'elle ne connaissait pas, qui ne lui rappelaient rien, venues de ses grands-parents, ou de ses arrière-grands-parents, de ces choses poudreuses qui ont l'air exilées dans un temps qui n'est plus le leur, et qui semblent tristes de leur abandon, dont personne ne sait l'histoire, les aventures, personne n'ayant vu ceux qui les ont choisies, achetées, possédées, aimées, personne n'ayant connu les mains qui les maniaient familièrement et les yeux qui les regardaient avec plaisir.

Jeanne les touchait, les retournait, marquant ses doigts dans la poussière accumulée ; et elle demeurait là au milieu de ces vieilleries, sous le jour terne qui tombait par quelques petits carreaux de verre encastrés dans la toiture.



## Annexe 18

### *Les dimanches d'un bourgeois à Paris, Guy de Maupassant*

(Fragment littéraire – support pour l'explication d'un fait grammatical, dans le manuel pour la VIIIème, CVL, L1, 2007, p. 35).

grosseurs, il acheta trois instruments perfectionnés, cannes pour la ville, lignes sur le fleuve, se déployant démesurément au moyen d'une simple secousse. Pour le goujon, il eut des hameçons n° 15, du n° 12 pour la brème et il comptait bien, avec le n° 7, emplir son panier de carpes et de barbillons. Il n'acheta pas de vers de vase qu'il était sûr de trouver partout, mais il s'approvisionna d'asticots. Il en avait un grand pot tout plein ; et le soir, il les contempla. Les hideuses bêtes, répandant une puanteur immonde, grouillaient dans leur bain de son, comme elles font dans les viandes pourries ; et Patissot voulut s'exercer d'avance à les accrocher aux hameçons. Il en prit une avec répugnance ; mais, à peine l'eût-il posée sur la pointe aiguë de l'acier courbé qu'elle creva et se vida complètement. Il recommença vingt fois de suite sans plus de succès, et il aurait peut-être continué toute la nuit s'il n'eût craint d'épuiser toute sa provision de vermine.

Il partit par le premier train. La gare était pleine de gens armés de cannes à pêche. Les unes, comme celles de Patissot, semblaient de simples bambous ; mais les autres, d'un seul morceau, montaient dans l'air en s'amincissant. C'était comme une forêt de fines baguettes qui se heurtaient à tout moment, se mêlaient, semblaient se battre comme des épées, ou se balancer comme des mâts au-dessus d'un océan de chapeaux de paille à larges bords.

Quand la locomotive se mit en marche, on en voyait sortir de toutes les portières, et les impériales, d'un bout à l'autre du convoi, en étant hérissées, le train avait l'air d'une longue chenille qui se déroulait par la plaine.

On descendit à Courbevoie, et la diligence de Bezons fut emportée d'assaut. Un amoncellement de pêcheurs se tassa sur le toit, et comme ils tenaient leurs lignes à la main, la guimbarde prit tout à coup l'aspect d'un gros porc-épic.

Tout le long de la route on voyait des hommes se diriger dans le même sens, comme pour un immense pèlerinage vers une Jérusalem inconnue. Ils portaient leurs longs bâtons effilés, rappelant ceux des anciens fidèles revenus de Palestine, et une boîte en fer-blanc leur battait le dos. Ils se hâtaient.

À Bezons, le fleuve apparut. Sur ses deux bords, une file de personnes,



des hommes en redingote, d'autres en coutil, d'autres en blouse, des femmes, des enfants, même des jeunes filles prêtes à marier, pêchaient.

Patissot se rendit au barrage, où son ami Boivin l'attendait. L'accueil de ce dernier fut froid. Il venait de faire connaissance avec un gros monsieur de cinquante ans environ, qui paraissait très fort, et dont la figure était brûlée du soleil. Tous les trois, ayant loué un grand bateau, allèrent s'accrocher presque sous la chute du barrage, dans les remous où l'on prend le plus de poisson.

Boivin fut tout de suite prêt, et ayant amorcé sa ligne il la lança, puis il demeura immobile, fixant le petit flotteur avec une attention extraordinaire. Mais de temps en temps il retirait son fil de l'eau pour le jeter un peu plus loin. Le gros monsieur, quant il eut envoyé dans la rivière ses hameçons bien appâtés, posa la ligne à son côté, bourra sa pipe, l'alluma, se croisa les bras, et, sans un coup d'œil au bouchon, il regarda l'eau couler. Patissot recommença à crever des asticots. **Au bout de cinq minutes, il interpella Boivin :**

— Monsieur Boivin, vous seriez bien aimable de mettre ces bêtes à mon hameçon. J'ai beau essayer, je n'arrive pas.

Boivin releva la tête :

— Je vous prierai de ne pas me déranger, monsieur Patissot ; nous ne sommes pas ici pour nous amuser.

Cependant il amorça la ligne, que Patissot lança imitant avec soin tous les mouvements de son ami.

La barque contre la chute d'eau dansait follement ; des vagues la secouaient, de brusques retours de courant la faisaient virer comme une toupie, quoiqu'elle fût amarrée par les deux bouts ; et Patissot, tout absorbé par la pêche, éprouvait un malaise vague, une lourdeur de tête, un étourdissement étrange.

On ne prenait rien cependant : le petit père Boivin, très nerveux, avait des gestes secs, des hochements de front désespérés ; Patissot en souffrait comme d'un désastre ; seul le gros monsieur, toujours immobile, fumait tranquillement, sans s'occuper de sa ligne. À la fin, Patissot, navré, se tourna vers lui, et, d'une voix triste :

— **Ça ne mord pas ?**

L'autre répondit simplement :

– Parbleu !

Patissot, étonné, le considéra.

– En prenez-vous quelquefois beaucoup ?

– Jamais !

– Comment, jamais ?

Le gros homme, tout en fumant comme une cheminée de fabrique, lâcha ces mots, qui révolutionnèrent son voisin :

– Ça me gênerait rudement si ça mordait. Je ne viens pas pour pêcher, moi, je viens parce qu'on est très bien ici ; on est secoué comme en mer ; si je prends une ligne, c'est pour faire comme les autres.

M. Patissot, au contraire, ne se trouvait plus bien du tout. Son malaise, vague d'abord, augmentant toujours, prit une forme enfin. On était, en effet, secoué comme en mer, et il souffrait du mal des paquebots.

Après la première atteinte un peu calmée, il proposa de s'en aller ; mais Boivin, furieux, faillit lui sauter à la face. Cependant, le gros homme, pris de pitié, ramena la barque d'autorité, et, lorsque les étourdissements de Patissot furent dissipés, on s'occupa de déjeuner.

Deux restaurants se présentaient. L'un tout petit, avec un aspect de guinguette, était fréquenté par le fretin des pêcheurs. L'autre, qui portait le nom de « Chalet des Tilleuls », ressemblait à une villa bourgeoise et avait pour clientèle l'aristocratie de la ligne. Les deux patrons, ennemis de naissance, se regardaient haineusement par-dessus un grand terrain qui les séparait, et où s'élevait la maison blanche du garde-pêche et du baragiste. Ces autorités, d'ailleurs, tenaient l'une pour la guinguette, l'autre pour les Tilleuls, et les dissentiments intérieurs de ces trois maisons isolées reproduisaient l'histoire de tout l'humanité.

Boivin, qui connaissait la guinguette y voulait aller :

– On y est très bien servi, et ça n'est pas cher ; vous verrez. Du reste, monsieur Patissot, ne vous attendez pas à me griser comme vous avez fait dimanche dernier ; ma femme était furieuse, savez-vous, et elle a juré qu'elle ne vous pardonnerait jamais !

Le gros monsieur déclara qu'il ne mangerait qu'aux Tilleuls, parce que c'était, affirmait-il, une maison excellente, où l'on faisait la cuisine comme dans les meilleurs restaurants de Paris.

## Annexe 19

### *Vol de nuit, Antoine de Saint-Exupéry*

(« Lecture supplémentaire » dans le manuel pour XIème, EDP, 1966, p. 220).

#### X

La femme du pilote, réveillée par le téléphone, regarda son mari et pensa :

— Je le laisse dormir encore un peu.

Elle admirait cette poitrine nue, bien carénée, elle pensait à un beau navire.

Il reposait dans ce lit calme, comme dans un port, et, pour que rien n'agitât son sommeil, elle effaçait du doigt ce pli, cette ombre, cette houle, elle apaisait ce lit, comme, d'un doigt divin, la mer.

Elle se leva, ouvrit la fenêtre, et reçut le vent dans le visage. Cette chambre dominait Buenos Aires. Une maison voisine, où l'on dansait, répandait quelques mélodies, qu'apportait le vent, car c'était l'heure des plaisirs et du repos. Cette ville serrait les hommes dans ses cent mille forteresses ; tout était calme et sûr ; mais il semblait à cette femme que l'on allait crier « Aux armes ! » et qu'un seul homme, le sien, se dresserait. Il reposait encore, mais son repos était le repos redoutable des réserves qui vont donner. Cette ville endormie ne le protégeait pas : ses lumières lui sembleraient vaines, lorsqu'il se lèverait, jeune dieu, de leur poussière. Elle regardait ces bras solides qui, dans une heure, porteraient le sort du courrier d'Europe, responsables de quelque chose de grand, comme du sort d'une ville. Et elle fut troublée. Cet homme, au milieu de ces millions d'hommes, était préparé seul pour cet étrange sacrifice. Elle en eut du chagrin. Il échappait aussi à sa douceur. Elle l'avait nourri, veillé et caressé, non pour elle-même, mais pour cette nuit qui allait le prendre. Pour des luttes, pour des angoisses, pour des victoires, dont elle ne connaîtrait rien. Ces mains tendres n'étaient qu'appri-



Il s'habillait. Pour cette fête, il choisissait les étoffes les plus rudes, les cuirs les plus lourds, il s'habillait comme un paysan. Plus il devenait lourd, plus elle l'admirait. Elle-même bouclait cette ceinture, tirait ces bottes.

— Ces bottes me gênent.

— Voilà les autres.

— Cherche-moi un cordon pour ma lampe de secours.

Elle le regardait. Elle réparait elle-même le dernier défaut dans l'armure : tout s'ajustait bien.

— Tu es très beau.

Elle l'aperçut qui se peignait soigneusement.

— C'est pour les étoiles ?

— C'est pour ne pas me sentir vieux.

— Je suis jalouse...

Il rit encore, et l'embrassa, et la serra contre ses pesants vêtements. Puis il la souleva à bras tendus, comme on soulève une petite fille, et, riant toujours, la coucha :

— Dors !

Et fermant la porte derrière lui, il fit dans la rue, au milieu de l'inconnaissable peuple nocturne, le premier pas de sa conquête.

Elle restait là. Elle regardait, triste, ces fleurs, ces livres, cette douceur, qui n'étaient pour lui qu'un fond de mer.

## Annexe 20

### *La Peste, Albert Camus*

(Fragment littéraire proposé comme texte de base dans la structure de la leçon 13, dans les manuels : XIème, EDP, 1976, p. 87 et XIème, EDP, 1977, p. 111).

- Ce soir, à minuit.

Tarrou dit que cela lui faisait plaisir et que Rambert devait veiller sur lui.

- Dites-vous cela sincèrement ?

Tarrou haussa les épaules :

- À mon âge, on est forcément sincère. Mentir est trop fatigant.

- Tarrou, dit le journaliste, je voudrais voir le docteur. Excusez-moi.

- Je sais. Il est plus humain que moi. Allons-y.

- Ce n'est pas cela, dit Rambert avec difficulté. Et il s'arrêta.

Tarrou le regarda et, tout d'un coup, lui sourit.

Ils suivirent un petit couloir dont les murs étaient peints en vert clair et où flottait une lumière d'aquarium. [226] Juste avant d'arriver à une double porte vitrée, derrière laquelle on voyait un curieux mouvement d'ombres, Tarrou fit entrer Rambert dans une très petite salle, entièrement tapissée de placards. Il ouvrit l'un d'eux, tira d'un stérilisateur deux masques de gaze hydrophile, en tendit un à Rambert et l'invita à s'en couvrir. Le journaliste demanda si cela servait à quelque chose et Tarrou répondit que non, mais que cela donnait confiance aux autres.

Ils poussèrent la porte vitrée. C'était une immense salle, aux fenêtres hermétiquement closes, malgré la saison. Dans le haut des murs ronronnaient des appareils qui renouvelaient l'air, et leurs hélices courbes brassaient l'air crémeux et surchauffé, au-dessus de deux rangées de lits gris. De tous les côtés, montaient des gémissements sourds ou aigus qui ne faisaient qu'une plainte monotone. Des hommes, habillés de blanc, se déplaçaient avec lenteur, dans la lumière cruelle que déversaient les hautes baies garnies de barreaux. Rambert se sentit mal à l'aise dans la terrible chaleur de cette salle et il eut de la peine à reconnaître Rieux, penché au-dessus d'une forme gémissante. Le docteur incisait les aines du malade que deux infirmières, de chaque

côté du lit, tenaient écartelé. Quand il se releva, il laissa tomber ses instruments dans le plateau qu'un aide lui tendait et resta un moment immobile, à regarder l'homme qu'on était en train de panser.

- Quoi de nouveau ? dit-il à Tarrou qui s'approchait.

- Paneloux accepte de remplacer Rambert à la maison de quarantaine. Il a déjà beaucoup fait, Il restera la troisième équipe de prospection à regrouper sans Rambert.

Rieux approuva de la tête.

- Castel a achevé ses premières préparations, Il propose un essai.

[227] - Ah ! dit Rieux, cela est bien.

- Enfin, il y a ici Rambert.

Rieux se retourna. Par-dessus le masque, ses yeux se plissèrent en apercevant le journaliste.

- Que faites-vous ici ? dit-il. Vous devriez être ailleurs.

Tarrou dit que c'était pour ce soir à minuit et Rambert ajouta :  
« En principe. »

Chaque fois que l'un d'eux parlait, le masque de gaze se gonflait et s'humidifiait à l'endroit de la bouche. Cela faisait une conversation un peu irréelle, comme un dialogue de statues.

- Je voudrais vous parler, dit Rambert.

- Nous sortirons ensemble, si vous le voulez bien. Attendez-moi dans le bureau de Tarrou.

Un moment après, Rambert et Rieux s'installaient à l'arrière de la voiture du docteur. Tarrou conduisait.

- Plus d'essence, dit celui-ci en démarrant. Demain, nous irons à pied.

- Docteur, dit Rambert, je ne pars pas et je veux rester avec vous.

Tarrou ne broncha pas. Il continuait de conduire. Rieux semblait incapable d'émerger de sa fatigue.



- Et elle ? dit-il d'une voix sourde.

Rambert dit qu'il avait encore réfléchi, qu'il continuait à croire ce qu'il croyait, mais que s'il partait, il aurait honte. Cela le gênerait pour aimer celle qu'il avait laissée. Mais Rieux se redressa et dit d'une voix ferme que cela était stupide et qu'il n'y avait pas de honte à préférer le bonheur.

- Oui, dit Rambert, mais il peut y avoir de la honte à être heureux tout seul.

Tarrou, qui s'était tu jusque-là, sans tourner la tête vers eux, fit remarquer que si Rambert voulait partager [228] le malheur des hommes, il n'aurait plus jamais de temps pour le bonheur. Il fallait choisir.

- Ce n'est pas cela, dit Rambert. J'ai toujours pensé que j'étais étranger à cette ville et que je n'avais rien à faire avec vous. Mais maintenant que j'ai vu ce que j'ai vu, je sais que je suis d'ici, que je le veuille ou non. Cette histoire nous concerne tous.

Personne ne répondit et Rambert parut s'impatienter.

- Vous le savez bien d'ailleurs ! Ou sinon que feriez-vous dans cet hôpital ? Avez-vous donc choisi, vous, et renoncé au bonheur ?

Ni Tarrou ni Rieux ne répondirent encore. Le silence dura longtemps, jusqu'à ce qu'on approchât de la maison du docteur. Et Rambert, de nouveau, posa sa dernière question, avec plus de force encore. Et, seul, Rieux se tourna vers lui. Il se souleva avec effort :

- Pardonnez-moi, Rambert, dit-il, mais je ne le sais pas. Restez avec nous puisque vous le désirez.

Une embardée de l'auto le fit taire. Puis il reprit en regardant devant lui :

- Rien au monde ne vaut qu'on se détourne de ce qu'on aime. Et pourtant je m'en détourne, moi aussi, sans que je puisse savoir pourquoi.

Il se laissa retomber sur son coussin.



## Annexe 21

### Jack, Alphonse Daudet

(« lecture supplémentaire » dans le manuel pour la IVème, SOCEC & Comp, 1924, p. 199).

excite, donnait à Moronval force détails sur le voyage d'Argenton, l'état désespéré de sa santé.

Enfin on partit.

Jack et sa mère s'assirent dans le fond de la victoria, Mádou sur le siège à côté d'Augustin ; c'était peu royal, mais Sa Majesté en avait vu bien d'autres.

Le départ fut charmant, le long de cette avenue de l'Impératrice si large le matin, aérée et familiale. On rencontrait quelques promeneurs, de ceux qui aiment à respirer un peu de soleil avant le mouvement, le bruit, la poussière de la journée, des enfants accompagnés de gouvernantes, des tout petits, portés sur les bras, dans la solennité de leurs longues robes blanches, d'autres, plus grands, les bras et les jambes nus, les cheveux flottants. Des cavaliers passaient aussi, des amazones ; et dans l'allée réservée, le sable ratissé fraîchement gardait les traces de ces premières cavalcades et semblait, au pied des pelouses vertes, un chemin de parc bien plus qu'un endroit public. Le même aspect tranquille, luxueux, reposé, s'étendait aux villas éparses

un long éclat de rire. Tout leur était prétexte, un

promenades de l'après-midi et tous ces reflets mondains de cochers poudrés, galonnés, de chevaux empanachés, d'essieux éclatants, ne le troublaient pas encore.

Il avait gardé de la nuit une fraîcheur légère qui montait en buée dans la lumière. Des cygnes nageaient, des tiges d'herbes se miraient dans cette eau limpide à qui l'ombre, le silence, la solitude, semblaient avoir refait une vraie physionomie d'eau vivante ; elle avait des rides, des frissons, des montées de sources qui éclataient à la surface en bulles claires et bouillonnantes. Au lieu de cette nappe immobile qui semble un miroir aux modes nouvelles et aux vanités de Paris, le lac osait redevenir un lac, des ailes le traversaient, des nageoires l'agitaient en dessous, et les saules frangés du vert des pousses tendres y trempaient leurs branches abandonnées.

Quelle promenade délicieuse !

Et le déjeuner !... Le déjeuner devant les fenêtres ouvertes, avec ces appétits de collégiens, inconscients et vivaces, s'attaquant à tout du même cœur. D'un bout du repas à l'autre, ce fut

dans la verdure et dont les briques roses, les ardoises bleues par cette belle matinée ressortaient comme lavées de lumière fraîche.

Jack s'extasiait, embrassait sa mère, tirait Mádou par sa tunique :

- Tu es content, Mádou ?

- Oh ! bien content, moucié.

On arriva au Bois, déjà vert par places et fleuri. Il y avait des allées dont la cime seule était cendrée de verdure ou rougie de sève, ce qui donnait aux branches toutes noyées de soleil un aspect vaporeux. Les diverses essences d'arbres, plus ou moins précoces, passaient du vert tendre des pousses nouvelles au vert permanent des arbustes d'hiver. Des houx, qui avaient porté la neige sur leurs feuilles raides et crispées, frôlaient des lilas en bourgeons, tout frileux encore et défiants.

La voiture arrêtée au restaurant du Pavillon, pendant qu'on préparait le déjeuner, madame de Barancy descendit avec les enfants pour faire le tour du lac. À cette heure matinale, les longues

pour de bon. Il n'avait pas besoin de l'étiquette bleue qui donne à toutes ces petites cours l'air de prisons numérotées pour connaître certains animaux de son pays. Avec un sentiment mêlé de plaisir et de peine, il regardait les kangourous dressés sur leurs pattes, si longues, qu'elles ont l'agilité et l'élan d'une paire d'ailes. On eût dit qu'il compatissait à leur dépaysement, qu'il souffrait de les voir dans ce court espace qu'ils franchissaient en trois sauts pour revenir à leur petite cabane avec cette précipitation de l'animal domestique qui sait le refuge et la nécessité du gîte.

Il s'arrêtait devant ces grilles légères, peintes en clair pour plus d'illusion, où les onagres, les antilopes, étaient parqués, sans pitié pour leurs sabots fins, si légers, si agiles ; et il y avait des petits coins de verdure pelée, des versants de monticules si pauvres d'herbes, que tout à coup quelque fragment lointain de paysage brûlé se levait pour Mádou au passage de ces trots rapides.

Les oiseaux enfermés l'apitoyaient surtout. Au



moins les autruches, les casoars, logés solitairement au grand air avec un arbuste exotique qui les accompagne dans la perspective des allées comme sur une estampe d'histoire naturelle, avaient-ils la place de s'étendre, de gratter au soleil parmi les cailloux cette terre neuve, remuée, rapportée, qui garde éternellement au Jardin d'acclimatation une physionomie de chose improvisée. Mais que les perruches, les aras semblaient tristes dans cette longue cage séparée en compartiments uniformes, dont chacun s'orne d'un petit bassin et d'un arbre à perchoir, sans branches ni feuilles vertes !

Mâdou, en regardant ces endroits mélancoliques, un peu sombres, car le bâtiment est bien haut pour sa petite cour, pensait au gymnase Moronval. Dans la souillure de ces étroits pigeonniers, les plumes éclatantes paraissaient ternies et frangées ; elles parlaient de luttes, de batailles, d'effarements de prisonniers ou de fous le long d'un grillage en fer ouvragé. Et les oiseaux du désert ou de l'espace, les flamants dont les plumes roses, les cous tendus, s'envolent en triangle sur des échappées du Nil bleu et de

ciel pâle, les ibis au long bec qui rêvent perchés sur les sphinx immobiles, tous prenaient la même physionomie banale parmi les paons blancs vaniteusement étalés et les petits canards chinois délicatement peints qui barbotaient à l'aise dans leur lac minuscule.

Peu à peu le jardin se remplissait.

Il était mondain maintenant, bruyant, animé, et tout à coup, entre deux avenues, un spectacle étrange, fantastique, remplit Mâdou d'une extase si grande, qu'il en resta immobile, muet, sans un mot pour exprimer sa stupeur, son ravissement.

Au-dessus des massifs, des grilles, presque à la hauteur des grands arbres, deux éléphants, dont on n'apercevait encore que les énormes têtes et les trompes en mouvement, s'avançaient, balançant sur leurs larges dos tout un monde bariolé, des femmes avec des ombrelles claires, des enfants coiffés de chapeaux de paille, des têtes brunes, blondes, en cheveux, ornées de rubans de couleur. Après les éléphants, tout autre d'allure, une girafe venait, le cou raide, portant très haut sa petite tête sérieuse et fière ; des gens

étaient montés dessus. Et cette singulière caravane défilait dans l'allée tournante, entre la dentelle des jeunes branches, avec des rires, des petits cris, l'excitation que donnent la hauteur, l'air plus vif et aussi une crainte vague corrigée par beaucoup d'amour-propre.

Sous le soleil déjà chaud, ces étoffes de printemps paraissaient riches et soyeuses, et toutes les couleurs ressortaient sur la peau épaisse et rugueuse des éléphants. Enfin on les vit tout entiers, guidés par le cornac, la trompe tendue de droite à gauche vers les pousses d'arbres ou les poches des promeneurs, épais, chargés, tranquilles, agitant à peine leurs longues oreilles, qu'un enfant penché sur leurs dos ou quelque grande fille du peuple en train de rire chatouillaient légèrement d'une pointe d'ombrelle ou d'un fouet inoffensif.

– Qu'as-tu, Mâdou ?... tu trembles... Est-ce que tu es malade ? demanda Jack à son camarade.

Positivement Mâdou défaillait d'émotion ; mais quand il apprit que lui aussi pourrait monter sur les lourdes bêtes, sa figure prit un air grave,

Annexe 22

Inventaire des sites contenant des versions originales des œuvres analysées

Fragment du manuel de FLE	Version originale [en ligne]
<b>Victor Hugo</b>	
<i>Le semeur</i>	<a href="https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/poemes/victor_hugo/saison_des_semailles_le_soir">https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/poemes/victor_hugo/saison_des_semailles_le_soir</a>
<i>Oceano Nox</i>	<a href="http://www.poetes.com/hugo/oceanonox.htm">http://www.poetes.com/hugo/oceanonox.htm</a>
<i>Aux morts pour la Patrie</i>	<a href="https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/Poemes/victor_hugo/hymne">https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/Poemes/victor_hugo/hymne</a>
<i>Cosette et le seau d'eau</i> <i>Cosette et la Thénardier</i> <i>La poupée de Cosette</i>	<a href="https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6439205j">https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6439205j</a>
<i>L'Expiation</i>	<a href="http://www.poetes.com/hugo/expiation.htm">http://www.poetes.com/hugo/expiation.htm</a>
<i>Printemps</i>	<a href="https://www.poetica.fr/poeme-601/victor-hugo-printemps/">https://www.poetica.fr/poeme-601/victor-hugo-printemps/</a>
<i>Après la bataille</i>	<a href="http://www.poetes.com/hugo/bataille.htm">http://www.poetes.com/hugo/bataille.htm</a>
<i>Sur une barricade</i>	<a href="http://www.poetes.com/hugo/barricade.htm">http://www.poetes.com/hugo/barricade.htm</a>
<i>Notre-Dame de Paris</i>	<a href="http://www.crdp-strasbourg.fr/je_lis_libre/livres/Hugo_NotreDameDeParis.pdf">http://www.crdp-strasbourg.fr/je_lis_libre/livres/Hugo_NotreDameDeParis.pdf</a>
<i>Elle me regarda de ce regard suprême</i>	<a href="http://www.poetes.com/hugo/dechausee.htm">http://www.poetes.com/hugo/dechausee.htm</a>
<b>Alphonse Daudet</b>	
<i>La chambre de chauffe d'un transatlantique</i>	<a href="https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Daudet-Jack.pdf">https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Daudet-Jack.pdf</a>
<i>La rentrée des troupeaux</i> <i>Installation</i> <i>Le secret du maître Cornille</i> <i>Les trois messes basses</i>	<a href="https://beq.ebooksgratuits.com/vents/daudet-moulin.pdf">https://beq.ebooksgratuits.com/vents/daudet-moulin.pdf</a>
<i>La dernière classe</i> <i>Un village breton d'autrefois</i> <i>Le porte-drapeau</i>	<a href="https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Daudet-lundi.pdf">https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Daudet-lundi.pdf</a>
<i>Le chasseur de casquettes</i> <i>Tartarin sur les Alpes</i> <i>Chez les lions</i>	<a href="https://beq.ebooksgratuits.com/vents/daudet-tartarin.pdf">https://beq.ebooksgratuits.com/vents/daudet-tartarin.pdf</a>
<b>Antoine de Saint-Exupéry</b>	
<i>Vol de nuit</i>	<a href="https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf4/saint_exupery_vol_de_nuit.pdf">https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf4/saint_exupery_vol_de_nuit.pdf</a>
<i>Être homme, c'est être responsable</i>	<a href="https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf4/saint_exupery_terre_des_hommes.pdf">https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf4/saint_exupery_terre_des_hommes.pdf</a>
<i>Le Petit Prince se lie d'amitié avec le renard</i> <i>Le Petit Prince</i>	<a href="https://www.ebooksgratuits.com/pdf/st_exupery_le_petit_prince.pdf">https://www.ebooksgratuits.com/pdf/st_exupery_le_petit_prince.pdf</a>
<b>Jacques Prévert</b>	

<i>Pour faire le portrait d'un oiseau</i>	<a href="http://sitesecoles.ac-poitiers.fr/poitiers-st-exupery/sites/poitiers-st-exupery/IMG/pdf/ecriture-portrait-oiseau.pdf">http://sitesecoles.ac-poitiers.fr/poitiers-st-exupery/sites/poitiers-st-exupery/IMG/pdf/ecriture-portrait-oiseau.pdf</a>
<i>Chanson de la Seine</i>	<a href="https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia28/doc_peda/MDL/actions/poesie/Banques/La_ville/Chanson_de_la_Seine.pdf">https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia28/doc_peda/MDL/actions/poesie/Banques/La_ville/Chanson_de_la_Seine.pdf</a>
<i>Le cancre</i>	<a href="http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden16-pedagogie/sites/dsden16-pedagogie/IMG/pdf/le_cancre_jacques_prevert.pdf">http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden16-pedagogie/sites/dsden16-pedagogie/IMG/pdf/le_cancre_jacques_prevert.pdf</a>
<i>Il pleut</i>	<a href="https://1.cdn.edl.io/PbkNrL5RZnWuOXoPJbjGlcYUiwPBViWVPtw6nLSjMH61jWVA.pdf">https://1.cdn.edl.io/PbkNrL5RZnWuOXoPJbjGlcYUiwPBViWVPtw6nLSjMH61jWVA.pdf</a>
<i>Déjeuner du matin</i>	<a href="https://ro.scribd.com/doc/252639121/Dejeuner-Du-Matin-by-Jacques-Prevert">https://ro.scribd.com/doc/252639121/Dejeuner-Du-Matin-by-Jacques-Prevert</a>
<i>Page d'écriture</i>	<a href="http://www.unjourunpoeme.fr/poeme/page-decriture">http://www.unjourunpoeme.fr/poeme/page-decriture</a>
<i>Chanson pour les enfants l'hiver</i>	<a href="http://www.ac-grenoble.fr/ecoles/bourgoin2/IMG/pdf/le_bonhomme_de_neige_prevert_l_hiver_lucie_delarue_mardrus.pdf">http://www.ac-grenoble.fr/ecoles/bourgoin2/IMG/pdf/le_bonhomme_de_neige_prevert_l_hiver_lucie_delarue_mardrus.pdf</a>
<b>La Fontaine</b>	
<i>Le loup et l'agneau</i> <i>Le renard et le bouc</i> <i>Le lion et le rat</i> <i>Le corbeau et le renard</i> <i>Le coq et le renard</i>	<a href="https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Lafontaine-fables-1.pdf">https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Lafontaine-fables-1.pdf</a>
<i>Le Coche et la Mouche</i>	<a href="https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/Poemes/jean_de_la_fontaine/le_coche_et_la_mouche">https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/Poemes/jean_de_la_fontaine/le_coche_et_la_mouche</a>
<i>Perette et le pot au lait</i>	<a href="https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/Poemes/jean_de_la_fontaine/la_laitiere_et_le_pot_au_lait">https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/Poemes/jean_de_la_fontaine/la_laitiere_et_le_pot_au_lait</a>
<b>Guy de Maupassant</b>	
<i>Le baptême</i>	<a href="http://athena.unige.ch/athena/selva/maupassant/textes/bapteme.html">http://athena.unige.ch/athena/selva/maupassant/textes/bapteme.html</a>
<i>Deux amis</i>	<a href="https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Maupassant_Mademoiselle_Fifi.pdf">https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Maupassant_Mademoiselle_Fifi.pdf</a>
<i>Le père Milon</i>	<a href="https://beq.ebooksgratuits.com/vents-xpdf/Maupassant_Le_pere_Milon.pdf">https://beq.ebooksgratuits.com/vents-xpdf/Maupassant_Le_pere_Milon.pdf</a>
<i>Une vie</i>	<a href="https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Maupassant_Une_vie.pdf">https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Maupassant_Une_vie.pdf</a>
<i>Sur l'eau</i>	<a href="https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Maupassant_Sur_leau.pdf">https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Maupassant_Sur_leau.pdf</a>
<i>En Bretagne</i>	<a href="http://athena.unige.ch/athena/selva/maupassant/textes/bretagne.html">http://athena.unige.ch/athena/selva/maupassant/textes/bretagne.html</a>
<i>Mont-Oriol</i>	<a href="https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Maupassant_Mont_Oriol.pdf">https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Maupassant_Mont_Oriol.pdf</a>

<i>Faire fortune</i>	<a href="http://athena.unige.ch/athena/selva/maupassant/extes/jules.html">http://athena.unige.ch/athena/selva/maupassant/extes/jules.html</a>
<i>Les dimanches d'un bourgeois à Paris</i>	<a href="https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Maupassant_Les_dimanches_dun_bourgeois_de_Paris.pdf">https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Maupassant_Les_dimanches_dun_bourgeois_de_Paris.pdf</a>
<b>Anatole France</b>	
<i>Pierre Nozière</i>	<a href="https://www.biblioteca.org.ar/libros/168160.pdf">https://www.biblioteca.org.ar/libros/168160.pdf</a>
<i>Riquet</i>	<a href="https://beq.ebooksgratuits.com/vents-xpdf/France-histoire-4-Bergeret.pdf">https://beq.ebooksgratuits.com/vents-xpdf/France-histoire-4-Bergeret.pdf</a>
<i>Crainquebille</i>	<a href="https://bibliothequenumerique.tv5monde.com/livre/297/L-affaire-Crainquebille">https://bibliothequenumerique.tv5monde.com/livre/297/L-affaire-Crainquebille</a>
<i>Le crime de Sylvestre Bonnard</i>	<a href="https://www.ebooksgratuits.com/pdf/france_crime_sylvestre_bonnard.pdf">https://www.ebooksgratuits.com/pdf/france_crime_sylvestre_bonnard.pdf</a>
<b>Honoré de Balzac</b>	
<i>Une bonne affaire</i> <i>Le portrait de Grandet</i> <i>La salle de la maison Grandet</i> <i>Le père et la fille</i> <i>Mort de Grandet</i>	<a href="https://beq.ebooksgratuits.com/balzac/Balzac-26.pdf">https://beq.ebooksgratuits.com/balzac/Balzac-26.pdf</a>
<i>Le prix du succès</i>	<a href="https://beq.ebooksgratuits.com/balzac/Balzac-35.pdf">https://beq.ebooksgratuits.com/balzac/Balzac-35.pdf</a>
<i>Pierre Grassou</i>	<a href="https://beq.ebooksgratuits.com/balzac/Balzac_47_Pierre_Grassou.pdf">https://beq.ebooksgratuits.com/balzac/Balzac_47_Pierre_Grassou.pdf</a>
<i>Histoire et psychologie des boulevards de Paris</i>	<a href="http://www.bmlisieux.com/curiosa/balzac02.htm">http://www.bmlisieux.com/curiosa/balzac02.htm</a>
<b>Gustave Flaubert</b>	
<i>Une vieille servante</i>	<a href="https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Flaubert-Bovary.pdf">https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Flaubert-Bovary.pdf</a>
<i>Salammbô</i>	<a href="http://www.gutenberg.org/ebooks/48881">http://www.gutenberg.org/ebooks/48881</a>
<i>La forêt de Fontainebleau</i>	<a href="https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Flaubert-education.pdf">https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Flaubert-education.pdf</a>
<b>Albert Camus</b>	
<i>Cette histoire nous concerne tous...</i> <i>La maladie venait de les oublier</i>	<a href="http://www.anthropomada.com/bibliotheque/CAMUS-La-peste.pdf">http://www.anthropomada.com/bibliotheque/CAMUS-La-peste.pdf</a>
<i>Le mythe de Sisyphe</i>	<a href="http://www.anthropomada.com/bibliotheque/CAMUS-Le-mythe-de-sisyphe.pdf">http://www.anthropomada.com/bibliotheque/CAMUS-Le-mythe-de-sisyphe.pdf</a>
<i>L'Étranger</i>	<a href="https://www.anthropomada.com/bibliotheque/CAMUS-Letranger.pdf">https://www.anthropomada.com/bibliotheque/CAMUS-Letranger.pdf</a>

## Annexes concernant les témoignages des enseignants de FLE

### Témoignage no 1.

#### **Madame Ortansa Dumitrescu, ancienne enseignante de FLE au Collège National «Elena Cuza», Craiova, Inspectrice pédagogique du Département de Dolj (1990-2002)**

*Dans ma carrière didactique, je peux distinguer 3 grandes périodes :*

*Les années '70 - '80 représentent le début de ma carrière didactique. En ce qui me concerne, pendant la première période que j'ai enseigné le français, la littérature était très présente dans les manuels de FLE et a influencé le développement ultérieur des jeunes. Ainsi, je considère qu'apprendre la littérature dès l'âge jeune ou bien faire un bain de culture à l'âge jeune, ça reste pendant toute la vie. Pendant la classe de français, on enseignait l'histoire de la littérature française en approche globale dès ses débuts (voire les Serments de Strasbourg) en évolution durant tout le lycée (à partir de la IXème jusqu'en terminale). Les textes étaient premièrement des prétextes pour la pratique du français. Ils avaient un caractère éducatif (et on insistait sur ce caractère éducatif) et culturel (dans le vrai sens du mot). Il n'y avait aucune restriction politique : on faisait un vrai bain de langue, de culture et de civilisation française. Il n'y a pas d'influence politique dans les textes, ce qu'on visait c'était l'épanouissement culturel du jeune apprenant. Toute l'époque marquait une ouverture générale pour les langues, pour l'expression dans les langues étrangères et surtout pour la communication en français. C'était une époque ouverte à toute la culture française : il y avait des expositions de sculpture, de peinture à Bucarest—que j'ai fréquenté souvent parce que j'ai fait mes études à Bucarest—et des acteurs comme Alai n Delon qui étaient invités en Roumanie, à Bucarest. C'était la meilleure période pour l'évolution intellectuelle des jeunes. Un grand nombre de mes anciens élèves a fait des études de langue française (la Faculté à la mode était le Commerce Extérieur ou bien la Faculté de Lettres à l'Université de Craiova ou à celle de Bucarest). Les élèves qui ont continué leurs études à la Faculté de Lettres affirmaient que l'étude de la littérature française pendant le lycée leur a servi à l'Université (au cours de l'histoire de la littérature française) et les professeurs de l'Université étaient bien contents d'avoir des étudiants étant déjà bien formés. N'oublions pas que je parle d'un lycée de français parce que le lycée « Elena Cuza » où j'ai enseigné dès mon début et jusqu'à la fin de ma carrière était un lycée de français. Il n'y avait que deux lycées de ce type dans le pays : celui de Craiova (« Elena Cuza ») et celui de Bucarest qui s'appelle aujourd'hui « L'École Centrale », mais qui auparavant s'appelait Zoia Kosmodemianskaia (je ne sais pas si c'était à cause du contexte politique et historique, car Zoia Kosmodemianskaia était une héroïne du peuple rus à cette époque-là).*

*Ensuite, la deuxième étape de ma carrière : les années '80 - '90 sont marquées par la réforme des manuels scolaires et le renoncement à l'historisme littéraire.*

*On a proposé de renoncer à l'historisme parce qu'on faisait de l'histoire de la littérature française (comme je viens de le dire), et donc en renonçant à l'historisme, la Roumanie s'était ralliée aux nouvelles méthodes empruntées des Français, et la méthode didactique nommée « l'apprentissage par découverte » était devenue une méthode d'enseignement/apprentissage pour toutes les disciplines. En renonçant à l'historisme, les manuels ont connu une autre étape : on parle de nouveaux manuels et on avait changé je pense les manuels pour la IXème et la Xème. Alors les manuels étaient inspirés plutôt de la vie quotidienne c'est-à-dire de l'époque que nous traversions à cette époque-là – il y avait des textes extraits des revues roumaines éditées en français, par exemple « La Roumanie d'aujourd'hui » qui contenait plutôt des textes politiques. Toutefois, les manuels ne contenaient pas ces textes en entier, mais de petits fragments choisis par l'auteur du manuel (par exemple Dan Ion Nasta - qui a fait de très bons manuels après la Révolution aussi). Du point de vue de la présence des textes littéraires, on remarquait des textes qui avaient un message éducatif pour les élèves (textes de Jacques Prévert, Antoine de Saint-Exupéry-Le Petit Prince). Moi, j'ai insisté sur ces textes, sur leur*

caractère éducatif et sur l'approche didactique. Les autres textes portaient sur le développement de la chimie dans notre pays, sur le développement des villes, des usines et donc l'approche politique était plutôt suggérée qu'explicite. On participait aussi à des ateliers de communications scientifiques où l'influence politique existait, car par exemple si à une telle session j'envoyais un élève dont sa communication portait sur « la jeunesse de cette époque-là/la jeunesse communiste », elle était mieux vue qu'une communication sur « Victor Hugo en exil en Angleterre pour des problèmes politiques ». C'était une communication qui n'avait aucun rapport avec le manuel, mais on a apprécié bien le niveau de français (car l'élève maîtrisait la langue française) et qui a été refusée à cause de son sujet. Je parle donc de cet épisode des années '85 (je pense) et donc d'une période où les langues étrangères étaient bannies.

Puis, dans les manuels pour la Xème les textes littéraires apparaissaient plutôt comme lecture supplémentaire (Louis Aragon - « Je vous salue ma France »). Si on fait référence aux aspects de la civilisation française, on remarque que l'accent était mis sur les villes (« Lyon ville millénaire »), mais on insistait aussi sur le caractère des jeunes et sur la manière selon laquelle ils devaient être éduqués.

En ce qui concerne l'influence politique qui pouvait être senti dans les textes choisis, je ne me suis jamais posé cette question. J'ai vécu dans cette période-là, j'ai participé à ces manifestations-là, mais j'ai gardé ce qui a été bon de cette période-là. Toutefois, on peut parler d'une influence implicite. Par exemple, chaque école avait un cabinet de langue et on lisait des fragments du discours de président de la République extrait de revue qui était présente dans toutes les bibliothèques scolaires « La Roumanie d'aujourd'hui ». Ces cabinets contenaient des aspects illustratifs de ces extraits-là. Toutefois, le cabinet du lycée « Elena Cuza » était le seul qui avait des images de la Provence et des fragments éducatifs extraits des manuels scolaires utilisés pendant la classe de FLE comme par exemple des citations « s'il n'y a pas de passion, il n'y a pas de préambule » (Balzac). Toutefois un seul mur avait des extraits éducatifs du type « qu'est-ce que le patriotisme ? »

À mon avis je pense que cette influence exprimée d'une manière implicite pouvait être dépassée par le professeur, car moi, par exemple, j'utilisais le manuel comme un prétexte pour l'apprentissage du français et je considère que même s'il n'y avait pas de manuels alternatifs, le professeur alternait ses méthodes selon ses classes : même s'il avait trois classes de IXème, les élèves n'avaient pas le même niveau et donc c'était le professeur qui se transformait dans quelque chose d'alternatif.

À cette période-là, les manuels de Xème et de XIème contenaient un peu plus de textes littéraires, mais la littérature n'était plus vue dans son évolution (comme pendant la première période de ma carrière didactique). Il y avait des textes de Zola, de Balzac (« Eugénie Grandet » - qui mettait l'accent sur l'avarice de Grandet et sur le caractère d'Eugénie Grandet, une personne pieuse- et alors comme on militait contre la religion c'était une bonne occasion de montrer que ce qu'elle avait fait ce n'était pas dans la vision de cette époque-là et d'où l'idée de l'influence politique d'une manière implicite). J'ai remarqué aussi les textes de Louis Aragon qui avaient une vision communiste, Paul Éluard « Liberté » que je considère un texte très bon, car le principe « liberté » est toujours actuel, Jean Anouilh « L'Alouette » et un nombre assez important de textes non littéraires qui visaient le développement de l'industrie en France (l'usine marémotrice de la Rance).

En ce qui me concerne, je n'insistais jamais sur ces aspects politiques parce que j'ai considéré que chacun a sa liberté de penser et d'agir. On insistait sur l'exploitation didactique des textes et sur la manière de s'exprimer en français et donc le texte a été pour moi un prétexte pour faire parler les élèves en français, car j'ai toujours insisté sur la communication.

Après les années '90 – on étudiait sur les mêmes manuels et on parlait de plus en plus de la Réforme, mais par des raisons financières on ne peut pas changer à chaque époque les manuels. Puis, rédiger un manuel cela demande du temps, de personnes compétentes, de l'effort, des informations et de l'argent. J'ai entendu souvent les professeurs disant que « les manuels ne sont pas bons, il faut les changer », mais je crois que le professeur est la clé de l'apprentissage et le manuel ne reste qu'un prétexte dont on peut se servir. Et c'est à cette époque-là qu'on a assisté à la parution du premier manuel alternatif conçu par Dan Ion Nasta.

Les premiers manuels appartenant à l'époque démocratique contenaient plutôt des textes extraits des revues : Okapi, Podium ou des textes qui se trouvaient sur l'Internet ayant comme sujets principaux la vie des jeunes et leurs activités. Ainsi, ces manuels mettaient l'accent sur l'usage de la langue dans



tel ou tel contexte. J'ai essayé aussi d'apporter des textes de civilisation et de culture française dans la classe de langue, car comme je viens de le dire le manuel était pour moi texte et prétexte. Si par exemple le manuel contenait des textes dont le sujet était la peinture ou l'art en général, j'allais avec mes élèves au Musée de l'Art qui était près du lycée ou j'invitais un conservateur de musée dans la classe pour leur apporter plus d'informations concernant le peintre en question ou l'école de peinture visée. Donc j'ai utilisé le manuel dans la classe de Fle, mais j'ai alterné plusieurs méthodes afin que les élèves aiment la culture en général et pas seulement la culture française.

Après les années '95 on a mis l'accent sur les manuels alternatifs. Toutefois, je ne les ai pas considérés comme efficaces pour l'enseignement des langues, car les enseignants étaient réticents en ce qui concerne leur choix et le plus souvent ils étaient choisis en fonction des raisons financières.

Moi, par exemple, j'ai toujours suivi le trajet : langue, vie et civilisation françaises. Les classes étaient ciblées sur ces 3 aspects et l'objectif principal était : motiver les élèves pour l'apprentissage du français.

Pour conclure je soutiens mon idée selon laquelle, le manuel était un prétexte pour apprendre méthodiquement le français et même s'il était unique dans la classe de Fle il pouvait être alternatif en fonction de la personnalité de l'enseignant.

## **Témoignage no 2.**

### **Anonyme (1), enseignante de FLE au Collège National «Elena Cuza»**

J'ai travaillé en tant qu'enseignante de FLE pendant les deux périodes politiques visées (communiste et démocratique). Le public était formé par des élèves de collège et de lycée (12-18 ans) ayant un niveau débutant ou intermédiaire. Je n'ai pas retenu un manuel qui m'a guidé pendant l'époque communiste, mais pour l'époque démocratique, je peux mentionner le manuel de la Xème, LI, coordonnée par Dan Ion Nasta, mais aussi le manuel de la XIème et de la XIIème coordonnée toujours par Dan Ion Nasta.

Pendant l'époque communiste, j'ai enseigné la littérature conformément au programme scolaire à l'aide des fiches, des commentaires de texte, des images, des articles de presse, des textes audio. Anatole France, Honoré de Balzac, Émile Zola, Gustave Flaubert, Stendhal, Antoine de Saint-Exupéry, Arthur Rimbaud, Louis Aragon, Marcel Proust, Charles Baudelaire ont été les écrivains qui m'ont guidée dans ma carrière et qui ont éveillé l'intérêt de mes élèves pour la lecture, chose qui était très importante pour moi.

En ce qui concerne l'influence du pouvoir politique, je l'ai senti un peu à un moment donné, mais elle était plus visible au niveau des exercices de traduction du roumain en français où les valeurs roumaines étaient mises en relief, dans le domaine de l'art par exemple. Puis il y avait des fragments littéraires français qui soulignaient l'héroïsme des soldats français, des gens qui se sacrifiaient pour une grande idée. Je pense que dans l'enseignement du français il y a eu peu d'influence du pouvoir politique par rapport à d'autres disciplines scolaires. À mon avis, le rôle du texte littéraire retenu par les concepteurs du manuel communiste était de cultiver le patriotisme, le respect pour le travail, de former des jeunes honnêtes et courageux, de former « l'homme nouveau ». Parfois le fragment proposé était modifié par rapport à l'original juste pour orienter les jeunes vers ce monde communiste qui doit lutter de toutes ses forces contre le monde capitaliste.

Toutefois, les textes littéraires de l'époque communiste étaient appréciés par les élèves, ils étaient motivés de cette façon de découvrir d'autres personnages, de lire les œuvres de ces grands auteurs français, c'était une sorte d'évasion du monde communiste, de vivre à côté des personnages une autre vie. On analysait chaque phrase, chaque idée, on discutait beaucoup, on s'enrichissait réciproquement, tout le monde était content des résultats obtenus et de l'enthousiasme des jeunes. Je peux mentionner quelques leçons qui se trouvaient dans les manuels de l'époque communiste : « Le dormeur du val », d'Arthur Rimbaud, « À la recherche du temps perdu » de Marcel Proust, « Cette histoire nous concerne tous » d'Albert Camus, « Une bonne affaire », Honoré de Balzac.

En ce qui concerne l'époque démocratique, je peux dire qu'il y a peu de textes de littérature, par exemple : « Suis-je seul ? », d'Albert Camus, « Haut les cœurs », d'Éva Kambskard, « Les secrets d'un

dîner en famille » de Jules Vernes et beaucoup d'articles de presse, des témoignages sur certains sujets. La poésie par exemple manque complètement. Les élèves ont d'autres moyens d'informations et la nouvelle technologie les a éloignés de la lecture. Leur programme scolaire est, il faut le reconnaître, trop chargé.

### **Témoignage no.3.**

#### **Ancuța Guță, Conf. Univ. Dr. à l'Université de Craiova**

*J'ai été active pendant les années '76 - '93. Pendant cette période j'ai enseigné le français dans un lycée professionnel à des élèves de 14 à 18 ans, ayant un niveau débutant ou intermédiaire. Je peux dire que l'enseignement de la littérature permet l'accès dans la culture de l'Autre et stimule le goût pour la lecture. Parmi les manuels qui m'ont guidé, je me souviens des manuels de Marcel Saraș, Aristița Negreanu (pour le lycée) et de ceux de Dan Ion Nasta (pour le gymnase).*

*Afin de pouvoir faire une comparaison entre les deux périodes historiques, je peux dire que les manuels de l'époque communiste contenaient les grandes périodes et les grands courants littéraires alors que dans les manuels de l'époque démocratique le nombre de textes littéraires a diminué et dans ce sens je peux proposer une petite classification des auteurs présents dans les manuels que j'ai utilisés dans la classe de FLE :*

#### **Les années 1976-1978 :**

*Le Moyen Âge : « Lettre de Gargantua à Pantagruel », François Rabelais ;*

*Le Classicisme : « Le Cid », Corneille, « Art poétique », Boileau, « Le loup et l'agneau », La Fontaine ;*

*Les Lumières : « L'encyclopédie », Diderot, « Candide », Voltaire ;*

*Le Romantisme : « Les Misérables », Victor Hugo ;*

*Le Réalisme : « Madame Bovary », Gustave Flaubert, « Eugénie Grandet », Honoré de Balzac ;*

*Le symbolisme : « L'albatros », Charles Baudelaire, « Le dormeur du val », Arthur Rimbaud ;*

*XXème siècle : « L'Alouette », Jean Anouilh, « Le pont Mirabeau », Guillaume Apollinaire.*

#### **Les années 1978-1989 :**

*« Les Misérables », Victor Hugo ;*

*« Le Petit Prince », Antoine de Saint-Exupéry ;*

*« La peste », Albert Camus.*

#### **Les années 1989-1993 :**

*Pendant la période démocratique, j'ai enseigné les mêmes textes littéraires (« Les Misérables », Victor Hugo ; « Le Petit Prince », Antoine de Saint-Exupéry ; « La peste », Albert Camus), car même si nous parlons d'une période historique différente, les manuels de FLE sont restés les mêmes (ceux des années 1978-1989).*

*Personnellement, j'ai senti l'influence du pouvoir politique surtout pendant les années 1978-1989. Toutefois je trouve une sorte d'équilibre entre les textes littéraires influencés par le pouvoir politique et ceux qui n'ont pas été touchés par ce phénomène. On peut prendre comme exemple l'œuvre de Gustave Flaubert « Madame Bovary » dont les fragments choisis étaient « Une vieille servante » (fragment qui n'était pas représentatif pour son œuvre et qui illustrait les principes du pouvoir de Gauche) et « La scène du bal » (qui illustrait l'image d'une société qui était en contradiction avec les idéaux du Parti Communiste Roumain).*

*Une autre idée de Gauche peut être représentée par le choix du poème « Le Chant de la Roumanie », d'Alecu Russo. Initialement, ce poème a été écrit en français, mais traduit plus tard en roumain par un représentant de la Révolution Roumaine - Nicolae Bălcescu.*

*Enfin, en ce qui concerne l'impact de ces fragments sur la formation de mes apprenants, comme je viens de le préciser, j'ai été enseignante dans un lycée professionnel et donc l'enseignement de la littérature en classe de FLE a eu un impact presque nul, car dans ce type de lycée il n'y avait pas d'intérêt pour l'enseignement des langues étrangères et l'enseignement du français était méprisé. Comme une petite anecdote, je peux citer la réaction de mes élèves quand le professeur d'histoire leur a présenté la nouvelle leçon « La Renaissance » : « Pas besoin, la prof de français nous en a parlé ».*



## **Témoignage no.4.**

### **Témoignage de C.M., Conf. Univ. Dr. à l'Université de Craiova**

*J'ai enseigné le français pendant 10 ans (1983-1993) à des élèves de gymnase, débutants (A1-A2). Avant les années '90 j'ai enseigné le français à la campagne, dans le département de Mehedinți.*

*Je pourrais mentionner deux manuels qui sont restés vifs pour moi, mais pas vraiment du point de vue de l'enseignement de la littérature, car pour le niveau A1-A2 le texte littéraire était presque inexistant. Pendant la période communiste, j'ai utilisé les manuels de Dan Ion Nasta (une seule maison d'édition – Editura Didactică și Pedagogică). Après la Révolution, j'ai enseigné aux élèves de la deuxième classe jusqu'à la quatrième. J'ai utilisé les manuels appartenant à la maison d'édition Hatier qui étaient trop chargés du point de vue de la grammaire (le présent et le futur) pour les élèves débutants (A1). Toutefois ces manuels contenaient beaucoup d'images et les élèves étaient attirés par cet aspect. Pour moi, l'enseignement de la littérature est très important dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, car la présence d'un texte littéraire dans un manuel permet le contact entre l'élève et un texte authentique écrit dans une langue soignée et qui offre l'image d'une telle époque.*

*En ce qui concerne la présence des textes littéraires, comme je viens de le dire, pour le niveau débutant (A1-A2), les petits fragments de texte littéraire étaient presque inexistant dans l'enseignement du français. Ce que je pourrais ajouter pour l'enseignement du français pendant l'époque démocratique c'est la présence des matériels auxiliaires (cahier de l'élève et cahier du professeur). Toutefois, pendant les deux périodes (communiste et démocratique), j'ai enseigné des fragments du texte littéraire « Le Petit Prince », d'Antoine de Saint-Exupéry. Toutefois ces fragments étaient très difficiles pour les élèves débutants surtout du point de vue du lexique et les élèves cherchaient le grand nombre de mots inconnus dans le dictionnaire, mais je pense que le principal impact était celui d'apprendre une langue étrangère.*

*Même si je n'ai pas enseigné le fragment « Une vieille servante », extrait de l'œuvre « Madame Bovary, de Gustave Flaubert, j'ai remarqué que ce fragment était présent dans les manuels de lycée. Toutefois ce fragment n'était pas du tout représentatif pour l'œuvre de Flaubert, mais surtout il représentait les idéaux du pouvoir politique qui gouvernait l'État roumain. Ainsi, la plupart des textes présents dans les manuels roumains de FLE étaient « fabriqués » afin qu'ils illustrent l'idée du travail, l'honneur, l'honnêteté et le patriotisme. Je peux citer quelques exemples de textes non-littéraires : « Le camp de concentration de Târgu-Jiu », « La découverte du radium », « La vie de Pasteur ».*

## **Témoignage no.5.**

### **Témoignage de Valentina Rădulescu, Conf. Univ. Dr. à l'Université de Craiova**

*De septembre 1987 à décembre 1989, j'ai enseigné le français au Lycée Salomon Ernő de Gheorgheni, département de Harghita, Roumanie. La tranche d'âge de mes élèves : 14-18 ans.*

*De janvier 1990 à juin 1990 j'ai enseigné le français au Lycée de Chimie de Craiova, ensuite j'ai été transférée au Lycée Agricole de Segarcea, Dolj. Tranche d'âge des élèves : 14-18 ans.*

*Au lycée de Gheorgheni, l'enseignement du français était particulièrement difficile, car les élèves étaient pour la plupart de nationalité hongroise et ils maîtrisaient assez superficiellement le roumain. Par conséquent, j'enseignais le français à travers le hongrois : un élève qui parlait bien roumain traduisait en hongrois ce que je traduais en roumain ou ce que je leur demandais de faire, ensuite ils comprenaient et pouvaient réagir. Généralement, mes élèves étaient assez sérieux et assez intéressés, mais le processus d'enseignement était assez alourdi par le procédé que j'ai décrit précédemment. De toute façon, le niveau de connaissance des élèves de Gheorgheni a été beaucoup plus élevé que celui des élèves de Dolj.*

*L'atmosphère était assez tendue, car il fallait que les élèves aient de bons résultats, les échecs devaient être assez limités et le professeur devait être performant.*

*Après la révolution de 1989, comme je n'ai continué à enseigner que très peu dans l'enseignement pré-universitaire, j'ai utilisé les mêmes manuels. Je n'ai remarqué aucune différence en ce qui concerne le comportement ou l'intérêt des élèves envers le français par rapport à la période communiste.*

*Parmi les écrivains étudiés : Anatole France, Gustave Flaubert, Honoré de Balzac, Roger Martin du Gard, Jacques Prévert, Arthur Rimbaud... Généralement, on privilégiait les textes réalistes, qui mettaient en relief l'héroïsme de tel ou tel personnage pendant la guerre, les valeurs du travail des individus humbles ou étaient de pures descriptions d'une ville ou d'une région, sans aucun élément « dérangeant » idéologiquement.*

*À l'époque, je n'ai pas pensé à vérifier si les fragments littéraires avaient été transformés par rapport à l'original. Les textes littéraires sur lesquels je travaillais me semblaient – à quelques exceptions près – mornes, sans intérêt, neutres idéologiquement ou exaltant les valeurs morales acceptées et promues par la société communiste. Évidemment, les textes choisis, ne devaient pas déranger les autorités de l'époque et ne devaient pas donner des idées « révolutionnaires » aux élèves. Toutefois, les manuels étaient efficaces. Je ne peux pas parler des manuels contemporains, je ne les connais que très superficiellement et je ne les ai jamais utilisés.*

*Généralement, les textes essayaient de former les élèves en tant qu'individus responsables, dévoués à une cause, aimant travailler et s'impliquer à fond dans ce qu'ils faisaient, capables de promouvoir les valeurs d'une société basée (au moins théoriquement) sur l'égalité et le respect réciproque des individus, sur la capacité de construire une société juste, « multilatéralement développée ». Comme moi-même j'ai étudié d'après les mêmes manuels que j'ai utilisés en tant qu'enseignante, je peux dire qu'aucun texte ne m'a spécialement marquée (à l'exception des textes de Prévert et de Rimbaud) et que mes élèves étaient peu intéressés par les textes littéraires étudiés, justement à cause de leur manque d'intérêt. Le niveau intellectuel et le niveau de connaissances de certains élèves étaient tellement bas, qu'ils arrivaient à peine à obtenir la moyenne minimale pour ne pas rater le cours, donc la littérature était vraiment un territoire inaccessible pour eux.*

## **Témoignage no.6.**

### **Cecilia Condei, Université de Craiova, ancienne enseignante de FLE dans le milieu rural et urbain et dans les départements de Neamț et de Dolj**

*Même si j'avais obtenu un très bon qualificatif et une moyenne presque parfaite (9,62 sur 10)<sup>163</sup>, le poste d'enseignante où je fus obligée de travailler trois ans était loin de la perfection. « Obligée » parce qu'il y avait à l'époque (1974), après la fin d'études universitaires, le système national de répartition avec l'obligation contractuelle d'enseigner trois ans dans l'école de destination, sans changer de poste, sous peine de rembourser les coûts de formation (une somme fabuleuse pour les Roumains de cette époque, pour ma famille - astronomique). La procédure d'encadrement m'a marquée à jamais ! Une longue liste de postes à saisir était affichée dans les principales universités du pays formatrices d'enseignants de FLE, les étudiants l'ont consultée et attendaient la planification (jour, heure) pour se présenter dans leur université (équipée avec un système de téléconférence) et choisir le poste. La liste était généreuse : une trentaine d'écoles dans les grandes villes (Bucarest, Iasi, Cluj, Timisoara, Brasov, Constanta, Galati, Arad, Satu-Mare...). Apparemment, je n'avais que l'embarras du choix, j'étais très bien placée sur la liste (ordre descendant) des notes ! Bien en tête. Rien ne fut ainsi. Quelques jours avant le commencement de la répartition par téléconférence, à la*

---

<sup>163</sup> À cette époque, 1970-1974, le maximum de points obtenus à un examen était si rare que l'on composait des blagues vis-à-vis de ces personnes qui n'étaient jamais épargnées de sobriquets (mi-méprisants, mi-admiratifs). En tout cas, mes résultats m'avaient propulsé sur la 8<sup>ème</sup> place au niveau national, d'un total de plus de 700 étudiants ayant achevé (en Roumanie) une formation FLE (situation de juin 1974).

lecture des critères, la surprise a été colossale. Ma personne ne s'encadre pas dans les critères de répartition. Presque exclue<sup>164</sup> ! Celui de « rapprochement du domicile » comptait uniquement pour les villages ou les petites villes (j'habitais Craiova, donc une grande ville, aucune possibilité d'en user). Le critère définitoire d'évaluation fut (stupeur !) « l'état matrimonial ». Les personnes mariées pouvaient choisir des postes avant toutes les autres, celles qui avaient un ou plusieurs enfants étaient encore plus méritoires... les connaissances du métier, les compétences professionnelles... tout le monde s'en fichait comme de l'an quarante<sup>165</sup>. Quelques collègues, habiles et décidées, ayant entendu des chuchotements prédisant la catastrophe, s'étaient mariées à la hâte, bien juste avant la période de la répartition, ce qui a bouleversé l'ordre déjà instaurée. D'autres listes remplaçaient les listes originales, moi - encore plus bas, de plus en plus bas. Le résultat fut comique : peu importait la note générale, les privilégiés étaient ceux mariés avec plusieurs enfants. La distribution des postes - tragique. Moi, naïve jusqu'au bout des ongles, continuais à croire qu'un miracle va transformer le monde, pour remettre à leur place les mérites et le travail. Le premier jour de la séance des répartitions nationales - après plus de dix heures - rien. Le deuxième, la même chose. Le troisième, enfin, assez tard dans l'après-midi, ce fut mon tour. Sur une liste générale contenant plus de 700 personnes ayant achevé en Roumanie, les cours universitaires, la spécialisation Langue Française (première ou deuxième spécialisation), je me plaçais au numéro 572. Choisir ? Il n'y avait presque rien à choisir ; des localités que je ne savais même pas repérer sur la carte de la Roumanie, ni chemin de fer, ni route nationale, aucune trace d'une voie de communication, des points sur le plan géographique concentrés dans les zones montagnards ou dans le Delta. En cherchant les localiser je tombais soit sur le vert foncé et des marquages annonçant des hauteurs ahurissantes, soit sur le bleu désespérant de l'eau, ne sachant jamais si mon doigt pointe le Danube ou déjà le large de la mer Noire.

Mais si toutes les bonnes fées vous délaissent, la chance, elle est toujours fidèle ! Je fus chanceuse ! Trois postes étaient apparus du néant le troisième jour, trois postes d'enseignant de FLE dans la petite ville de Roman, au nord du pays, en Moldavie, à plus de 500 kilomètres de chez moi, mais avec ligne ferroviaire qui liait Roman de Bucarest et Bucarest de Craiova. Quelle aubaine ! Quelle joie, quel bonheur ! Avec ma moyenne générale je ne pouvais pas les rater ! Mon père et ma mère exultaient. Je pouvais leur rendre visite au cours de l'année, une ou deux fois, en dehors des vacances officielles.

Cet enthousiasme n'a pas dépassé le jour suivant : un coup de fil passé à « mon école » l'a coupé court. L'école n'était pas en ville, mais à quelques kilomètres, là où le Siret s'unit avec la rivière Moldova. Fallait donc, compter, en plus, une navette quotidienne, sinon, loger dans le village. Le

---

<sup>164</sup> De nouveau en marge de la vie ! Toujours exclue, à cause de mon origine sociale, de ma famille de « mauvaise origine » (propriétaires de terre et de forêts), de mes racines serbo-macédoniennes (époque de Tito, personnage banni par les systèmes de type soviétique du Nord du Danube), à cause de mon père, ancien étudiant de la Haute École de Sciences économiques, sans cesse en quête d'un emploi, conséquence du refus de divorcer d'un « élément négatif de notre société socialiste » - ma mère, élevée chez les Religieuses, à cause de ma grand-mère paternelle qui parlait son patois lointain et musical d'Ohrid, qui tenait boutique dans une grande ville de frontière et ne se pliait point au régime, de ma mère maternelle qui, hautaine et vaillante, dans son manteau en fourrure de phoque au milieu des mandayes se pliait encore moins, mais savait très bien manier le clou et le marteau pour finir la première sa « tâche » quotidienne sous l'œil perspicace du surveillant et les regards inquisiteurs des « collègues manœuvres ». Elle, très fière autrefois de sa Chrysler Impérial (1930), confectionnait maintenant des boîtes de petites planches en bois pour le transport des fruits frais à l'étranger (la coopérative s'appelait Fructexport).

<sup>165</sup> Rien de nouveau sous le soleil ; la politique continuait son chemin. « Après la Deuxième Guerre mondiale, la Roumanie entre petit à petit sous l'influence directe de la politique de l'URSS et subit un changement politique majeur en 1947. Le roi Michel de Roumanie abdique, ce qui instaure le pouvoir du prolétariat. L'État devient une République socialiste, l'unique classe dirigeante est la classe ouvrière, l'unique valeur est celle du prolétariat, allié à la classe paysanne. On confisque les biens des aristocrates et des intellectuels, on crée des coopératives agricoles de production qui réunissent des terres dont on ne peut jamais préciser la personne du propriétaire. La politique d'État place les valeurs intellectuelles au dernier plan. Marginalisés, les intellectuels sont persécutés, sinon déportés ou enfermés dans des champs de travail forcé. » (Condei, 2007 : 5).

Les miens ont eu le « domicile obligatoire », pièce lourde dans les dossiers du personnel (des « Cadres »), papa aurait pu facilement témoigner.

*contrat d'embauchage était signé, rien à faire, aucune modification possible. Et je me suis présentée le 1<sup>er</sup> septembre 1974, la tête inclinée, le moral bas, comme Pilat au Pont-Euxin, à l'école qui devait être « mon école » pour au moins trois ans...*

*À cette heure-ci, après plus de quatre décennies d'enseignement, si je remercie Dieu, c'est pour m'avoir envoyé si loin de chez moi, devant des élèves qui m'ont appris ce que c'est que « donner des cours », parmi des personnes extrêmement gentilles et aimables, mes Collègues<sup>166</sup>. Professionnellement, je suis toute entière le fruit de ces années moldaves, le résultat d'un travail de réflexion sur les autres et sur moi-même, qui a tout changé : corps et âme. Non, mon école n'avait ni chauffage central, ni eau courante, ni toilettes avec chasse d'eau<sup>167</sup>. Par la fenêtre je voyais des vaches se dandinant dans le pré et loin, comme une promesse trompeuse, un train qui ondulait parmi les arbres de la forêt. Mais cela du printemps à l'automne. L'hiver on ne voyait rien autre que le blanc incommensurable ou bien on ne voyait rien, car le grand vent (nommé Crivatz) camouflait les fenêtres avec de la neige épaisse.*

*Et la littérature en tout cela ? D'un coup et partout !*

*Ce fut en abondance. La ville souffrait d'une pénurie sévère d'enseignants de langues étrangères (comme le Delta, d'ailleurs, explication de la mystérieuse apparition des postes juste pendant l'étape des distributions) et la décision gouvernementale était de déterminer les nouveaux venus à s'engager aux cours supplémentaires. Et tel était l'ordre qu'on ne pouvait pas en dérober. Dès la première année, je donnais des cours à la maternelle, au primaire, au gymnase, au lycée et au « lycée du soir », formule pour les adultes qui voulaient achever leur formation au lycée. Un an après l'embouchement, je connaissais déjà à fond le système d'enseignement.*

## **Les élèves, la littérature et moi**

*Pour argumenter mon « du coup et partout », je me réfère à la littérature au sens large, à peu près ce qu'on entend dans l'article du Dictionnaire de Jean-Pierre Cuq : « ensemble des œuvres écrites, qu'elles soient de fiction ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui portent dans leur expression même la marque de préoccupations esthétiques » (Cuq, 2003 : 158). Il va de soi qu'à la maternelle et au primaire (les deux premières années d'étude, respectivement la 3<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup> classes – fréquentées par des élèves de 9-10 ans) il n'y avait pas de littérature au sens strict du mot, mais des textes fabriqués ou adaptés, ou inspirés, reformulations de quelques contes universels ou des poésies rythmées et très faciles à mémoriser. Une maison d'édition soviétique (je ne me rappelle plus le nom) publiait à l'époque des textes en français facile<sup>168</sup>, vite épuisés sur les comptoirs des librairies. L'esprit intellectuel n'était point diminué lors du communisme, bien au contraire :*

*« Entre les deux guerres mondiales, Bucarest, la capitale, était nommé le Petit Paris, on y cultivait et utilisait le français comme langue de circulation internationale privilégiée, et même comme langue d'enseignement dans les écoles privées, les pensionnats pour les filles. Après 1944, l'orientation politique du gouvernement impose l'introduction massive de l'étude de la langue russe, seule langue étrangère enseignée dans la plupart des écoles, suppléante du français. L'enseignement des langues étrangères au lycée a comme fondements les principes élaborés par V.I. Staline dans son œuvre de génie Programme des langues étrangères (cf. Paus, 1997, p. 91). La présence obligatoire des citations des œuvres politiques est la caractéristique de base des programmes d'enseignement de la période communiste. Dans la plupart des cas,*

---

<sup>166</sup> Et j'ai appris, depuis, de ne jamais orthographier « Collègue » sans majuscule. De même pour *Université* ou *Langue Française*. Tant pis pour la dernière Réforme de l'orthographe française !

<sup>167</sup> Ces trois critères étaient les critères que j'avais établis avant de me présenter à mon poste comme assurant le minimum de bonheur professionnel. Je ne les avais touchés qu'après dix ans dans le milieu rural, le moment où j'atterris (le mot est correct, ce fut le hasard qui l'avait décidé) au Lycée pédagogique de Craiova.

<sup>168</sup> Quelques-uns avec des explications en russe en bas de page. Normalement, tout le monde devait le connaître, car le russe était constamment la première langue étrangère apprise à l'école.

*ces fragments sont mal intégrés à la suite de leurs contenus en fort contraste avec le contenu d'un document d'enseignement » (Condei, 2007 : 5)*

*Pour les petits (primaire) j'avais peu de matériel didactique, à part le manuel<sup>169</sup>. Ce manuel ne contenait pas de littérature, évidemment, mais de petits textes, petits récits ou poésies dans la rubrique « lecture ». Pour les élèves désireux d'apprendre quelque chose de plus (et il y en avait !) j'inventais moi-même des textes en me rappelant les contes de ma grand-mère qui évoquait : la Cigale et la Fourmi, l'histoire du Rossignol, la Petite Fille aux allumettes, la Reine de glace, le Chat botté... Je dis « inventais », car, faute de variante écrite, ses histoires, transmises de bouche à l'oreille, s'écartaient largement de la forme initiale. Mes élèves ignoraient totalement le nom de l'auteur et la forme littéraire originelle. D'ailleurs, de ces textes n'en restait pas grand-chose. Tout était à inventer et à réinventer en regardant les planches que j'accrochais au mur avec mes dessins rudimentaires illustrant les moments principaux de l'histoire. Des phrases s'enchaînaient frappant l'oreille avec des structures bizarres franco-roumaines, un charabia gazouillé dans les séances de ce qu'on organisait obligatoirement à l'époque comme activité périscolaire : le « Cercle des jeunes lecteurs ». L'important, pour moi, était que mes élèves s'arrachaient le tour à la parole. Un laps de temps je jouais le rôle d'une voleuse, je les « volais » du système pour les téléporter dans un autre. Ce fut ma seule modalité de résistance politique. Pour mon<sup>170</sup> « détachement de pionniers »<sup>171</sup> j'avais choisi ce type de « cercle »<sup>172</sup> hors commun. Les organisations des jeunes avec leur caractère sociopolitique n'étaient pas sans rapport avec la littérature et la langue étrangère, j'y reviendrai.*

*À partir de la 3<sup>e</sup> année d'étude, les textes littéraires (vrais, ou très proches de l'original) apparaissaient en tant que « lecture ». Isolés, sans questionnaire incitant à la communication, on les plaçait à la fin des leçons ; avec, éventuellement, l'accompagnement des expressions considérées comme difficiles expliquées en bas de page. Jacques Prévert (le Cancre, Spectacles), Jules Renard (La lanterne sourde), Emile Huriot ; en tout cas, Jacques Prévert dominait de loin les manuels pour les classes primaires ou pour le gymnase.*

*Mais la littérature, avec des morceaux plus grands et généreux en pistes de discussion ne trouvait place que dans les manuels pour le lycée. Celui où je dispensais des cours était un lycée industriel associé comme parcours pédagogique (et location) à la Fabrique à sucre de Roman. En 1974, 1975, l'enseignement du français, surtout pour les classes supérieures (11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup>), contenait une bonne dose de littérature. J'ose dire « littérature », car l'étendu des textes, leur sélection, la manière dont on concevait le parcours de la classe, avec des morceaux qui se continuaient dans plusieurs unités didactiques, laissaient aux élèves la possibilité de goûter une partie consistante de l'œuvre proposée et pouvait leur ouvrir l'appétit pour la lecture. Exposée chronologiquement, la littérature couvrait une large période, de la Chanson de Roland à la contemporanéité. C'était plus que valorisant pour la littérature française et pour la culture en général ! Observée au fil du temps, dans le mouvement normal de son développement, cette littérature était perçue en tant qu'objet esthétique plus qu'un simple texte où l'enseignant puisait les meilleurs exemples pour illustrer les faits de langue. C'était la littérature que j'avais étudiée à l'école, moi, et que j'enseignais maintenant, à mon tour. Si je me*

---

<sup>169</sup> En septembre 1974, l'année de mon début en carrière, on enseignait le français à partir de la 2<sup>e</sup> classe du primaire, 8 ans, les auteurs du manuel étaient Ecaterina Bartos et Georgeta Popescu.

<sup>170</sup> « Mon », parce que j'avais, de par mon rôle d'enseignante, en dehors des tâches d'enseignement, j'avais celle d'être « commandant instructeur » d'un détachement de pionniers qui était formé dans la classe où je fonctionnais comme professeur principal.

<sup>171</sup> Les organisations politico-sociales de l'époque étaient « les Faucons de la patrie » - pour la maternelle et la première classe du primaire et les « l'Organisation des pionniers » pour le primaire et le gymnase. Les adolescents devenaient déjà membres de l'Union de la Jeunesse Communiste.

<sup>172</sup> L'idée que la littérature doit passer au-delà des murs de la classe, pour devenir une partie constante de l'existence humaine m'a hanté plusieurs années. Après « l'époque moldave » de ma vie professionnelle, ce fut une autre, bien plus longue, « l'époque olténienne ». Revenue dans mon département du sud du pays (le département de Dolj, en Olténie) je dispensais des cours dans deux écoles de deux communes (riches, cette fois-ci, avec des enfants qui devinrent rapidement mes alliés dans l'acte pédagogique), et continuais à organiser des moments culturels pour les fêtes scolaires. Les récitations y étaient toujours présentes.

rappelle bien, deux années scolaires a duré cette situation. En 1975 ou '76, la politique éducationnelle a changé radicalement, les programmes officiels ont changé, les manuels de même :

« L'année 1963 marque l'apparition du camarade Nicolae Ceausescu sur la scène politique ; il est élu dirigeant du parti unique, socialiste à l'époque, communiste ensuite. En 1968 arrive la révolution de Prague. Tous les pays socialistes souscrivent à cette intervention de l'URSS, sauf la Roumanie. Juste après cette date, l'enseignement des langues étrangères connaît un essor, l'anglais est agrégé à côté du français, mais la proportion était rigoureusement contrôlée. Le russe reste la première langue étrangère enseignée dans les villes et la seule à la campagne. En général, le russe se voit attribué huit ans d'étude et le français seulement quatre » (Condei, 2007 : 5)

« Depuis 1971, la préoccupation s'oriente vers les domaines technique et scientifique et les lycées de type industriel sont plus nombreux que les lycées théoriques. La structure d'un programme suit la division par « leçon », non pas par thème, ce qui se reflète, sur le plan de la classe, dans la subordination du programme au manuel. À partir de cette époque, nous ne pourrions pas distinguer les programmes des manuels correspondants, fait qui nous a déterminé à nommer ceux-ci manuels-programmes. » (ibidem. p.13)

Les différences de contenu entre les filières professionnelles (lycées industriels) et celles théoriques se sont accentuées, les textes littéraires devenaient de plus en plus courts, les notices biobibliographiques maigres, les analyses qui guidaient les élèves ont disparu pour laisser la place aux commentaires de texte. Oui, le texte littéraire était bel et bien un prétexte. Que ce fut un prétexte pour enseigner la grammaire, la langue en général, je le comprenais bien, les méthodologies changent, le monde change, et moi avec ! mais que le politique domine le littéraire, cela, par contre, m'était tout à fait difficile à comprendre et à accepter.

La représentation des Français et de tous les locuteurs parlant cette langue a totalement viré pour servir, avec des exemples de l'extérieur, la politique du pouvoir. Je l'ai déjà analysé<sup>173</sup>, à partir de deux perspectives : « le contexte des différents discours tenus dans la classe de FLE » et « les liens du manuel avec le pouvoir politique de l'époque et son rapport avec le programme scolaire. » (Condei, 2007 : 1). À partir des trois cadres discursifs de la classe de FLE et des discours correspondants (les discours du manuel générés par « par les auteurs du manuel, discours largement influencés par la société », « Le discours des extraits (non) littéraires présentés dans les manuels crée son contexte », (ibidem, p. 4) et le discours de l'enseignant qui anime sa classe.

## Rapports de la littérature avec le pouvoir politique en exercice

Ces rapports sont évidents ! Je les ai vus dès mes premières années d'enseignante, peut-être parce que j'avais la possibilité (créée dans ma famille) de les distinguer, de comparer le système en fonction avec celui dont on me parlait à la maison, portes fermées, fenêtres camouflées, en chuchotant. C'est sûr que je n'avais pas à l'époque ni tous les moyens pour comprendre, ni ceux pour résister, encore moins pour porter un combat. Je craignais me voir expulsée de l'enseignement, avec peu de possibilités de travailler dans un autre domaine et aucun espoir d'une aide de la part de ma famille, qui survivait à peine aux pressions politiques et financières de toutes sortes.

« En 1970, le programme de langue française pour les classes spéciales de langues étrangères (3e -7e) préconise l'étude du français durant huit années. L'enseignement du français

---

<sup>173</sup> Condei, Cecilia, 2007, « Le manuel de FLE en Roumanie : discours didactique en contexte sociopolitique », in Lebrun, Monique (dir.) en collab. avec Aubin, Paul, Allard, Michel, Landry, Anik, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Montréal, Presses Universitaires du Québec, 15p. CD-Rom, ISBN978-2-7605-1481-2. Condei Cecilia, 2005, « Culture cultivée, culture anthropologique et politique », in *De Babel à la mondialisation. Apports des sciences humaines à la didactique des langues*, Actes et rapports pour l'éducation, Actes du colloque international « Contenus culturels et didactiques des langues : rôle des disciplines contributives » ALDIDAC-CICC-EA 2529, Université Paris XI, Cergy-Pontoise, groupe ALDIDAC, Paris XI, 2005, SCEREN, Dijon, Aden Joëlle, dir. pp : 145-157, ISSN 1159-6538, ISBN 2-86621-372-6. Texte: [http://langues.creteil.iufm.fr/colloques\\_langues/table%20des%20mati%E8res%20.pdf](http://langues.creteil.iufm.fr/colloques_langues/table%20des%20mati%E8res%20.pdf)

*commence dès le primaire (9 ans) dans des classes spéciales. En 1975, les orientations de l'enseignement suivent la politique du pays, de plus en plus fermée au monde, de plus en plus orientée vers l'éloge d'une seule personnalité, celle du secrétaire (ensuite président) du Parti communiste roumain, le camarade Nicolae Ceausescu. La décennie 1980 débute avec une loi qui change radicalement la politique de l'enseignement des langues étrangères, une loi qui dénonce les étrangers comme des ennemis du régime et du pays et impose l'étude du français comme outil pour louer devant tout étranger les réalisations de l'époque communiste.» (Condei, 2007 : 6)*

La personnalité du Conducator s'infiltrait dans les manuels, la littérature fuyait à grands pas le champ. « Parmi les 17 textes de la IX<sup>e</sup> classe<sup>174</sup>, deux seulement sont des textes d'auteur, une poésie Pour faire le portrait d'un oiseau (Jacques Prévert) et Ne troublez pas la chaîne (André Maurois), les autres sont des fragments des discours politiques du président Nicolae Ceausescu ou des fabrications des auteurs du manuel. »(Condei, 2005 : 151)

*« [...] Quelle que soit la structure, chaque manuel débute avec une leçon dont le thème traite de l'idéologie du Parti communiste roumain. Par exemple, dans le manuel de la 11e A et B, il y a un extrait du discours du président de la Roumanie socialiste. Dans le manuel de la 11e A, il s'agit d'un extrait du Rapport au XI<sup>e</sup> Congrès du Parti Communiste Roumain, intitulé Appel à la jeune génération, et dans le manuel de la 11e B, un fragment du Rapport au XIII<sup>e</sup> Congrès du Parti communiste roumain, portant le même titre, fragment qui fait entendre la voix du dirigeant : " Du haut de la tribune du Congrès, j'adresse aux jeunes et aux enfants du pays, à l'Union de la jeunesse communiste, aux autres organisations révolutionnaires de la jeunesse, le vibrant appel à n'épargner aucun effort pour assimiler les acquis de la science et de la culture, pour grandir dans l'esprit des traditions révolutionnaires de notre peuple et de notre parti, de travailler sans répit pour devenir des bâtisseurs dévoués du socialisme et du communisme, des combattants enthousiastes pour le bien-être et le bonheur du peuple, pour la gloire de la Roumanie socialiste (11e b, p.3) " »(Condei, 2007 : 6-7)*

*Même les explications des mots suivaient l'orientation politique du pouvoir<sup>175</sup>. Ou (comble !) le texte littéraire (comme celui du Roger Martin du Gard) n'était que pur prétexte pour souligner les réalisations de l'époque socialiste, tendance explicitement exprimée dans les tâches-consignes qui accompagnaient le texte littéraire ;*

*« Montrez que l'objectif suprême de la politique du Parti communiste roumain est le bien-être du peuple travailleur » (XI, p. 72). Ce sujet de rédaction proposé aux apprenants est placé après le texte « Pour la dignité de l'homme » extrait de Roger Martin du Gard, qui présente un dialogue entre Jacques Thibault et Jenny Fontanin, sa fiancée. Aucune liaison entre le texte et la tâche proposée. » (Condei, 2007 : 9)*

*Le plus explicitement, cette tendance d'asservir le fait littéraire se manifestait dans ce que j'avais identifié comme « voix de l'archiénonciateur ». Emprunté à la théorie de Dominique Maingueneau et adapté aux discours du contexte scolaire, l'archiénonciateur se manifestait pleinement dans les résumés des œuvres (d'habitude placés en tant que fragments introductifs) pendant que le discours auctorial est à remarquer dans les notices biobibliographiques<sup>176</sup> accompagnant les fragments littéraires. J'ai démontré en quelle mesure l'auteur du manuel est influencé par la politique en fonction le moment où il fait le choix de tel ou tel texte littéraire (voir Condei, 2018b)*

*J'ai même parlé d'une perspective génétique sous laquelle on peut considérer les manuels roumains de FLE et les textes littéraires qu'ils contiennent. Sous l'impératif de la politique du pouvoir, les*

---

<sup>174</sup> Negreanu, A. (1982), *Limba franceza, manual pentru clasa a IXa (anul V de studiu)*, Bucuresti, EDP, (abrégé : IX )

<sup>175</sup> Voir Condei, 2007, p.8

<sup>176</sup> Condei Cecilia, 2018b, « L'auctorialité didactique devant la complexité discursive de la classe de langue » in Condei C., Mogonea F., Popescu, A-M, *Le manuel de langue étrangère : outil de son époque, révélateur de tensions, objet d'étude, discours polyphonique*, Paris, L'Harmattan, pp141-156

*auteurs des manuels opèrent des modifications des textes littéraires<sup>177</sup> qui ne sont pas toujours dictées par le besoin d'adaptation à l'âge des élèves ou au niveau de connaissances<sup>178</sup>.*

*Enseigner la littérature, je ne l'ai fait que sporadiquement, et surtout en début de carrière, en fonction de la qualité de mes classes et de l'intérêt des élèves. Et principalement au-delà du budget traditionnel de temps pour une unité didactique. Du reste, j'ai travaillé avec des « textes » ; longs ou courts, littéraires ou non, représentatifs ou non pour un écrivain, une époque, un courant littéraire, adaptés ou authentiques, ou fabriqués, textes qui font rire ou font pleurer, textes déclencheurs d'une réflexion, d'une action, textes-modèles (de langue, de style), spécifiques pour une typologie textuelle, textes manipulables, donc manipulés... TEXTES !*

*Ce que j'ai fait d'eux ? Rien de spécial, je les animés dès que j'ouvrais le manuel. Pourquoi faire ? Pour les ressusciter. Au bénéfice de qui ? De mes élèves, de moi et d'eux-mêmes.*

## **Témoignage no.7.**

### **Témoignage de Vintilă Elena-Georgiana, enseignante à l'École Terraveda, Craiova (2009-présent)**

*J'ai débuté dans ma carrière didactique en 2009. J'ai enseigné le français aux élèves ayant de tranches d'âge différentes (5-19 ans). Mes cours ont été adaptés aux élèves du niveau A1 jusqu'au niveau B1. En ce qui concerne les questions visant l'époque communiste, je ne pourrais pas donner de détails, car je n'ai enseigné que dans la période démocratique. Quant aux textes littéraires des manuels de l'époque actuelle, je pourrais dire que la littérature est presque absente surtout dans les manuels de gymnase. Aussi, pour les quelques fragments retrouvés dans les manuels de l'époque démocratique, je n'ai pas senti avoir un impact majeur sur mes élèves.*

## **Témoignage no.8.**

### **Anonyme (2), enseignante, Lycée Technologique « Petre S. Aurelian », Slatina, département d'Olt.**

*J'enseigne le français à partir de 2003 jusqu'à présent et j'ai été active durant 14 années (pendant deux années j'ai été en congés de maternité). La tranche d'âge de mes élèves est de 9/10 ans – 18/19ans et leur niveau A1/A2 – B1/B2.*

*Pendant l'époque communiste je n'étais pas enseignante, mais encore apprenante. Durant mon expérience en tant qu'enseignante, j'ai remarqué la tendance de remplacer la présence des textes littéraires en faveur des textes non-littéraires, dans les manuels de FLE, à l'époque actuelle. À la suite d'une analyse faite sur les manuels, j'ai pu constater que les textes littéraires sont utilisés dans plutôt dans les manuels de français L1 (première langue moderne), tandis que les manuels L2 (seconde langue étudiée) emploient un plus grand nombre de textes non littéraires. Parmi les*

---

<sup>177</sup> Condei Cecilia, 2018a, « Les discours des manuels de FLE : approche génétique », in Lupu Coman et alii (eds.) *Omagiu profesorilor Florica Dimitrescu si Alexandru Niculescu la 90 de ani*, Bucuresti, Editura Universitatii din Bucuresti, 2018, pp. 311-322

<sup>178</sup> « En guise de conclusion, nous retenons une certaine manipulation des textes extraits des œuvres classiques, qui, pédagogiquement, trouve une explication juste ayant en vue le niveau des élèves et leur âge, mais cette explication s'avère (durant une longue période temporelle) construite sur un fondement idéologique. Si cette manipulation est orchestrée en vue d'une finalité pédagogique en concordance avec l'objectif d'apprentissage d'une langue, elle peut garder une partie de son aspect positif, si la manipulation sert à justifier la doctrine du pouvoir en exercice (en s'appuyant sur la notoriété des écrivains classiques), la manipulation est à bannir. »(Condei, 2018a : 321)



écrivains encore étudiés, nous pouvons mentionner : Victor Hugo, Antoine de Saint-Exupéry, Roger Martin du Gard, Albert Camus, Jean Tardieu et plusieurs écrivains modernes et contemporains. Vu que les fragments des textes extraits pour des raisons didactiques faisaient partie des œuvres de certaines personnalités de la culture, sociologues, psychologues, je ne pourrais pas affirmer que j'ai senti une certaine influence du pouvoir politique, mais qu'ils ont plutôt subi des petites transformations dans le but de didactiser les morceaux textuels, afin de répondre aux exigences de grammaire et de vocabulaire. (Je tiens à mentionner qu'on se réfère aux manuels de l'époque actuelle). Certains textes de nature psychologique ou textes littéraires avec un substrat psychologique – par exemple les fragments du « Petit Prince », d'Antoine de Saint-Exupéry, ou les fragments théâtralisés pour des besoins pédagogiques, le sketch "Le style enfantin" d'après Jean Tardieu, ou "Une classe de cancre", d'après Louis Pergaud (La guerre des boutons), qui ont suscité l'intérêt des élèves pour le thème abordé (dans le cas de Saint-Exupéry) et pour leur caractère dramatique, qui les rend plus intéressants et plus accessibles (dans le cas des textes théâtraux ou théâtralisés).

## **Témoignage no.9.**

### **Témoignage de Georgescu Doina-Rodica, enseignante au Lycée Théorique Adrian Păunescu, Bârca, département de Dolj**

*J'ai commencé ma carrière didactique en 1995, quelques années après le moment 1989. J'ai travaillé en tant que professeur suppléant au Séminaire Théologique Lycéal Adventiste du Septième Jour « Petre Paulini » de Craiova jusqu'en 1997. En 1997, j'ai participé au concours d'obtention du titre de professeur titulaire dans l'enseignement roumain. Je suis professeur en titre au Lycée Théorique «Adrian Păunescu» Bârca, département de Dolj.*

*Pendant les premières deux années d'enseignement (1995-1997), j'ai enseigné le français d'après les manuels de FLE appartenant à l'époque communiste : niveau lycée, le public cible étant composé d'adolescents de 15 à 18 ans. Il y avait deux sections : philologie et mathématique-informatique. Concernant le niveau d'études des élèves adventistes, je dois préciser qu'on enseignait le français au niveau débutant et au niveau avancé. Certains apprenants avaient étudié le français à l'école primaire (en troisième et en quatrième classes à l'école primaire - le niveau avancé) et d'autres apprenants ont commencé à étudier le français à l'école générale (en cinquième classe pour le niveau débutant).*

*Actuellement je travaille au Lycée Théorique «Adrian Păunescu » Bârca et je donne des classes de français au lycée (aux apprenants de 15 à 18 ans) et à l'école générale (aux élèves de 11 à 14 ans). Il convient de mentionner que le français a un double statut dans notre établissement scolaire : L1 pour le niveau lycée (le français en tant que première langue étrangère) et L2 pour les collégiens (le français – langue seconde). Dans les années 1995-1996 et 1996-1997, j'ai enseigné le français d'après les manuels de FLE (Maison d'Édition EDP, Bucarest, 1976, 1978 auteur Marcel Saraș) appartenant à l'époque communiste. Les textes sont choisis selon une intégration dans un mouvement littéraire ou dans un courant littéraire : par exemple, le réalisme représenté par Balzac («Une bonne affaire»- fragment tiré du roman «Eugénie Grandet», Stendhal («Le rouge et le noir»), Flaubert («Une vieille servante»- «Madame Bovary»), le naturalisme représenté par Emile Zola («L'attaque au moulin»), la Belle Époque : Anatole France «Sur les quais de la Seine » - « Crime de Sylvestre Bonnard », le vingtième siècle : l'entre-deux-guerres Roger Martin du Gard : «Le Chirurgien » - «Les Thibault », Georges Duhamel « Une voiture rétive » - «La Chronique des Pasquier» , Antoine de Saint-Exupéry, « En plein désert » – «Terre des hommes » ; après la deuxième guerre mondiale : Albert Camus « Cette histoire nous concerne tous » - «La peste», manuel de la onzième classe, auteur Marcel Saraș, époque communiste) ; pour la classe de douzième j'ai retenu les textes suivants : «Un héros malgré lui»- «Les Caves du Vatican» d'après André Gide, Marcel Proust «À la recherche du temps perdu», Roger Martin du Gard, «Sous le ciel balayé de lueurs » («L'été 1 ». Ces textes sont*

notés par A : Texte A et ils sont suivis par des textes B (texte-lecture). Le contenu thématique des manuels permet aux apprenants de découvrir progressivement les grandes époques littéraires avec leurs grands auteurs français. En outre, les apprenants apprendront à se rapprocher du texte littéraire et en faire un commentaire littéraire. La démarche didactique a suivi quelques étapes principales dans l'enseignement de la littérature française : tout d'abord la contextualisation (la mise en contexte des faits narrés), un bref aperçu historique, ensuite quelques données de son activité littéraire, l'intégration du fragment dans le roman dont il avait été extrait, et finalement, quelques points de vue sur le texte, l'œuvre littéraire en question.

L'enseignement de la littérature française a fourni aux apprenants une image globale des auteurs français et de leurs œuvres littéraires.

En 2002, le programme scolaire a changé de contenu, de thèmes. Concernant la littérature française, les genres non-littéraires tendent à se figer leur autonomie dans les manuels roumains de FLE (niveau lycée). Des textes portant sur la mode, la publicité, la gastronomie, les atouts technologiques de la France et le tourisme (les loisirs, les voyages en France, dans les DOM et les TOM) plongent les apprenants dans le quotidien actuel et les préparent pour mieux cohabiter dans leur nouveau cadre de vie francophone. Selon le CECRL, l'apprenant du FLE doivent être « l'acteur social », l'enseignement est centré sur l'apprenant, celui-ci devra savoir utiliser le français dans des situations culturelles diverses et assimiler un lexique spécialisé (un lexique des domaines variés : tourisme, gastronomie, mode, presse, publicité, ainsi de suite).

On note très peu de textes littéraires dans les manuels roumains de FLE, par exemple des fragments tirés du roman « Gouverneurs de la rosée » d'après Jules Roumain (manuel de la onzième classe), du roman de Jacques Lacarrière «Chemin Faisant» (manuel de la dixième classe), «Mon oncle Jules», d'après Guy de Maupassant (la classe de douzième). Ce ne sont que quelques exemples des textes littéraires insérés par les concepteurs dans le contenu des manuels scolaires. Les fragments proposés par les auteurs des manuels («L'eau, la bénédiction» («Gouverneurs de la rosée»), « Pour une raison simple » (Le terroir retrouvé)- («Chemin faisant»), « Faire fortune » («Mon oncle Jules») touchent le destin individuel des héros : le héros face à un problème écologique - la sécheresse («L'eau, la bénédiction»), l'héritage familial («Pour une raison simple»), le désir de s'enrichir, le rêve d'une vie meilleure («Mon oncle Jules»).

L'enseignement de la littérature française à l'époque actuelle par rapport aux années quatre-vingt-dix est orienté vers les valeurs humaines (celles qui nous feront vivre ensemble : la politesse, la liberté, le respect mutuel, la confiance, le patriotisme, l'honnêteté, l'humanité, etc.) et vers la civilisation francophone.

Les textes littéraires tirés des romans réalistes, modernes sont remplacés par des textes non-littéraires (la plupart) et des textes littéraires appartenant aux auteurs modernes.

L'un des auteurs très appréciés est Simone de Beauvoir, une femme-écrivain d'origine française : les fragments «Les exigences d'un écrivain» (« La force de l'âge», Gallimard, 1960, manuel de la onzième classe Corint, Dan Ion Nasta) et «La femme rompue » («La femme rompue », Gallimard, 1967, manuel de la douzième classe, Édito, Didier, auteurs : C. Brillant, V. Bazou, R. Racine, J.-C. Schenker) mettent en avant la préférence de l'auteure pour la littérature au détriment de la maternité et les sentiments d'une « femme rompue». La littérature devient un instrument de communication, de partage de ses propres émotions, de transmission de son vécu personnel.

J'ai travaillé sur des fragments littéraires envisagés comme des documents authentiques qui ont rendu une image véridique de la société française des diverses époques historiques.

Le texte littéraire a eu pour but d'enrichir le vocabulaire des apprenants, de former chez les apprenants des habiletés de travailler sur des textes et d'en extraire l'essentiel. L'objectif fondamental est de les entraîner à communiquer/ à s'exprimer en français sur tel ou tel écrivain, sur telle ou telle œuvre littéraire. De plus, ces fragments ont incité les apprenants à la réflexion et à la création car une meilleure acquisition du français suppose des acquisitions lexicales très riches qui favorisent la créativité doublée d'une bonne réflexion.

Les fragments proposés (la période communiste) ont développé le goût des apprenants pour la littérature française d'une certaine époque historique (par exemple, l'époque de la guerre illustrée dans «L'Attaque au moulin», Émile Zola), la vie très dure d'une vieille servante («Madame Bovary», Flaubert), manuel de la onzième classe, EDP, 1976, Marcel Saraș.

*Quant à l'époque démocratique, ce sont des textes qui se rattachent aux bonnes manières «Un art de vivre» extrait du roman «Comme dans un conte de fées», au S. F. : « Les secrets d'un dîner en famille », fragment tiré du roman « Voyage au centre de la Terre », d'après Jules Verne (manuel de la dixième classe, Corint, 2005, auteur Dan Ion Nasta), à la recherche de la source «L'eau, la bénédiction », «Gouverneurs de la rosée», d'après Jacques Roumain (manuel de onzième classe, Corint, 2006, Bucarest, auteur Dan Ion Nasta). Les textes-documents forment un véritable outil d'apprentissage / d'enseignement de la littérature française chez les lycéens, dont l'enjeu majeur est d'allier la science à l'expérience de vivre en tant que citoyen moderne dans la grande famille francophone.*

## **Témoignage no.10.**

### **Anonyme (3), enseignante au Lycée Technologique Horia Vintilă, Segarcea, département de Dolj**

*J'ai commencé ma carrière en tant qu'enseignant de langue française en 2006, après avoir passé le concours d'obtention du titre de professeur titulaire dans l'enseignement roumain. Je suis donc professeur en titre au même lycée - Lycée Technologique «Horia Vintilă» Segarcea département de Dolj - depuis septembre 2006, c'est-à-dire dès ma première année d'activité enseignante.*

*J'enseigne le français à des classes de collège (aux enseignants de 10/ 11 ans à 14 ans) mais aussi à des classes de lycée (aux élèves de 15 à 18/ 19 ans). Comme il s'agit des collégiens et des lycéens, leur niveau de langue va de A1 à B2.*

*Dans notre école, le français a le statut de langue seconde, les élèves ayant commencé son étude en cinquième classe (au collège).*

*Malgré l'évolution des supports technologiques dans les outils d'enseignement, le manuel scolaire détient un poids toujours déterminant dans le processus d'apprentissage d'une langue.*

*Les manuels utilisés appartiennent à des maisons d'édition roumaines : pour le collège : Cavallioti et, à partir de 2017, Booklet, Litera ; pour le lycée : Corint. Ils sont organisés autour des thèmes comme : l'univers personnel, le milieu naturel, la maison, la famille, l'école, les activités courantes, les traditions et les coutumes, le progrès et le changement, le monde de l'art, les médias, etc.*

*Par rapport à la thématique, ils insistent, en égale mesure, sur les valeurs humaines et essentielles, comme l'amitié et la tolérance, mais aussi sur les aspects matériels : tradition, festivité nourriture etc.*

*Bien que les manuels présentent une certaine ouverture socioculturelle, on remarque l'absence des textes littéraires, même authentiques, dans les manuels pour le collège, tandis qu'au lycée, les textes (qui remplissent plutôt la fonction de textes-support ou textes-déclencheurs) sont des témoignages, des extraits de divers publications (revues, journaux) ou appartiennent à différents écrivains : Marie Cardinal (La Clé sur la porte), Robert Sabatier (Trois sucettes à la menthe), Marcello Argilli (Nouvelles d'aujourd'hui), Susie Morgenstern ( La sixième ; Oukélé la télé), Maurice Carême (La flûte au verger), Pierre Loti (Le roman d'un enfant), etc. et subissent, en général, les transformations faites par les auteurs des manuels, cet aspect étant précisé par le syntagme « d'après... », mis entre parenthèses, en bas du texte : (d'après Suzanne Prou, La Petite Boutique). Dans cette dernière situation, il est important de préciser que les textes ont une visée communicative et non pas un but littéraire proprement dit, Les textes sont, pour ainsi dire, un point de divergence vers la compréhension, l'expression et l'interaction.*

*Un aspect important à souligner est le manque d'interdisciplinarité lorsqu'on parle de l'étude de la littérature roumaine, qui met l'accent sur les espèces et les courants littéraires et leurs représentants. De ce point de vue, le lien avec l'étude de la littérature française serait un avantage pour les élèves.*

*La réalité en salle de classe met en évidence le fait que le manuel scolaire, avec ses atouts et ses inconvénients, est un outil éducatif intimement associé à la culture scolaire et à la pratique enseignante.*